



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Raum und Zeit zur autonomen Entwicklung-
Emmi Piklers Beitrag zur Säuglingserziehung, mit einem Fallbeispiel
aus dem Pikler-*SpielRaum* der Pikler-Hengstenberg-Gesellschaft
Wien.“**

Verfasserin

Claudia Gusenbauer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie

Wien, im Februar 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Univ. Prof. Dr. Gertraud Diem-Wille

Inhaltsverzeichnis

1	<u>EINLEITUNG</u>	1
1.1	HINFÜHRUNG	1
1.2	FORSCHUNGSSTAND	1
1.3	FORSCHUNGSFRAGE UND HYPOTHESEN DER DIPLOMARBEIT	2
1.4	AUFBAU DER ARBEIT	3
2	<u>LEBEN UND WIRKEN EMMI PIKLER</u>	4
2.1	BIOGRAFIE EMMI PIKLER	4
2.1.1	KINDHEIT UND JUGEND	5
2.1.2	STUDIUM UND UNMITTELBARE PRÄGUNG	5
2.1.3	FAMILIENGRÜNDUNG	6
2.1.4	EINFLÜSSE VON AUßEN - BEGEGNUNG MIT DEM ANSATZ JACOBYS, GINDLERS UND HENGSTENBERGS	8
2.1.5	HAUSÄRZTIN	9
2.1.6	WEITERE ENTWICKLUNGEN UND DIE GRÜNDUNG DES LÓCZY	10
2.1.7	LETZTER LEBENSABSCHNITT	12
2.1.8	KRITISCHE ANMERKUNGEN	12
2.2	DIE THEORIEBILDUNG	14
2.2.1	DIE UNMITTELBARE PRÄGUNG EMMI PIKLER	14
2.2.2	DAS ZUGRUNDELIEGENDE MENSCHENBILD	16
2.2.3	GRUNDPRINZIPIEN	17
2.2.3.1	Die Bedeutung der selbständigen Aktivität	18
2.2.3.2	Die Bedeutung einer privilegierten emotionalen Beziehung	23
2.2.3.3	Die Notwendigkeit, beim Kind die bewusste Wahrnehmung seiner selbst und seiner Umwelt zu fördern	25
2.2.3.4	Die Wichtigkeit der Gesundheit	26
2.2.4	DIE PFLEGE	26
2.2.4.1	Verbalisieren der Pflegesituation	27
2.2.4.2	Kooperation und Dialog	28
2.2.4.3	Methodische Abläufe von Pflegehandlungen	30
2.2.4.4	Das Ziel dieser Art von Pflege	32
2.3	INSTITUTIONALISIERUNG	33
2.3.1	DAS PIKLER-INSTITUT FÜR KLEINKINDPÄDAGOGIK	33
2.3.1.1	Die Organisation	36
2.3.1.2	Die Betreuung der Kinder	37
2.3.1.3	Der Beziehungsaufbau	40
2.3.1.4	Bewertung	42
2.3.1.5	Zur Situation heute	43
2.3.2	INTERNATIONALE BEZIEHUNGEN	43
2.3.3	DAS KONZEPT DES PIKLER- <i>SPIELRAUMS</i> FÜR BEWEGUNG UND SELBSTÄNDIGES ENTDECKEN	45

3	<u>ENTWICKLUNGSTHEORETISCHE BETRACHTUNG DES ERSTEN LEBENSJAHRES IN KRITISCHER AUSEINANDERSETZUNG MIT EMMI PIKLER'S ANSÄTZEN</u>	49
3.1	ANLAGE-UMWELT-KONTROVERSE	49
3.2	SCHWANGERSCHAFT UND GEBURT	51
3.3	DAS ERSTE LEBENSJAHR	54
3.3.1	DIE KÖRPERLICHE ENTWICKLUNG IM ERSTEN LEBENSJAHR	54
3.3.1.1	Die physische Entwicklung im ersten Lebensjahr	54
3.3.1.2	Die motorische Entwicklung im ersten Lebensmonat	57
3.3.2	DIE SOZIALE ENTWICKLUNG IM ERSTEN LEBENSJAHR	63
3.3.2.1	Interaktion (Schreien, Blickkontakt, Ammensprache)	63
3.3.2.2	Stillen versus Flaschenernährung	66
3.3.2.3	(Ein)Schlafen	67
3.3.2.4	Körperpflege	68
3.3.3	DIE PSYCHISCHE ENTWICKLUNG IM ERSTEN LEBENSJAHR	69
3.3.3.1	Ausreichend gute Mutter/ Ich Stützung durch die Mutterpflege	70
3.3.3.2	Containment	72
3.3.3.3	Hauterleben	74
3.3.3.4	Übergangsobjekte	76
3.3.3.5	Fähigkeit zum Alleinsein	78
3.3.3.6	Bindungsverhalten / Bindungstheorie	80
3.4	SCHLUSSFOLGERUNGEN	83
4	<u>EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG DES PÄDAGOGISCHEN HANDELNS UND WIRKENS IM PIKLER-SPIELRAUM</u>	85
4.1	ZIEL DER EINZELFALLSTUDIE	85
4.2	METHODE UND DURCHFÜHRUNG	86
4.3	UNTERSUCHUNGSABLAUF	89
4.4	FALLDARSTELLUNG	91
4.4.1	DIE FAMILIE	91
4.4.2	DAS SETTING IM PIKLER- <i>SPIELRAUM</i> UND ZU HAUSE	92
4.4.3	DAS SETTING DER GESPRÄCHSRUNDE	94
4.5	AUSWERTUNG DER BEOBACHTUNGSPROTOKOLLE	95
4.5.1	BEOBACHTUNGEN IM PIKLER- <i>SPIELRAUM</i> UND ZU HAUSE	95
4.5.1.1	Vorbereitete Umgebung, Materialien, Großgeräte	96
4.5.1.2	Funktion der Leiterin	98
4.5.1.3	Zutrauen in die Fähigkeiten des Kindes	99
4.5.1.4	Kinder untereinander	101
4.5.1.5	Zeit lassen zur Orientierung	104
4.5.1.6	Respekt vor dem kindlichen Bewegungsdrang während der Pflege	105
4.5.1.7	Offene Gesten als Einladungen zur Kooperation	106
4.5.1.8	Verbalisieren und Containment	108
4.5.1.9	Grenzen setzen	111
4.5.1.10	Fähigkeit zum Alleinsein	112
4.5.1.11	Bindungsverhalten	114
4.5.1.12	Bewegungsformen des Kindes	118

4.5.1.13	Autonomie des Kindes	120
4.5.1.14	Konzentriertes Spiel –Forschen und Denken	122
4.5.1.15	Fazit	127
4.5.2	BEOBSACHTUNGEN DER GESPRÄCHSRUNDEN	128
4.5.2.1	Schlafen	128
4.5.2.2	Konfliktsituationen	130
4.5.2.3	Überforderung: Eigene Grenzen und Grenzen der Pikler-Pädagogik	131
4.5.2.4	Verantwortung übernehmen für die Frustration des Kindes	139
4.5.2.5	Fazit	140
5	<u>DARSTELLUNG DES UNTERSUCHUNGSERGEBNISSES UND KRITISCHE BEWERTUNG DES PIKLER-SPIELRAUM KONZEPTS</u>	143
6	<u>PÄDAGOGISCHE RELEVANZ UND SCHLUSSFOLGERUNGEN ZUR DIPLOMARBEIT</u>	147
7	<u>LITERATUR</u>	150
8	<u>ANHANG</u>	155

Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken. Sie haben es mir ermöglicht zu studieren und mich unterstützt, auch wenn sie nicht immer wussten was ich genau tue. Möglicherweise leistet diese Arbeit einen kleinen Beitrag zum besseren Verständnis meines Studiums.

In weiterer Folge bedanke ich mich bei Univ. Prof. Dr. Gertraud Diem-Wille, meiner Betreuerin, welche die Betreuung meiner Diplomarbeit trotz Überbelegung ihrerseits übernommen hat. Außerdem gilt mein Dank Mag.^a Daniela Pichler-Bogner, der Obfrau der Pikler-Hengstenberg-Gesellschaft, die mir trotz anfänglicher Skepsis erlaubt hat in ihrer *Pikler-SpielRaum* Gruppe Beobachtungen durchzuführen und mir mit Reflexionsgesprächen zur Seite stand. Ein großes Dankeschön gilt Heide und Levi¹, die es mir erlaubt haben sie ein Semester lang im *Pikler-SpielRaum* und zu Hause zu begleiten und zu beobachten. Ich habe viel von ihnen gelernt. Da in den Auswertungen einzelne Handlungen kritisch betrachtet werden möchte ich dem hinzufügen, dass es keine perfekte Mutter² (und kein perfektes Kind) gibt, sondern immer nur eine ausreichend gute Mutter.

Besonderer Dank gilt meinem lieben Freund Philipe. Nicht nur, weil er ein so großartiger Korrekturleser ist, sondern vor allem deswegen, weil er mir immer emotional zur Seite gestanden hat. Er musste all meine Hochs und Tiefs im Zuge dieser Diplomarbeit miterleben und hat es jedes Mal geschafft mich aufzubauen und zu motivieren, wenn ich es nötig hatte. Danke!

Krems, im Februar 2009

Claudia Gusenbauer

¹ Die Namen wurden aus Datenschutzgründen von mir geändert.

² Da es sich in meinem Fallbeispiel ausschließlich um Mutter-Kind-Interaktionen handelt spreche ich an dieser Stelle nur von der Mutter. Es soll jedoch Väter oder andere Bezugspersonen nicht generell ausschließen.

Kurzfassung

Die Erziehung eines Säuglings liegt in den Händen seiner Bezugspersonen. In der Pädagogik wird diese Zeit der nichtinstitutionellen Erziehung von Kleinkindern bisher teilweise vernachlässigt. Emmi Pikler beschäftigte sich intensiv mit den ersten Lebensjahren eines Kindes und überlegte, was ein Kind braucht, um sich von innen heraus entwickeln zu können. Daraus ergab sich eine erstaunliche Theorie, welche auch heute noch bemerkenswert ist und sich durch eine außergewöhnliche Einstellung zur Säuglingserziehung auszeichnet. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dieser Theorie Emmi Piklers und untersucht mittels Einzelfallstudie deren Nutzen und Wert in der heutigen Säuglingserziehung. Insbesondere wird auch das Konzept des *Pikler-SpielRaums* untersucht, um zu prüfen, inwiefern der Ansatz Emmi Piklers durch den Besuch eines solchen vermittelt werden kann.

Abstract

The attachment figures are responsible for the education of an infant. Up to now this time of non-institutional education is neglected in educational science. Emmi Pikler was intensively concerned with the first years of an infant and thought about what a child needed to evolve from itself. The outcome of this is an amazing theory, which is still observable and characterised by a remarkable attitude towards infant education. The present paper is engaged in this theory by Emmi Pikler and studies its today's use and worth via a single case study. Particularly the concept of the *Pikler-SpielRaum* is analysed to prove by what extent the basics of Emmi Piklers theory can be communicated.

1 Einleitung

Einführend folgen ein paar Worte zur Themenfindung, zum Forschungsstand, zur Forschungsfrage und den Hypothesen der Diplomarbeit und dem Aufbau dieser.

1.1 Hinführung

Den ersten Kontakt mit der Theorie Emmi Piklers hatte ich während meiner Schulzeit in der Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik. Ich setzte mich jedoch nicht näher mit ihrer Theorie auseinander. Die zweite Begegnung mit Emmi Piklers Ansätzen war ein Film über das Säuglingsheim Lóczy, welcher in einer Vorlesung im Rahmen meines Pädagogikstudiums gezeigt wurde. Nun begann ich mich näher mit dem Werk dieser Frau auseinander zu setzen und war beeindruckt von ihrer Einstellung Kindern gegenüber. Ihr Appell in der Bewegungserziehung, keinen noch so kleinen Schritt vorweg zunehmen erschien mir zuerst befremdlich und doch plausibel. Ich wurde immer überzeugter, dass das Modell Emmi Piklers auch heute noch einen interessanten und hilfreichen Beitrag in der Säuglingserziehung leisten kann. Somit beschloss ich, mich in meiner Diplomarbeit mit der Theorie Emmi Piklers zu beschäftigen.

1.2 Forschungsstand

Während der näheren Auseinandersetzung mit den Inhalten Emmi Piklers pädagogischen Ansätzen fielen mir immer wieder Parallelen zur Montessoripädagogik auf. Ich fragte mich zunehmend, wieso es Emmi Pikler, im Unterschied zu Maria Montessori, nicht einmal unter Pädagogen geschafft hat, hinreichend bekannt zu werden. Saskia Haspel bezeichnete Emmi Pikler in einem Onlineartikel als „Maria Montessori für die Kleinen“ (Haspel, 2007). Die Kleinen, das heißt Säuglinge und Kleinkinder, welche zu Hause sind und noch keine Bildungsanstalten besuchen. Kleinkinder werden ganz selbstverständlich zu Hause erzogen, dafür bedarf es keiner pädagogischen Erziehungs- bzw. Bildungskonzepte. Möglicherweise ist genau das der Grund für die fehlende Bekanntheit der Pikler-Pädagogik. Aus psychoanalytischer Sicht ist die enorme Bedeutung der ersten Lebensjahre unumstritten. Dennoch gibt es wenig praktische Unterstützung für Eltern von Kleinkindern. Es stellte sich daher die

Frage, welchen Beitrag Emmi Piklers Ansatz dazu leisten könnte. Auf der Suche nach aktuellen Vertretern der Pikler- Pädagogik stieß ich auf die Pikler-Hengstenberg-Gesellschaft Wien, welche begleitete Eltern-Kind-Gruppen nach dem pädagogischen Konzept von Emmi Pikler, unter den Namen *Pikler-SpielRaum*, anbieten. Die einzige Literatur über das *Pikler-SpielRaum* Konzept ist ein 2006 erschienenes Heft der Pikler-Hengstenberg-Gesellschaft Österreich. Auch die Literatur von und zu Emmi Pikler und ihrem Konzept ist auf wenige Publikationen beschränkt. So gibt es lediglich vier Bücher, eine Dissertation und einzelne Hefte der Schriftenreihe „Wege der Entfaltung“ in deutscher oder englischer Sprache. Es gibt kaum Untersuchungen darüber, welchen Beitrag die pädagogischen Vorstellungen Emmi Piklers in der heutigen Säuglingserziehung leisten können. Eine Untersuchung des pädagogischen Handelns im *Pikler-SpielRaum* fehlt gänzlich.

1.3 Forschungsfrage und Hypothesen der Diplomarbeit

Ich möchte mit dieser Diplomarbeit versuchen diese Lücken zu füllen. Meine zentrale Forschungsfrage lautet:

Welchen Beitrag kann die Pädagogik Emmi Piklers, vermittelt durch den *Pikler-SpielRaum*, in der heutigen Säuglingserziehung leisten?

Um diese Frage zu klären, ist es nötig sich die Theorieentwicklung und die pädagogischen Ansätze Emmi Piklers genau anzusehen. Erst dann ist es möglich, anhand eines Fallbeispiels herauszuarbeiten, welchen Beitrag die Pädagogik Emmi Piklers, vermittelt durch den *Pikler-SpielRaum*, in einem konkreten Beispiel der Säuglingserziehung leisten kann.

Meine Hypothesen sind:

1. Die Theorie Emmi Piklers ist nach wie vor aktuell und von Wert für die häusliche Säuglingserziehung.
2. Die pädagogischen Ansätze Emmi Piklers können durch den *Pikler-SpielRaum* erlebt und daher spürbar vermittelt und von den Eltern aufgenommen werden.

3. Der Besuch des *Pikler-SpielRaums* hilft Eltern ihr Kind (ihre Kinder) und deren Handlungen besser zu verstehen und unterstützt damit die Qualität der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern.
4. Die vermittelten pädagogischen Vorstellungen nach Emmi Pikler und damit verbundenen Umgangsweisen mit dem Kind leisten einen wertvollen Beitrag für die selbständige Bewegungsentwicklung des Säuglings.

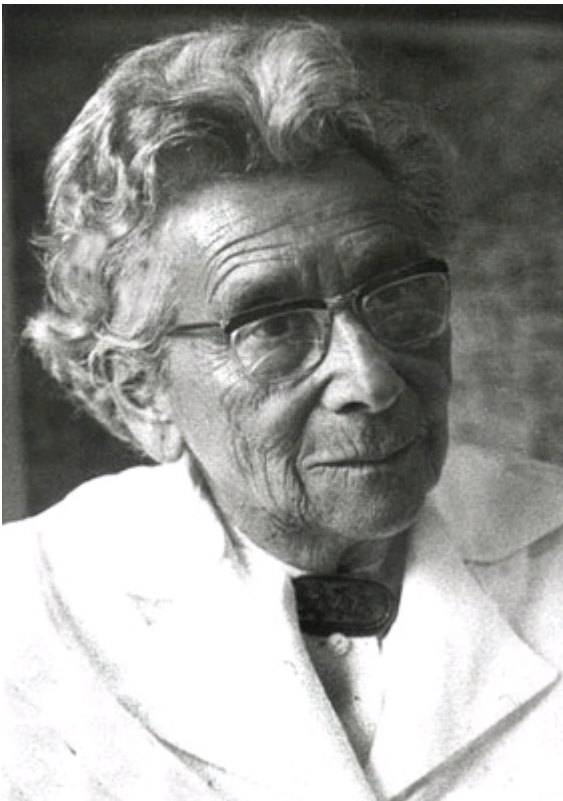
1.4 Aufbau der Arbeit

In der folgenden Diplomarbeit möchte ich mich zuerst dem Leben, der Theorie und institutionellen Verankerung Emmi Piklers widmen, um eine fundierte Vorstellung der Pikler- Theorie zu gewinnen. Anhand des Entwicklungsverlaufes eines Säuglings im ersten Lebensjahr will ich mich in kritischer Weise mit den Ansätzen Emmi Piklers auseinandersetzen, um weiterfolgend beurteilen zu können, ob ihre Ansätze noch zeitgemäß bzw. lohnend sind. Die anschließende Untersuchung des pädagogischen Handelns im *Pikler-SpielRaum* soll mithilfe eines Fallbeispiels aufzeigen, wie eine Vermittlung der Pikler-Pädagogik möglich ist und welchen Nutzen die Eltern daraus ziehen können. Anschließend soll beurteilt werden, welchen Beitrag die Ansätze Emmi Piklers, vermittelt durch den *Pikler-SpielRaum*, in der heutigen Säuglingserziehung leisten können. In diesem Zusammenhang wird auch das Konzept des *Pikler-SpielRaums* kritisch Beurteilt.

2 Leben und Wirken Emmi Piklers

Keine Theorie, keine Anschauungs- oder Vorgehensweise entsteht aus dem Nichts! Jede Theorie ist an eine Person, oder Personengruppe gebunden, welche sie begründet hat und damit auch an deren Leben. Der sogenannte Kontext einer Theorie ist wesentlich für deren Hypothesen. In welcher Zeit, in welcher politischen und gesellschaftlichen Situation ist eine Theorie entwickelt worden? Welche Einflüsse waren geltend und welche Paradigmen herrschten vor? All diese Fragen sind ausschlaggebend für das Verstehen einer Theorie. Es ist daher angebracht, sich mit der Lebensgeschichte Emmi Piklers auseinander zu setzen, wenn es darum geht, ihre besondere Form der Kleinkindpädagogik zu verstehen.

2.1 Biografie Emmi Piklers



Das erste Buch der ungarischen Kinderärztin Emmi Pikler wurde 1982 in deutscher Fassung unter dem Titel „Friedliche Babys- zufriedene Mütter“ veröffentlicht. Zwei Jahre später starb sie. Seither sind weitere Werke übersetzt worden und es hat sich ein internationales Netzwerk zur Pikler Arbeit gebildet. Trotzdem ist über das Leben Emmi Piklers kaum etwas publiziert worden. Anna Clair Czimmek hat in ihrer Dissertation versucht, diese Lücke zu schließen und eine umfassende Biografie, basierend auf Interviews mit Zeitzeugen und MitarbeiterInnen, herausgegeben. Alle mir

bekanntesten biografischen Angaben zu Emmi Pikler beziehen sich auf dieses Werk. Es ist daher nicht verwunderlich, dass auch ich mich im Kapitel 1.1 „Biografie Emmi Piklers“ beinahe ausschließlich darauf beziehe. (Abbildung Emmi Pikler aus: www.pikler-hengstenberg.at/emmi_pikler/lebensweg_foto.htm, 2008)

2.1.1 Kindheit und Jugend

Emmi Pikler wurde am 9. Januar 1902 als Tochter des ungarisch-jüdischen Tischlers Heinrich Reich und der Wiener Kindergärtnerin Hermine Reich geboren. Im Geburtenbuch ist sie als Emilie Madeleine Reich eingetragen. Von ihrer Kindheit ist wenig bekannt. Sechsjährig zog Emmi Pikler mit ihrer Familie nach Budapest. Ihre Mutter starb als sie zwölf Jahre alt war. Sie soll als Schülerin besondere Fähigkeiten in Mathematik und logischem Denken gezeigt haben. Aufgrund der politischen Situation nach Zusammenbruch der österreichisch-ungarischen Monarchie beschloss Emmi Pikler nach Wien zu gehen, noch bevor in Budapest das Studieren für Juden unmöglich wurde. (Czimmek, 1999, 5-7)

2.1.2 Studium und unmittelbare Prägung

Emmi Pikler, die angeblich ursprünglich Hebamme werden wollte, schrieb sich 1920 an der Universität Wien für das Studium der Medizin ein. In Wien wurde sie von der Familie ihrer Mutter unterstützt. Sieben Jahre später promovierte sie. Ihre Ausbildung zur Fachärztin für Kinderheilkunde absolvierte sie bei zwei bedeutenden Wiener Klinikern, Clemens von Pirquet³ und Hans Salzer. *Emmi Pikler betonte später immer wieder, dass diese beiden einen großen Einfluß auf sie gehabt haben. Von ihnen habe sie den Umgang mit Kindern gelernt*“ (Czimmek, 1999, 8).

Clemens von Pirquet (1874-1929) war der Ansicht, dass somatische und psychische Betreuung eine Einheit bilden müssen. Angehende Ärzte hatten sechs Wochen Pflegedienst zu leisten und mussten zwei Wochen in der Milchküche lernen, für die Säuglinge zu kochen. Er legte Wert darauf, dass seine Studenten lernten, *„das gesunde Kind gesund zu erhalten und sich nicht auf das Erkennen und Heilen von Krankheiten zu beschränken“* (Wikipedia,2007). In Pirquets Klinik wurden die Zimmer so eingerichtet, dass die Kinder spielen und sich bewegen konnten. Er interessierte sich für die Gestaltung der Pflege und Lebensumstände der Kinder und vermittelte ein Bewusstsein dafür, dass das Kind immer im

³ Entwickler des Tuberkulin-Hauttests zur Früherkennung von Tuberkulose, Entdecker der Allergie.

Zusammenhang mit seinem Umfeld gesehen werden muss. (Czimmek, 1999, 9-11)

Hans Salzer (1871-1944) war ein bekannter Kinderchirurg. Er war davon überzeugt, dass auch unangenehme Untersuchungen und Behandlungen so ausgeführt werden können, dass Kinder nur dann weinen müssen, wenn wirklich etwas weh tut, nicht aber, weil sie Angst haben (Falk, 2005, 18). Prägend waren für Emmi Pikler auch die Erkenntnisse aus den Unfallsstatistiken in Salzers chirurgischer Station. Sie bemerkte, dass sich Kinder aus gut situierten Verhältnissen viel häufiger und schwerer verletzten, als Kinder, die sich selbst überlassen wurden und auf der Straße spielten. *„Diese Beobachtungen bestärkten Emmi Pikler in der Vermutung, dass die Möglichkeit, sich selbständig und frei zu bewegen, einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes habe. ... Sie folgerte, dass freie Bewegungsmöglichkeit auch für Säuglinge eine Rolle spielen müsste“* (Czimmek, 1999, 13).

Allgemein war Wien in den 20er Jahren intellektuelle und künstlerische Hochburg. Sigmund Freud machte auf die psychischen und seelischen Vorgänge im Menschen aufmerksam und Anna Freud spezialisierte sich auf die Psychoanalyse beim Kind. Außerdem gab es eine ausgeprägte Montessoribewegung. Die bekannte italienische Kinderärztin beschäftigte sich mit der autonomen kindlichen Entwicklung. Maria Montessori bezeichnet das Kind als „Baumeister des Menschen“ und misst ihm somit, bis dahin undenkbar Wert bei (vgl. Montessori, 2006, 46). Saskia Haspel vergleicht in ihrem Onlineartikel „Emmi Pikler – Montessori-Pädagogik für Kleinkinder?“ die beiden Persönlichkeiten und zieht Parallelen zwischen ihren Grundprinzipien. ([http:// www. Montessori.at/ Artikel/ a_s_pikler.htm](http://www.Montessori.at/Artikel/a_s_pikler.htm), 2007). Es gibt allerdings keine Belege dafür, dass Emmi Pikler die angeführten Persönlichkeiten und deren Ansätze kannte. Es ist daher schwer zu beurteilen, inwieweit sie von ihnen beeinflusst wurde. (vgl. Czimmek, 1999, 15)

2.1.3 Familiengründung

Wesentlichen Einfluss auf das Werk Emmi Piklers hatte ihr Mann György Pikler und ihre Tochter Anna. György Pikler war Versicherungsmathematiker und

Mittelschullehrer. Er unterrichtete nach reformpädagogischen Ideen. György Pikler und Emmi Pikler lernten sich über eine gemeinsame Freundin in Wien kennen. Emmi Pikler folgte György 1930, nach Abschluss ihrer Fachausbildung, nach Triest. Sie heirateten dort noch im selben Jahr.

In Triest beobachtete Emmi Pikler oft Kinder und ihre Betreuer im Freien. Ihr fiel auf, dass Eltern ihre Kinder unentwegt zu etwas motivierten und förderten, wozu sie noch nicht reif genug waren. Ständig mussten Kinder Dinge tun, die sie noch nicht konnten. Emmi Pikler bemerkte, wie steif und ungeschickt diese Kinder in all ihren Handlungen wirkten. In ihr wuchs die feste Überzeugung, dass eine selbstgesteuerte und ungestörte Bewegungsentwicklung nicht nur für die gesunde körperliche Beweglichkeit, sondern für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung ausschlaggebend sei.

Emmi Piklers erstes Kind, Anna kam 1931 auf die Welt. Gemeinsam mit ihrem Mann beschloss sie, ihrer Tochter die Möglichkeit zu geben sich selbst, ohne aktive Eingriffe von außen, entwickeln zu können. Es war ihre tiefe Überzeugung, dass ihr Kind so selbständig Sitzen, Stehen und Gehen erlernen würde, ohne wesentliche Verzögerungen im Vergleich zu anderen Kindern. In der Auseinandersetzung mit ihrer Tochter erlebte sie, wie schwierig es ist zu vertrauen und sich zu gedulden. Außerdem erkannte sie die Notwendigkeit für eine entsprechende Kleidung, eine sorgfältig gestaltete Umgebung und eine überlegte Auswahl an Spielmaterialien zu sorgen. (Pikler, 2001, 18) Emmi und György Pikler *„verfolgten den Weg, den das Kind zum Sitzen, Stehen und Gehen zurücklegte, bis ins Detail und registrierten die Kette aufeinander aufbauender Entwicklungsschritte, die sich aus innerer Konsequenz ergaben“* (Czimmek, 1999, 17).

Ein Jahr später zog die Familie nach Budapest und ein weiteres Jahr darauf gebar Emmi Pikler eine zweite Tochter, Eva, welche im Alter von eineinhalb Jahren an einer Lungenentzündung starb. Emmi Pikler litt darunter, dass sie als Kinderärztin ihrer eigenen Tochter nicht helfen konnte. Über den Tod der Tochter wurde aber nicht gesprochen. Es war nicht üblich, in der Familie über persönliche Regungen zu sprechen. (Czimmek, 1999, 18)

Nach einer absolvierten Zusatzprüfung an der ungarischen Universität im Jahr 1935 eröffnete Emmi Pikler ihre Privatpraxis. Es war ihr aufgrund der jüdischen Abstammung nicht gestattet, als Ärztin angestellt zu werden. 1936 wurde György Pikler als Kommunist aus politischen Gründen gefangen genommen und blieb fast 10 Jahre, bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges inhaftiert. Emmi Pikler zog mit ihrer Tochter zu den Schwiegereltern. Dort hatte sie zwei Zimmer, welche Emmi Pikler auch als Ordination nutzen musste. Emmi Pikler arbeitete jedoch hauptsächlich als Hausärztin. (Czimmek, 1999, 15-22) Dr. Judit Falk beschreibt die Tätigkeit einer Hausärztin, wie Emmi Pikler es war, folgendermaßen: Eine Hausärztin betreut Familien durch regelmäßige Besuche zu Hause. Die täglichen Routinen werden mit ihr abgesprochen und sie hilft bei allen Fragen des Alltags. Durch die regelmäßigen Besuche liegt der medizinische Schwerpunkt auf der Unterstützung einer gesundheitlichen Entwicklung des Kindes, anstatt der Behandlung von Krankheiten und Erstellung von Diagnosen. (Falk, 2000, 6 ff)

2.1.4 Einflüsse von Außen - Begegnung mit dem Ansatz Jacobys, Gindlers und Hengstenbergs

Über ihre Schwägerin war Emmi Pikler auf die Arbeit der Gymnastiklehrerin Elsa Gindler (1885-1961) aufmerksam geworden. Gindler arbeitete mit dem Musikpädagogen Heinrich Jacoby (1889-1964) zusammen. Jacoby nahm an, dass es musikalische Unbegabung im eigentlichen Sinne nicht gibt, sondern nur eine beeinträchtigte Entfaltung durch Einflüsse von Außen. (Jacoby, 2004) Jacoby und Gindler arbeiteten in Folge nach einem Konzept, dass die ganzheitliche Körperwahrnehmung und deren Ausdrucksformen zum Angelpunkt ihres Ansatzes machte. Ihrer Arbeitsweise gaben sie jedoch nie einen formellen Namen. Emmi Pikler lud Elsa Gindler ein, doch an ihrer Stelle kam 1935 ihre Schülerin Elfriede Hengstenberg (1892-1990). Die beiden Praktiken Gindlers und Jacobys schlugen sich in der Arbeit Elfriede Hengstenbergs nieder, welche mit größeren, meist beeinträchtigten Kindern arbeitete. Ihnen allen liegt das gleiche Prinzip zugrunde. *„Sie gehen alle von innerer Gesetzmäßigkeiten aus, die bestrebt sind, sich zu entfalten, wenn man ihnen die Möglichkeit dazu gibt“* (Czimmek, 1999, 34). Emmi Pikler wurde so in ihrer zugrundeliegenden Überzeugung bestätigt. Elfriede

Hengstberg konnte aufgrund ihrer Erfahrung Qualitätsunterschiede in der Bewegung sehr differenziert betrachten und erkennen. Das Wahrnehmen der Bewegungsqualität wurde auch für Emmi Pikler ein wichtiger Bestandteil ihrer Arbeit. Hengstberg hielt in Folge Sommerkurse in Budapest und übersetzte Piklers erstes Buch „Mit tud màr a baba?“ ins Deutsche; unter dem Titel „friedliche Babys zufriedene Mütter“.

„Die Qualität von ‚in Beziehung‘ sein, im Sinne von wach und anwesend sein und zu reagieren, war etwas, dass sie bei Elfriede Hengstberg erlebt hatte“(Czimmek, 1999, 37). Andererseits bestätigte die wissenschaftliche und praktische Arbeit Emmi Piklers die Vorstellung von Gindler und Jacoby, dass es möglich ist, bereits Säuglinge selbständig entfalten zu lassen, ohne aktiv von außen einzugreifen. (vgl. Strub, 2006, 3)

2.1.5 Hausärztin

Emmi Pikler betreute in der Zeit von 1934 bis 1946 Familien durch regelmäßige Besuche zu Hause. Da allgemein bekannt war, dass ihr Mann als Kommunist im Gefängnis saß, betreute sie vorwiegend kommunistische und progressiv links eingestellte Familien. Sie beobachtete die Kinder, gab Ratschläge und Anweisungen in Bezug auf Pflege, Ernährung, Bewegungsraum, Kleidung, etc. und ging auf Fragen und Probleme der jeweiligen Familie ein. *„Wenn Eltern mit ihr arbeiten wollten, mussten sie sich voll und ganz dazu entschließen, denn Emmi Pikler war in ihren Anforderungen äußerst streng und kompromisslos“* (Czimmek, 1999, 24). Gegner machten ihr daher den Vorwurf, dass sie autoritär sei und die Eltern unter Druck setze. Diese Vorwürfe werden nach Czimmeks Untersuchungen von ehemaligen Piklereltern jedoch zurückgewiesen, obwohl manche Eltern unsicher waren, ob sie Piklers Anforderungen gerecht werden konnten. Emmi Pikler begründete all ihre Anweisungen mit einer solchen Sicherheit und Überzeugungskraft, dass diese den Eltern einleuchtend und natürlich erschienen. Grundlage der Gespräche war ein Tagebuch. Darin wurde Alltägliches wie Essen und Gewicht notiert, aber auch Fragen gesammelt. Emmi Piklers Einstellung war, dass sich eine Hausärztin um alle Fragen das Kind betreffend kümmern muss, auch wenn das für eine Kinderärztin nicht üblich ist.

(vgl. Falk, 2000, 6) Sie wusste, wie hilfreich die Klärung solcher Details war und verstand es zu helfen, ohne zu beschämen. Trotzdem gab es zu dieser Zeit viele Skandale und haltlose Gerüchte um Emmi Pikler. (Czimmek, 1999, 22-28)

Emmi Pikler schrieb ihr erstes Buch, basierend auf ihren Erfahrungen als Hausärztin, 1938. Aus ihren Beobachtungen der "Piklerkinder", wie ihre ehemals betreuten Kinder genannt werden, ergaben sich vier wichtige Merkmale:

1. Die Säuglinge sind im allgemeinen zufrieden, friedlich, heiter und aktiv.
2. Die Bewegungsentwicklung der Kinder ist kontinuierlich.
3. Die Kinder haben an jeder Phase ihrer Bewegungsentwicklung Freude. Auch ihr Interesse und die Intensität ihrer Aufmerksamkeit ist sichtbar.
4. Die Kinder bewegen sich schön, harmonisch, gut koordiniert und sind im Gleichgewicht⁴.

(Pikler, 2001, 19)

2.1.6 Weitere Entwicklungen und die Gründung des Lóczy

Die Zeiten waren schwierig, doch Emmi Pikler verstand es, ein soziales Netz um sich herum aufzubauen. Die meisten Eltern kannten einander und unterstützten sich gegenseitig bei sozialen, materiellen und politischen Schwierigkeiten. Emmi Pikler hatte ein Feingefühl dafür, die Möglichkeiten und finanzielle Situation der von ihr betreuten Eltern wahrzunehmen. Auch beruflich hatte sie sich ein Netzwerk von Fachärzten aufgebaut. (Czimmek, 1999, 28-32)

Im Jahr 1940 bekam Emmi Pikler die Möglichkeit eine Kindergärtnerinnenausbildung für junge Frauen aufzubauen, die wegen der Judengesetze vom Bildungssystem ausgeschlossen waren. 1944 marschierte die nationalsozialistische Armee in Ungarn ein und es begann die Durchführung der Endlösung. Mit Hilfe einer Patientenfamilie konnten Emmi Pikler und ihre Tochter mit gefälschten Dokumenten untertauchen. Emmi Pikler lebte als Kindermädchen im Haus und ihre Tochter als Patentochter der Hausherrin. Gegen Ende des Krieges floh György Pikler dreimal, ehe er dem Nationalsozialistischem Regime

⁴ Die damalige Annahme war, dass sich Säuglinge ungeschickt und schwerfällig bewegen.

endgültig entkam. Später wurde er Bürgermeister von Szeged und ließ seine Familie zu sich kommen. Dort startete Emmi Pikler eine zweite Kindergärtnerinnenausbildung, doch auch diese konnte nicht lange bestehen. (Czimmek, 1999, 45-46)

Ein Jahr nach Kriegsende kehrte die Familie Pikler nach Budapest zurück. Im selben Jahr kam der Sohn József Péter zur Welt. Emmi Pikler übernahm die Leitung des Kinderheims „Rákosi“, der führenden kommunistischen Partei. Noch im Jahr 1946 übernahm sie die Gründung und Leitung eines weiteren Säuglingsheims. Es befand sich in der Lóczystraße und wurde kurz Lóczy genannt⁵. 1953 adoptierte das Ehepaar Pikler einen weiteren Jungen, dem sie den Namen János Péter gaben⁶. (Czimmek, 1999, 47)

Die Gründung und Leitung des Lóczy war in dreifacher Hinsicht eine Herausforderung für Emmi Pikler:

1. wollte sie zeigen, dass es möglich ist ein Säuglingsheim aufzubauen, ohne dass Symptome des Hospitalismus auftreten,
2. konnte sie mit Hilfe von kontrollierbarem empirischen Material ihre Theorien stützen und
3. bot das Heim eine Möglichkeit zu kontinuierlichen Beobachtungen.

(Czimmek, 1999, 48)

Hospitalismus galt zu Piklers Anfangszeiten als unumgänglich. Sie erkannte jedoch, dass es Kindern in Heimen in erster Linie an sicheren Beziehungen fehlte und sie wie gefühllose Objekte versorgt und gepflegt wurden. Emmi Pikler ging davon aus, dass durch eine bewusste Pflege, eine entsprechende Beziehung zwischen Pflegerinnen und Kindern in einer Institution ermöglicht werden kann. Demzufolge ist nicht nur das „was“ von Bedeutung, sondern vor allem das „wie“. Emmi Pikler entwickelte daher ganz konkrete Vorstellungen, wie mit den Kindern umzugehen sei und ein organisatorisches System, welches diesen Umgang ermöglichte. (Pikler, 2001, 23-24)

⁵ 1961 wurde es aufgrund der wissenschaftlichen Erfolge zum „Säuglingsheim für Methodik“ und 1964 zum „Institut für Säuglings- und Kleinkinderpflege und Erziehungsmethodik“. 1971 wurde es „Staatlich Methodologisches Institut für Säuglingsheime“ und wurde somit verantwortlich für das gesamte ungarische Heimwesen. Heute wird es nach seiner Gründerin „Pikler Institut“ genannt. (Czimmek, 1999, S.49,59)

⁶ Beide Söhne wurden nach den verstorbenen Brüdern György Piklers benannt.

2.1.7 Letzter Lebensabschnitt

György Pikler beging 1969 aufgrund einer ungerechtfertigten politischen Anklage im Zuge der ungarischen Revolution Selbstmord. Es ist nichts darüber veröffentlicht worden, wie Emmi Pikler mit diesem Schicksalsschlag umgegangen ist, aber es ist anzunehmen, dass sie sein Freitod schwer getroffen hat. Dennoch qualifizierte sich Emmi Pikler im selben Jahr mit einem Beitrag zur Bewegungsentwicklung von Säuglingen an der Akademie der Wissenschaften zum „Kandidaten der Wissenschaften“⁷. In ihrem Beitrag analysierte Emmi Pikler die gesammelten Daten von Kindern aus dem Pikler Institut. Sie beschrieb die genauen Entwicklungsstufen der Kinder, unterschied welche gesetzmäßig aufeinander folgen und welche variieren. Außerdem errechnete sie das Durchschnittsalter, mit welchem einzelne Entwicklungsstufen im Pikler Institut erreicht wurden und verglich sie mit anderen Autoren. Diese Ergebnisse wurden in deutscher Sprache erst nach ihrem Tod in dem Buch „Lass mir Zeit“ veröffentlicht. Mit Beginn ihres 77. Lebensjahres, ging Emmi Pikler 1979 in Pension und übergab die Leitung des Lóczy an die Kinderärztin Judit Falk⁸. Sie blieb jedoch wissenschaftlich und beratend tätig und schrieb mehr als zuvor. In ihrer Pension war sie im In- und Ausland unterwegs und hielt Vorträge über ihre Arbeit. Dabei reiste sie bis in die USA. Ein Jahr vor ihrem Tod hielt sie ihren letzten Vortrag im Rahmen des Internationalen Symposiums der Deutschen Gesellschaft für Sozialpädiatrie zum Thema „Kinderkrippen- Krippenkinder“. Am 6. Juni 1984 starb Emmi Pikler im Alter von 86 Jahren in Budapest an Krebs. (Czimmek, 1999, 69-75)

2.1.8 Kritische Anmerkungen

Emmi Pikler beschäftigte sich ihr Leben lang mit den Bedingungen, die ein Kind benötigt, um sich gut und selbständig entwickeln zu können. Obwohl ihr Schwerpunkt letztlich auf der freien Bewegungsentwicklung lag, ist der Aspekt einer stabilen Beziehung doch die wesentliche Voraussetzung dafür. Von der

⁷ „In Ungarn ist jeder Absolvent medizinischer Studien „Doktor“. Der erste akademische Grad, den man danach durch wissenschaftliche Arbeit und Prüfungen erlangen kann, ist die „Kandidatur der Wissenschaften“. Diese entspricht im deutschen System einem Status zwischen Doktor und Habilitiertem. Als nächsten Grad kann man durch Erstellung einer Dissertation, die man vor einer Juri verteidigen muss, das „Doktorat der Wissenschaften“ erwerben. (Czimmek,1999,S.65)

⁸ Heute leitet das Pikler Institut Emmi Piklers Tochter Anna Tardos.

Qualität der Beziehung hängt es ab, ob ein Kind genügend Zuversicht hat, um sich auf die Welt einzulassen zu können und sie mit Neugierde zu entdecken (Diem-Wille, 2003, 11) Die Beziehung zwischen einer Betreuerin und den ihr zugeteilten Kindern ist ehrlich und aufrichtig, aber bewusst distanziert, um eine mütterliche Bindung zu vermeiden. (vgl. Vincze, 2002, 16) Auffallend an Emmi Piklers Biografie „Leben und Werk der ungarischen Kinderärztin Emmi Pikler“ sind die Bemerkungen, wie diszipliniert und distanziert Emmi Pikler selbst war: *„Sie muß innere Stürme durchgemacht haben, von denen man allerdings nichts wahrnahm [...] Ihr Gesicht war meist sehr diszipliniert, aber die Augen waren wie ein Lichtstrahl im Dunkeln“*(Czimmek,1999, 24), schrieb eine Mutter welche von Emmi Pikler als Hausärztin betreut wurde. An einer anderen Stelle, in der es um den Tod Emmi Piklers zweiter Tochter geht, steht, dass es in der Familie nicht üblich war, über persönliche Gefühle zu sprechen (vgl. Czimmek, 1999, 18). Auffallend in ihrer Biografie ist außerdem, dass Emmi Pikler in dem Jahr, in dem sie ihren Sohn zur Welt brachte ein Säuglingsheim leitete und gleichzeitig begann, ein anderes aufzubauen und ebenfalls zu leiten. Die Zeit für den neugeborenen Sohn war vermutlich sehr begrenzt.

Es ist daher erstaunlich, dass sie sich mit einem Bereich beschäftigte, in welchem sie vermutlich selbst Defizite hatte. An dieser Stelle könnten Vermutungen aufkommen, dass die Forderung nach einem beruflich distanziereten Verhalten daher kommt, dass Emmi Pikler selbst Schwierigkeiten darin gehabt haben mag, persönliche Gefühle auszudrücken. Emmi Pikler begründete die Distanziertheit der Betreuerinnen damit, dass es für Kind und Betreuerin gefährlich sei, mütterliche Gefühle zuzulassen. Das Kind würde mehr fordern als es bekommen kann, und hätte große Schwierigkeiten sich zu trennen, um sich auf seine endgültige Bezugsperson einzulassen. Die Betreuerin würde die Fähigkeit verlieren, sich um alle ihre Schützlinge gleichwertig zu kümmern und müsste schwere Frustrationen ertragen, wenn sie von ihrem Lieblingskind getrennt wird. (Vincze, 2002, 6-15) Es darf nicht vergessen werden, dass sich die Beziehungssituation in einem Säuglingsheim wesentlich von der einer Familie unterscheidet.

2.2 Die Theoriebildung

Emmi Pikler entwickelte im Lauf der Jahre eine eigenständige Theorie der Säuglingserziehung. Ihre ersten Schriften sind praktische Hinweise und Ratschläge für Eltern und Betreuer von Kleinkindern. Ihr ihrem letzten Buch analysiert sie die Ergebnisse aus ihrer institutionellen Arbeit. Was aber ist nun das spezifische ihres Ansatzes? Worauf baut ihre Arbeit auf und worin liegen die Kernstücke ihrer Theorie? Diese Fragen werden in keinem der übersetzten Bücher Emmi Piklers explizit beantwortet.

Im Kapitel „Theoriebildung“ sollen diese und ähnliche Fragen geklärt werden. Zu Beginn versuche ich aufzuzeigen, welche Personen, Theorien und Erfahrungen Emmi Piklers Denken unmittelbar beeinflusst haben. Demfolgend möchte ich klären, welches Menschenbild Emmi Piklers Theorie zu Grunde liegt, um in einem weiteren Schritt die Grundprinzipien ihrer Arbeit zu erläutern. Die Grundprinzipien entnehme ich dem Buch „Lóczy. Mütterliche Betreuung ohne Mutter“ von David und Appell. Da Emmi Pikler diese Prinzipien zwar als zutreffend bezeichnet aber nie selbst erläutert hat, ist es schwierig, all ihre Ansichten und Methoden diesen Prinzipien zuzuordnen. (Pikler, 1995, 13) Besonders die Pflege des Kindes mit all ihren bedeutenden Facetten nimmt einen zentralen Stellenwert innerhalb der Prinzipien ein.

2.2.1 Die unmittelbare Prägung Emmi Piklers

Wie aus der Biografie Emmi Pikler zu entnehmen ist, wurde sie sehr stark von ihren Professoren Clemens von Pirquet und Hans Salzer geprägt. Bei Pirquet lernte sie vor allem den Wert einer psychosomatischen Medizin kennen. Die Ansicht, Kinder möglichst viel an der frischen Luft spielen und schlafen zu lassen, dürfte sie bedingungslos von ihm übernommen haben. Salzer vermittelte ihr, wie wichtig es ist, mit Kindern zu sprechen und ihnen alles mitzuteilen, was mit ihnen geschehen wird. *„Beide Aspekte haben in Emmi Piklers Arbeit ganz konkreten Eingang gefunden, die Bedeutung der „pflegenden Hände“ in ihrer Art und Weise der Berührungen ebenso, wie das Verbalisieren, also das sprachliche Begleiten*

der Pflegehandlungen, dessen Aufgabe es unter anderem ist, das Kind zu informieren und ihm Orientierung und Sicherheit zu bieten“ (Bürgel, 2004, 71).

Die psychoanalytischen Erkenntnisse und reformpädagogischen Bestrebungen des 20. Jahrhunderts in Wien sind sicherlich nicht spurlos an Emmi Pikler vorbeigegangen, auch wenn es dafür keine Belege gibt. Da Emmi Pikler später in Ungarn intensive Kontakte zur psychoanalytischen Szene hatte, dürfte sie sich insbesondere mit den Arbeiten von Sigmund und Anna Freud beschäftigt haben (Bürgel, 2004, 72).

Ihren Beobachtungen in Triest verdankt Emmi Pikler die Erkenntnis, dass Kinder steif und ungeschickt laufen, wenn sie in ihrer Bewegungsentwicklung einerseits „gefördert“ und andererseits gehemmt werden. Gefördert wurden die Triester Kinder indem sie mit Hilfe der Erwachsenen Dinge machen sollten, zu denen sie noch nicht reif genug waren, wie z.B. an den Händen haltend zu gehen. Auf der anderen Seite wurde sie gehemmt indem man sie in Positionen hielt, welche sie nicht alleine verlassen konnten und sie so an ihrer freien Bewegungsentwicklung hinderte. Insgesamt wurde so die gesamte Bewegungsentwicklung der Kinder vom Erwachsenen bestimmt und geleitet, wodurch eine natürliche Entwicklung des Kindes behindert wurde. (Czimmek, 1999, 16).

Die wahrscheinlich größte Lehrmeisterin Emmi Piklers war ihre Tochter Anna. Mit der Entscheidung, ihr die Zeit zu geben, sich selbständig zu entwickeln, lernte Emmi Pikler, wie schwierig es ist zu vertrauen und welche Rahmenbedingungen nötig sind, um dem Kind die nötigen Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten.

Die Begegnung mit Elfriede Hengstenberg und den Ansätzen Elsa Gindlers und Heinrich Jacobys bestätigte ihre Annahme, dass sich das Kind von innen heraus, nach seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten entwickelt, wenn ihm die Möglichkeit dazu gegeben wird. Praktische Erkenntnisse und bestätigende Erklärungen flossen in ihre Arbeit ein.

Nicht zuletzt konnte Emmi Pikler in ihrer 10-jährigen Tätigkeit als Hausärztin viel Erfahrung mit unterschiedlichen Familien sammeln. Sie dürfte sich in ihren

eigenwilligen Ansätzen schon damals sehr sicher gewesen sein, denn sie vertrat sie mit einer Vehemenz, welche sie auch konsequent von den Eltern forderte, die mit ihr zusammenarbeiten wollten. All diese Einflüsse führten zu ihrem eigenen pädagogischen Konzept, dass sie mit der Institutionalisierung im Lóczy wissenschaftlich belegen konnte.

2.2.2 Das zugrundeliegende Menschenbild

„Das Kind wird nicht erst Mensch, es ist schon einer!“ (Janusz Korczak)

Emmi Pikler nahm ein Neugeborenes von Anfang an als eigenständige kompetente Persönlichkeit wahr und behandelte es dementsprechend. Dieses Bild vom Kind spiegelt sich in ihren Theorien und vor allem in ihren Anweisungen im Umgang mit dem Säugling wieder. So verstand sie die körperlichen Reaktionen des Säuglings als Antworten auf das Tun des Erwachsenen. Ihre Meinung war, dass zwischen Erwachsenem und Kind schon von Anfang an ein Dialog der Gesten stattfindet, an dem das Baby aktiv teilnimmt. (Tardos, 2007b, 94-95) Demnach darf selbst ein Neugeborenes nie als Objekt gesehen und behandelt werden, sondern es muss immer als Subjekt wahrgenommen werden. Der Respekt und die Wertschätzung des Kindes wird in all ihren Erläuterungen zur Pflege deutlich.

Emmi Pikler kann dem reformpädagogischen Ansatz, dass das Kind seinen natürlichen Bauplan in sich trägt (Montessorie, 2006, 27), zugeordnet werden. Sie schrieb, dass ein Säugling Liebe und Unterstützung des Erwachsenen braucht, um seine Bedürfnisse zu stillen, sich aber nur von innen heraus entwickeln kann. (Pikler, 2007, 57 ff.) Der Respekt vor der senso-motorischen Interaktion des Kleinkindes mit seiner Umwelt drückt dieses Bild eines kompetenten, fähigen Säuglings aus, welcher sich unter geeigneten Umständen, selbst entwickeln kann. (Wild, 2007, 9)

Weiters wies Emmi Pikler darauf hin, dass nur ein gesunder, körperlich gut versorgter und emotional gesättigter Säugling offen ist für seine Umwelt. (Valentin,

2007, 12; David & Appell, 1995, 35) Sie wusste, dass körperliches und psychisches Wohlbefinden des Kindes Hand in Hand gehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Emmi Pikler von dem Bild eines kompetenten Säuglings ausging. Ein Säugling der von Beginn an fähig ist, seine Bedürfnisse auszudrücken und mit dem Erwachsenen in Dialog zu treten. Ein Säugling der willens ist, zu kooperieren, wenn ihm die Möglichkeit dazu gegeben wird und ein Säugling, der nicht von außen angeregt werden muss, um sich zu entwickeln, sondern der die nötigen Ressourcen besitzt, sich unter geeigneten Bedingungen selbst zu entfalten.

2.2.3 Grundprinzipien

Myriam David und Geneviève Appel beschreiben in ihrem Buch „Lòczy. Mütterliche Betreuung ohne Mutter“ vier Grundprinzipien der Piklerarbeit. Diese beziehen sich auf die Arbeitsweise im Lòczy, können aber als allgemeine Grundsätze Emmi Piklers verstanden werden, da diese aus ihrer Arbeit als Hausärztin resultieren. Alle vier Grundprinzipien sind von gleichem Wert und bilden die Eigenart des Erziehungskonzeptes nach Pikler. Die Art, wie Erwachsene mit Kindern umgehen, wird von diesen Leitsätzen getragen. Würde ein Grundsatz vernachlässigt werden, dann wäre das Gleichgewicht und die Ausgewogenheit der kindlichen Erfahrungen zerstört. Die Grundprinzipien sind folgende:

- Die Bedeutung der selbständigen Aktivität.
- Die Bedeutung einer privilegierten emotionalen Beziehung.
- Die Notwendigkeit, beim Kind die bewusste Wahrnehmung seiner selbst und seiner Umwelt zu fördern.
- Die Wichtigkeit der Gesundheit.

(David & Appell, 1995, 29)

Rebeca Wild hingegen beschreibt in ihrem Vorwort zum Buch „Miteinander vertraut werden“, einem Ratgeber für junge Eltern, nur zwei Elemente, welche die Basis für die Erfolge Emmi Piklers bilden. Diese sind meines Erachtens nach die

wesentlichen Grundsätze, bzw. der wesentliche Unterschied zu anderen Erziehungsvorstellungen. Sie lauten:

- Der bewusste Respekt für die senso-motorische Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt.
- Die Qualität der Beziehung während der Pflege.

Die Wichtigkeit der Gesundheit als Basis und Resultat der eben genannten Elemente wird von Rebeca Wild nicht explizit erwähnt. Es ist jedoch anzunehmen, dass die Gesundheit des Säuglings und Kleinkindes immer von Bedeutung ist. Ebenso fehlt der Grundsatz, die bewusste Wahrnehmung des Kindes von sich selbst und seiner Umwelt zu fördern. Die Art der Pflege und vor allem das ruhige und präzise Beschreiben der Situation durch den Erwachsenen, verwirklicht diesen Grundsatz, auch wenn er von ihr nicht explizit hervorgehoben wurde. Es darf nicht vergessen werden, dass die von Wild erwähnten zwei Elemente nur eine persönliche Einschätzung und keine längerfristige Auseinandersetzung mit dem System sind, so wie es bei David und Apell der Fall ist. Jedoch bilden diese zwei Elemente meiner Meinung nach die Besonderheit des Erziehungskonzepts Emmi Piklers und finden deshalb hier Erwähnung. (Wild, 2007, 8-9)

„Als Grundlage ihrer Prinzipien im Umgang mit Säuglingen und kleinen Kindern ging Emmi Pikler davon aus, dass der gut versorgte Säugling von Anfang an die ursprüngliche Regung in sich trägt, die jeweiligen Grenzen seiner Fähigkeiten auszuweiten“ (Czimmek, 1999, 50).

2.2.3.1 Die Bedeutung der selbständigen Aktivität

Die Entwicklung des Menschen ist ein komplexer Prozess. Viele Elemente beeinflussen einander und sind untrennbar miteinander verwoben. Eine isolierte Betrachtung kann nur unter Vorbehalt und mit dem Wissen, dass die getrennte Untersuchung nur theoretisch möglich ist, durchgeführt werden. So ist auch die Bewegungsentwicklung des Säuglings nur ein Bestandteil dieses komplexen Prozesses. (Pikler, 2001, 21)

Charakteristisch für die Bewegungsentwicklung des pädagogischen Ansatzes nach Emmi Pikler ist der Appell „Lass mir Zeit“⁹. Der Grundsatz Emmi Pikler lautet, Babys und Kleinkinder nicht zu lehren bzw. zu fördern. Der Erwachsene soll dem Kind keine direkte Hilfe geben, noch soll er es anspornen oder anderwärtig dazu verführen, gewünschte Bewegungen oder Positionen zu üben. Denn dadurch würde er nur eine Passivität des Säuglings auslösen und ihn von der direkten Hilfe des Erwachsenen abhängig machen. (David & Apell, 1995, 30-31) *„Für das Kind heißt das, eine Bewegung so lange ausprobieren zu dürfen, bis es sich von selbst etwas Neues zutraut“* (Aly, 2001, 14). Es kann selbständig seine Fähigkeiten, Grenzen und Möglichkeiten erfahren und so eine autonome Bewegungsentwicklung durchleben(ebd.). In der Praxis zeigt sich diese Einstellung darin, dass der Säugling so lange auf dem Rücken liegt, bis er körperlich und geistig reif genug ist, um aus eigener Initiative eine andere Lage einzunehmen. Solange sich der Säugling noch nicht von selbst erheben und aufrichten kann, wird das Kind nur liegend am Arm getragen. Es wird nicht frühzeitig aufgerichtet, damit es mehr sieht. Ein Kind das frühzeitig aufgesetzt wird, noch bevor es selbst reif genug dafür ist, sitzt schlecht und unselbständig. Es wird sich aber mit der Zeit an diese Unbequemlichkeiten gewöhnen und später sogar danach fordern, denn im Sitzen sieht es mehr als im Liegen. Das Kind wird dadurch unzufrieden und vom Erwachsenen abhängig, denn es will etwas, was es noch nicht kann. Viel schlimmer aber ist, dass es dadurch passiv wird und die Lust am eigenen Versuchen verliert. (Pikler, 2007, 45-46)

Außerdem sind die Bewegungen des Kindes aufeinander bezogen und dienen jeweils als Vorbereitung für den nächsten Entwicklungsschritt. *„Erst wenn es sich seiner Position sicher ist, kann es, darauf aufbauend, zur nächsten Position übergehen“* (Allwörden & Wiese, 2004, 27). Aufgrund dieses Wissens sollte nie ein Schritt in der Bewegungsentwicklung vorausgenommen werden. Das Kind soll nicht zu etwas gedrängt werden, wozu es noch nicht reif genug ist.

Ein weiterer Aspekt der Bewegungserziehung ist, dass der Erwachsene immer Respekt vor den spontanen Bewegungsversuchen des Kindes haben sollte. Er sollte diese zulassen, d.h. weder verhindern noch verbieten. Dazu ist es nötig, dass der Erwachsene während der Pflege die Bewegungen des Säuglings so weit

⁹ „Laß mir Zeit“ ist der Titel von Piklers Buch zur selbständigen Bewegungsentwicklung. (Pikler, 2001)

als möglich zulässt und anerkennt. Dem Kind werden Bewegungen und Aufgaben ermöglicht, welche es schon kann. Die Erfahrung Emmi Piklers hat gezeigt, dass Kinder schon sehr früh mit dem Erwachsenen kooperieren, bzw. zusammenarbeiten, wenn ihnen die Zeit dazu gelassen wird.

In der übrigen Zeit, außerhalb der Pflege, muss ein geschützter Rahmen geschaffen werden, in dem sich das Kleinkind selbständig und gefahrlos bewegen kann, ohne dass etwas verboten werden muss. Der Säugling muss dann auch nicht beschützt, oder zur Vorsicht ermahnt werden. Er lernt von selbst vorsichtig zu sein. Übertriebene Sorge des Erwachsenen macht ihn nur unsicher, hemmt seine Versuche und verhindert wichtige Erfahrungen. *„Würden wir unsere Kinder in diesem jungen Alter vor allen leichten, doch unangenehmen Stößen bewahren, setzen wir sie künftigen, viel größeren Gefahren aus; wir können sie doch nicht während ihres ganzen Lebens mit Polstern umgeben, und ohne zu fallen ist noch niemand aufgewachsen“* (Pikler, 2007, 40). Wer Vertrauen in sein Kind hat und sich der Auswirkung einer selbständigen Bewegungsentwicklung auf dessen physische, psychische und seelische Entwicklung bewusst ist, wird sich mit dem Säugling über das Erscheinen jedes neuen Bewegungsdetails freuen. (Pikler, 2007; 44-49) Darüber hinaus werden die Eltern entlastet. Ein Säugling, der gewohnt ist sich selbst zu beschäftigen, wird einen Gutteil des Tages mit eigenen Aktivitäten und Versuchen beschäftigt sein und nicht die ständige Unterhaltung und Hilfe der Eltern beanspruchen. (Falk, 2005, 21)

Das Ausschließen direkter Eingriffe ist jedoch nicht gleichzusetzen mit völligem alleine lassen in der Bewegungsentwicklung. Die primäre Bezugsperson muss immer in Seh- oder Hörweite des Kindes bleiben, um physisch und auch emotional erreichbar zu sein. Nur dann, wenn sich eine vertrauensvolle Bezugsperson in der Nähe befindet, kann das Kind seine Umgebung nutzen und sich die Welt zu eigen machen. (Winandy, 2004, 29) Darüber hinaus müssen eine Reihe äußerer Bedingungen beachtet werden, um dem Säugling und Kleinkind eine freie Bewegung zu ermöglichen. Die wichtigsten Bedingungen dafür sind geeignete Kleidung, eine entsprechende Raumgröße, eine feste Unterlage und altersadäquates Spielmaterial. (Pikler, 2001, 28 ff)

- **die Kleidung**

Die Kleidung des Kindes sollte so gewählt werden, dass sie seine Bewegung so wenig wie möglich einschränkt. Auch die Windel muss so beschaffen sein, dass sie die freie Bewegung der Gliedmaßen ermöglicht. Kinder, welche in Decken gewickelt werden sind in ihrer Bewegung eingeschränkt. Aber auch zu schwere Decken schränken die Bewegungsmöglichkeiten ein. Ein Strampelsack hingegen ermöglicht dem Säugling freies Strampeln mit den Beinen. Er ist jedoch ungeeignet, sobald sich das Kind auf die Seite dreht. Auch die Füße müssen sich möglichst frei bewegen können. Kinder verwenden die Füße viel intensiver als Erwachsene. Sie stützen, drehen, greifen und tasten mit den Füßen. So trainieren und koordinieren sie das Muskelspiel der Füße, deren Qualität Voraussetzung für ein gutes Gleichgewicht bei allen Bewegungen im Stand ist. Daher ist es nach Emmi Piklers Ansicht am besten, die Füße nackt zu lassen. Wollene Stulpen für die Fußgelenke schützen die Kinder vor kalten Füßen. Schuhe braucht das Kind erst, wenn es längere Strecken frei gehen kann und dann ist es wichtig, dass diese leicht sind, Halt bieten und eine biegsame Sohle haben. Die beste Beweglichkeit hat ein Kind ohne Kleidung. Es sollte daher im Sommer so viel Zeit wie möglich nackt spielen dürfen. (Pikler, 2001, 28-29; Pikler, 2007, 37; Allwörden & Wiese, 2004, 68))

- **der Raum und die Unterlage**

Das Kind sollte immer etwas mehr Platz zur Verfügung haben als es gerade ausnützen kann, um den nächsten Entwicklungsschritt zu ermöglichen. Somit wächst die Raumgröße mit der Bewegungsentwicklung des Kindes. Daraus ergibt sich auch, dass der Raum nicht zu groß sein darf, denn sonst würde es den Säugling überfordern. Solange das Neugeborene auf dem Rücken liegt, ist es im Bett gut aufgehoben. Sobald es jedoch beginnt sich auf die Seite zu drehen braucht es mehr Platz. Da ist ein Laufgitter mit etwas erhöhtem Boden (das ist stabiler und wärmer) angebracht. Das Kind kann sich darin wälzen und rollen und Gegenstände zurückholen, die hinausgefallen sind. Sobald der Säugling zu robben beginnt, braucht er mehr Platz. Geeignet ist dann ein Zimmer oder ein umzäunter Teil eines Zimmers. Das Spielgitter bietet dem Kind eine freie Zone in der es gefahrlos spielen kann, ohne mit den Bedürfnissen der Erwachsenen in Konflikt zu kommen. Die Begrenzung ist somit keine Einschränkung, sondern sie

bietet Sicherheit und vermittelt Geborgenheit. Im Sommer können die Kinder in einem Garten spielen. Wichtig ist stets, dass die Unterlage unnachgiebig ist. In einer weichen Unterlage sinken die Körperteile des Kindes ein und fixieren es. Die Bewegung wird dadurch wesentlich erschwert. Auch die Unterlage im Bett soll nicht zu nachgiebig sein. Ein Säugling braucht auch keinen Polster. Sein Kopf ist im Verhältnis zu seinem Körper so groß, dass ein Polster seinen Rumpf nur beugen und fixieren würde. (Pikler, 2007, 37-41; Allwörden & Wiesen, 2004, 15; Valentin, 2004)

- **das Spielmaterial**

In den ersten drei bis vier Monaten braucht das Kind noch kein Spielmaterial. Es ist noch damit beschäftigt sich zu orientieren und in die Welt einzufügen. Sobald das Kind seine Hand in Besitz genommen hat und anfängt nach Gegenständen zu greifen ist die Zeit dafür gekommen, dem Kind Spielzeug zur Verfügung zu stellen. Das erste Spielmaterial, das Emmi Pikler vorschlägt, ist ein farbiges weiches Baumwolltuch. Es ist leicht, gut handhabbar und ungefährlich. Das Kind kann sich darauf legen oder es fallen lassen, ohne sich dabei weh zu tun. Erst später, wenn es das Tuch gut handhaben kann, kommen weitere Spielmaterialien dazu. Je sicherer das Kind in seiner Bewegungsentwicklung wird, desto größer und schwerer werden die Spielmaterialien. Das Material muss aber auch dem geistigen Entwicklungsstand des Kindes angemessen sein. So braucht es viele gleiche Gegenstände, wenn es beginnt zu sammeln oder Gefäße die sich öffnen lassen, sobald es beginnt, diese zu erforschen. Wichtig ist, das Kind nicht zu überhäufen und seine Interessen zu berücksichtigen. Kinder spielen mit den Spielsachen ganz unterschiedlich und es ist nicht nur Spielzeug, was man im Spielzeuggeschäft kaufen kann. Kinder brauchen auch Material, das keine bestimmte Funktion hat und freies Experimentieren erlaubt. Jegliches Material muss sicher sein, was bedeutet, dass das Kind damit ohne konkrete Anweisungen hantieren kann. Solange sich Kinder noch nicht frei bewegen können, sollte man die Spielsachen auf die Unterlage in ihrer Nähe legen, später kann man sie im Raum verteilen. Zu keiner Zeit sollte dem Kind Spielzeug aufgezwungen, also in die Hand gedrückt werden. Es soll frei sein, seinem Interesse zu folgen und eigenständig zu agieren. Emmi Pikler hat eine Reihe von Spielmaterialien für Kinder entwickelt. Darunter sind ein aus Peddingrohr geflochtener Ball, der sich

gut fassen lässt und nicht weit wegrollt und Rasseln, welche so gebaut sind, dass das Kind sehen kann, wie das Geräusch zustande kommt; um nur zwei exemplarisch zu nennen. (Pikler, 2001, 30; Pikler, 2007, 68-72; Allwörden & Wiese, 2004, 31-35, Källò & Balog, 1996, 6 ff))

Den Kern der Bewegungserziehung fasst Emmi Pikler folgendermaßen zusammen: *„Versorgen wir das Kind gut, doch stören wir nicht den langsamen, stetigen Vorgang, der bei jedem Kind einen eigenen Rhythmus und Verlauf hat, innerhalb dessen jedes gesunde Kind von der Rückenlage zum freien Gehen gelangt, zwar in verschiedenen langen Zeitspannen, aber immer in Wechselbeziehung mit seiner eigenen körperlichen und seelischen Konstitution, seinen Gliedmaßen, seiner Bewegungsfähigkeit möglichst gut verwertend“* (Pikler, 2007, 49).

2.2.3.2 Die Bedeutung einer privilegierten emotionalen Beziehung

Ein Säugling braucht das Vorrecht auf eine kontinuierliche Beziehung zu einer festen Bezugsperson. Diese muss echt sein und über die Versorgung hinaus emotionalen Kontakt bieten. Eine solche Beziehung ist unter normalen Umständen in einer Familie durch die Mutter¹⁰-Kind-Beziehung gegeben. In einem Säuglingsheim fehlt diese und muss unbedingt durch eine spezifisch geeignete Form, die ihr im institutionellen Rahmen gegeben wird, ersetzt werden. (David & Appell, 1995, 32-33) Wie diese ersetzt werden kann, wird im anschließenden Kapitel „Institutionalisierung“ behandelt. Zunächst soll aber betrachtet werden, wie ein verständnisvolles Verhältnis zwischen Mutter und Kind zustande kommt.

„So schön und wertvoll ein vertrauter und inniger Kontakt von Mutter und Kind auch sein kann, ist er doch nicht immer leicht herzustellen oder gar selbstverständlich“ (Valentin, 2007, 11). Ein Kind braucht in erster Linie sehr viel Liebe. Es fühlt, dass es geliebt wird, indem es gut versorgt wird. Eine gute Versorgung zeichnet sich dadurch aus, dass sie der Persönlichkeit des Kindes

¹⁰ In unserer Gesellschaft ist die Mutter vorwiegend die primäre Bezugsperson. Ich werde daher weiter von der Mutter-Kind-Beziehung sprechen. Die Möglichkeiten einer anderen primären Bezugsperson wie Vater, Großmutter, Adoptivmutter, etc. sollen dabei mitgedacht werden, mit dem Vorbehalt, dass jede dieser Beziehungsformen spezifische Möglichkeiten und Schwierigkeiten mit sich bringt.

entspricht, an das Kind angepasst ist. Dafür ist es nötig, das Kind erst einmal kennen zu lernen, denn jedes Kind ist anderes. Also müssen wir das Kind beobachten. Es reicht aber nicht aus den Säugling nur zu beobachten, sondern der Erwachsene muss auch versuchen, den Blickwinkel zu wechseln und Situationen nicht von seinem Standpunkt aus zu bewerten. Was der Erwachsene als unangenehm empfindet, mag für den Säugling geeignet sein. Die Mutter muss aufmerksam beobachten, was das Kind mag und was nicht und vor allem wie es etwas mag. Wenn die Mutter das herausfindet und darauf eingeht, spürt der Säugling ihre Liebe. Das reicht als Grundlage für ein friedliches, inniges Verhältnis. Eine liebevolle Bezugsperson muss ihr Kind nicht verwöhnen und immerfort unterhalten. (Pikler, 2007, 57-60)

Es ist jedoch kein leichter Prozess weniger zu tun und mehr zuzusehen, denn es erfordert ein enormes Maß an Aufmerksamkeit und Achtsamkeit. Nur wenige können diesem konzentrierten Beobachten den Wert beimessen, den es verdient. Die größte Schwierigkeit besteht darin, dass wir dazu tendieren, das zu sehen, was wir bereits wissen. Wir müssen uns von unserem bisherigen Wissen distanzieren, um jedes mal wieder zu versuchen Neues zu sehen. *„Kinder sprechen noch nicht unsere Sprache, aber sie geben uns viele, viele Zeichen“* (Gerber, 2003b, 23). Kinder, die mit ganzer Aufmerksamkeit beobachtet werden erfahren auch, dass sie es Wert sind, echte Beachtung zu bekommen.

Die Pflege des Kindes ist eine Situation, die naturgegeben täglich mehrmals gegeben ist. Emmi Pikler war davon überzeugt, dass ein Kind durch den echten Kontakt bei einer qualitativen Pflege mehr gewinnt, als durch das Spiel in der gewonnenen Zeit durch eine rasche unpersönliche Versorgung. (vgl. Vincze, 2007a, 47) *“Die Art und Weise, wie dies geschieht, ist von grundsätzlicher Bedeutung für unsere Beziehung zu ihm und für seine emotionale und soziale Entwicklung [] Nur wenn sie `satt` sind an Kontakt, haben sie die innere Sicherheit, sich der Welt zuzuwenden und sie zu erkunden* (Valentin, 2007, 12). Emmi Pikler hat sich vielfach mit der Pflege und ihren möglichen Funktionen in der Säuglingserziehung zu Hause, aber vor allem auch in der Institutionellen Säuglingserziehung auseinander gesetzt. Der Großteil der Literatur Emmi Piklers ist zur Pflege. Daher widme ich der Pflege nach Emmi Pikler im Anschluss an die Grundprinzipien ein eigenständiges Kapitel, auch wenn diese streng genommen

dem Prinzip der „Bedeutung der privilegiert emotionalen Beziehung“ untergeordnet werden müsste.

2.2.3.3 Die Notwendigkeit, beim Kind die bewusste Wahrnehmung seiner selbst und seiner Umwelt zu fördern

Die Umgebung und die Art der Pflege sollen dem Kind Sicherheit geben und ihm helfen, sich seiner selbst und der Umwelt bewusst zu werden. Den großen Beitrag, den die Pflege für den Säugling zur Wahrnehmung seiner selbst leisten kann, habe ich der Vollständigkeit halber bereits im Kapitel zur Pflege beschrieben. Vor allem durch Körperempfindungen, die das Kind wahrnimmt, die Spiegelung der Bedürfnisse des Kindes und die Verbalisierung seines Tun durch den Erwachsenen lernt es sich selbst kennen. Die Möglichkeit und Einladung zur Kooperation verstärkt sein Wirksamkeitsgefühl. Förderlich dafür ist eine immer gleich bleibende Abfolge der Pflegesituation. Bei all dem gilt, bereits das Kleinkind als Gegenüber wahrzunehmen, es also nie als Objekt, sondern immer als Subjekt zu sehen. (David & Appell, 1995, 34)

Um die Umwelt bewusst wahrnehmen zu können, braucht der Säugling zu Beginn eine kontinuierliche Umgebung, die er studieren und kennen lernen, in der er sich orientieren und zu Hause fühlen kann. Eine oft wechselnde Umgebung übersteigt die Fähigkeiten eines Säuglings sich zu orientieren, so dass er aufgibt es zu versuchen. Sein Blick wird leer und er kümmert sich nicht mehr um seine Umgebung. Ein ruhiger, kontinuierlicher Ort ist daher für die bewusste Wahrnehmung des Säuglings förderlich. Generell ist es wichtig, auf den Entwicklungsstand des Säuglings zu achten. Nach der Geburt hilft ihm ein ruhiger dunkler Ort sich in die neue Welt einzufügen. Sobald er anfängt zu schauen, braucht er es licht, sowie er seine Hände gefunden hat benötigt er Material zum Spielen und mit zunehmender Motorik Platz für Bewegung um die Welt zu erkunden. (Pikler, 2007, 66-75)

2.2.3.4 Die Wichtigkeit der Gesundheit

Die Gesundheit des Kindes unterstützt die anderen Prinzipien und ergibt sich gleichsam aus ihnen. *„Ausgeglichenheit und volle Entfaltung der Kinder werden als Gewähr für die Erhaltung ihres guten Gesundheitszustands angesehen“* (David & Appell, 1995, 35). Gleichfalls ist die Gesundheit des Kindes Voraussetzung für sein emotionales Wohlbefinden. Die Gesundheit des Kindes ist daher von wesentlicher Bedeutung. Um diese gewährleisten zu können, ist es wichtig, jedes Kind sehr individuell zu versorgen (Nahrung und Tagesablauf auf es abzustimmen). In einer Familie ist dies keine all zu schwierige Sache, in einem Säuglingsheim wie dem Pikler-Institut jedoch schon. Ein Hauptmerkmal des Pikler Ansatzes bezüglich der Gesundheit des Kindes ist, Kinder so viel als möglich an der frischen Luft zu lassen. Bereits Säuglinge werden bei offenem Fenster schlafen gelegt und zum Spielen ins Freie gebracht. Im Pikler- Institut sind regelmäßige ärztliche Untersuchungen und detaillierte Beobachtungen wichtig, um die Gesamtentwicklung eines jeden Kindes verfolgen zu können. (David & Appell, 1995, 35-36,39-42) Generell lässt sich feststellen, dass die Gesundheitsvorsorge aus der *„Gesamtheit und Harmonie der sorgfältig ausgearbeiteten Bedingungen für eine gesunde Lebensweise und Entwicklung“* (Falk, 2005, 17-18) besteht. Das Wissen um die Wechselwirkung von Individuum und Umwelt, die Untrennbarkeit der körperlichen und seelischen Gesundheit und die Bedeutung der autonomen Bewegungsentwicklung sind ausschlaggebend dafür, die Bedingungen für eine gesunde Lebensweise schaffen zu können.

2.2.4 Die Pflege

Die Pflege eines Kindes setzt sich im wesentlichen aus dem Füttern, Wickeln, Baden und Anziehen zusammen und nimmt einen erheblichen Teil des Alltages ein. Sie soll nicht nur der Erfüllung ihrer Aufgaben dienen, sondern muss vor allem auch das Wohlbefinden des Kindes gewährleisten. (vgl. David & Appell, 1995, 43) Voraussetzung dafür ist, dass das Kind als Gegenüber wahrgenommen und nie wie ein Objekt behandelt wird. Diese Forderung mag selbstverständlich klingen, doch sollte uns bewusst werden, dass ein Kind, welches zum Wickeln aufgehoben und umgedreht wird ohne es darauf vorzubereiten, oder auf seine Reaktionen zu

achten, wie ein lebloser Gegenstand behandelt wird. Verläuft die Pflege mehrmals täglich so, können auch gelegentliche Spiele zwischendurch dem Kind nicht die Wertschätzung zurückgeben, die ihm während der Pflege genommen wird. (David & Appell, 1995, 43; Pikler, 2007, 61) Eine weitere Voraussetzung ist, dass sich die Pflege nach dem Rhythmus des Kindes richtet, niemals eilt und drängt. So kann sich bereits der Säugling einlassen und die Pflege genießen, denn langsamere Pflege hängt meist mit sanften, geduldigen Bewegungen zusammen. Flinke, hastige Bewegungen hingegen lassen das Kind oft unruhig und ungeduldig werden. Die Hände, welche das Kind berühren, sagen dabei oft mehr als Worte. Emmi Pikler spricht davon, dass die Hände der Mutter der erste Zugang des Kindes zur Welt sind. (Pikler, 2007, 63-65) Durch die Anpassung der Pflege an den Rhythmus des Kindes, hängt der Verlauf der Pflege nicht nur vom Belieben des Erwachsenen ab. Er ist darauf bedacht, auf das Kind einzugehen und ihm die Teilnahme an der Pflege zu ermöglichen. Unter anderem wird deshalb alles verbalisiert, was mit dem Säugling gemacht wird und was der Säugling tut. Jede Reaktion wird in Worte gefasst, jeder Gegenstand, der mit dem Kind in Verbindung kommt gezeigt und benannt. (Falk, 2007, 38-43)

Zwei Aspekte der Pflege sollen hier besondere Erwähnung finden, da sie im Vergleich zu dem, was allgemein bekannt ist, hervorstechen und somit besondere Merkmale des Ansatzes nach Emmi Pikler sind. Anschließend werden die wichtigsten Ziele dieser Art von beziehungsvoller Pflege erläutert.

2.2.4.1 Verbalisieren der Pflegesituation

Ein auffallendes Merkmal der Pflege nach Emmi Pikler ist, dass der Erwachsene sehr viel mit dem Säugling und Kleinkind spricht. Der Erwachsene kündigt dem Kind mit einfachen Worten sein Vorhaben an, verbalisiert sein Tun und fasst die Reaktionen des Kindes in Worte. In ehrlicher und persönlicher Zuwendung umhüllen die Worte das Geschehen zwischen Kind und Erwachsenen. Das Gesagte steht immer in Einklang mit dem, was der Erwachsene beobachtet, vorhat oder tut. (vgl. Rischke & Strub, 2006, 31) Wichtig ist, dass das Kind persönlich angesprochen wird und der Erwachsene von sich selbst in Ich-Form spricht (Tardos & Strub, 2006, 34) Von Anfang an spricht der Erwachsene

natürlich mit dem Kind, das heißt er spricht grammatikalisch richtig. Es hilft dem Kind nicht, wenn der Erwachsene kindisch, betont langsam, übertrieben deutlich oder verniedlichend spricht. Ein Säugling lernt uns am besten verstehen und in weiterer Folge selbst sprechen, wenn natürlich, einfach und ruhig mit ihm gesprochen wird. (Pikler, 2007, 85-86) Das Kind fühlt sich so ernst genommen und das Verbalisieren hilft dem Erwachsenen, mit seiner ganzen Aufmerksamkeit beim Kind zu bleiben. Auch unangenehme oder sogar schmerzhaft Berührungen werden angekündigt und erklärt, wie beispielsweise eine ärztliche Behandlung. Emmi Pikler war davon überzeugt, dass es besser ist mit dem Kind ehrlich zu sein. So kann es dem Erwachsenen vertrauen und Unangenehmes besser verarbeiten. (Tüzes, 2006, 49-51) Nach Emmi Pikler ist es selbstverständlich *„Säuglinge und Kleinkinder mit konkreten Mitteilungen so zu orientieren, wie einen ernst zu nehmenden Erwachsenen“* (Tardos, 2006a, 10). Dabei ist es nicht wichtig, ob das Kind zu diesem Zeitpunkt alles aufnimmt, in kurzer Zeit wird es die Bedeutung und den Inhalt des Gesprochenen verstehen. (Pikler, 2007, 65)

2.2.4.2 Kooperation und Dialog

Eine bedeutende Erfahrung für das Kind und die pflegende Bezugsperson ist, dass das Kind eine Wirkung auf seine Umwelt hat. In einer beziehungsvollen Pflege erfährt das Kind, dass die Worte und Handlungen an es selbst gerichtet sind und auf eine Antwort wartet. Das Kind erfährt, dass seine Bedürfnisse ernst genommen werden und seine Antwort Wirkung zeigt. Die Antworten des Säuglings sind zunächst körperliche Reaktionen, wie das Entspannen der Muskeln oder ein aufmerksamer Blick, welche aber bei genauer Betrachtung sehr viel aussagen können. Wenn der Erwachsene darauf eingeht, erlebt das Kind so seine Kompetenz und lernt langsam seine eigenen Bedürfnisse kennen. Dadurch entwickelt es ein Ich- Gefühl was für die Persönlichkeitsentwicklung des Säuglings von grundlegender Bedeutung ist. Eine Kooperation des Säuglings mit dem Erwachsenen kann sich aber nur dann entwickeln, wenn der Erwachsene bereit ist, die Reaktionen des Säuglings aufzunehmen und ihm Zeit und Raum dazu gibt sich zu entfalten. (Vincze, 2007a, 44-48) Er muss den Rhythmus des Kindes berücksichtigen, dass dieses Zeit hat sich einzustellen und vorzubereiten. *„Zusammenwirken und Kooperieren bedeutet im Grunde, dass das Kind mit*

seinen eigenen Bewegungen auf die begonnene Geste des Erwachsenen antwortet. Dazu braucht es Zeit und Raum“ (Tardos, 2007a, 89). So entsteht ein Dialog der Gesten. Wesentlich dazu beitragen können offene Gesten, die das Kind einladen mitzuhelfen und abwarten, ob es dazu bereit ist. Zu den offenen Gesten gehören nach Emmi Pikler Rufen mit Gebärden, etwas anbieten und um etwas bitten. Einfühlsame Hände des Erwachsenen vermitteln dem Säugling somit nicht nur körperliches Erleben, sondern auch Aufmerksamkeit und Interesse. (Tardos, 2007a, 88-93) Um dem Säugling eine aktive Teilnahme zu ermöglichen, bedarf es auch seiner Aufmerksamkeit. Spielzeug und Mobiles über dem Wickeltisch sollen das Kind ablenken und vermittelt ihm, dass Pflege etwas Unangenehmes ist. Daher lehnt Emmi Pikler Spielgegenstände während der Pflege ab. Eine Mutter, die versucht, die Aufmerksamkeit des Kindes zu bekommen und seine Kooperation ermöglicht, schafft die besten Voraussetzungen dafür, dass die Pflege zu einem friedlichen Miteinander wird und nicht später in Machtkämpfen endet. (Tardos, 2007b, 118-120) Wichtig ist außerdem, dass die zunehmende Selbständigkeit des Kindes immer Anlass zur Freude ist und niemals verlangt oder erzwungen wird. Übersteigt die Forderung nach Selbständigkeit die soziale Reife des Kindes, dann lehnt der Erwachsene die Hilfsbedürftigkeit des Kindes und somit seine Person im Ganzen ab. (Falk, 2007, 35-40)

Von Geburt an reagiert der Säugling auf seine Umwelt und das, was mit ihm gemacht wird. Durch vielfältige Reaktionen und Zeichen nimmt der Säugling mit dem Erwachsenen Kontakt auf und kommuniziert seine Befindlichkeit. Er lernt durch die Pflege seine Bedürfnisse zu unterscheiden und mit der Zeit kann sich der Säugling immer reichhaltiger und differenzierter mitteilen. Wesentliche Stütze für den Säugling ist ein gleichbleibender Ablauf der Pflegehandlungen. Innerhalb einer bekannten Struktur kann bereits ein Säugling Elemente wiedererkennen und sich auf Kommendes vorbereiten. Kliass schrieb in ihrem Bericht als Mutter, dass sie immer wieder beobachten konnte, dass ihr Sohn einen regelmäßigen Ablauf braucht, um sich wohl zu fühlen. (Kliass, 2006, 64) Um ein Zusammenwirken im Tun zu ermöglichen ist es wichtig, dass das Kind kontinuierlich Angebote dafür bekommt. Der Erwachsene lädt das Kind zur Kooperation ein, indem er es darauf anspricht und die Handlung unterbricht, so dass es Zeit hat darauf zu reagieren. Beispielsweise bittet der Erwachsene das Kind, den Fuß aus der Hose zu ziehen,

hält das Hosenbein fest und wartet auf eine Reaktion. *„Indem das Kind die Möglichkeit bekommt, die Tätigkeit selber fortzusetzen, erfährt es, dass seine Aktivität wahrgenommen und angenommen wurde* (Tardos, 2007b, 100). Die Erfahrungen im Loczy zeigen, dass die Pflegerinnen immer häufiger Tätigkeiten beginnen, die Kinder sie fortsetzen und die Pflegerin sie vollenden. (Tardos, 2007b, 94-102)

Mit den ersten Lautäußerungen des Kindes entwickelt sich der Dialog auf einer verbalen Ebene und gibt dem Zusammensein eine zusätzliche Dimension. Indem der Erwachsene bereits auf „sinnlose“ Silben und Laute eingeht, erfährt der Säugling seine Wirkung. Ein fortlaufender Austausch zwischen Äußerungen des Kindes und den Worten des Erwachsenen entwickelt sich zunehmend zu einem Zwiegespräch. Säuglinge plaudern dann ganz vergnügt mit ihren Bezugspersonen. Sobald der Säugling bestimmte Laute oder Lautfolgen mehrfach wiederholt, um auf sich aufmerksam zu machen, ruft er seine Bezugsperson oder spricht sie an. Die Laute haben inhaltlich keine Bedeutung, aber sie dienen der Kontaktaufnahme. (vgl. Sándor, 2006, 22) Wenn die Bezugsperson sensibel dafür ist und auf solche Kontaktversuche reagiert, dann lernt der Säugling, dass sich der Erwachsene ihm nicht nur zuwendet, wenn es weint, sondern auch, wenn es ihn ruft. Diese Form der verbalen Kontaktaufnahme ist ein Zeichen für eine gute Bindung und drückt die Zuwendung zum Erwachsenen aus. Dazu ist ein aufmerksamer Umgang des Erwachsenen mit dem Säugling nötig, der möglichst immer auf den Säugling reagiert. (Sándor, 2006, 21-25)

2.2.4.3 Methodische Abläufe von Pflegehandlungen

Emmi Pikler hat den Ablauf einer Pflegehandlung bis ins kleinste Detail durchdacht und Überlegungen zu einer entwicklungsgemäßen Adaption der Umwelt angestellt. Diese methodischen Abläufe sind vor allem für die Pflege der Kinder im Säuglingsheim entstanden, sollen aber durchaus auch als Hilfestellung für die Pflege zu Hause gelten. Dadurch entstanden Abläufe für das Ankleiden und Wickeln vom Säugling bis zum Kleinkind oder für die Entwicklung von der Flaschennahrung bis zum selbständigen Essen. Exemplarisch soll die Hilfe und der Verlauf auf dem Weg zum selbständigen Essen kurz skizziert werden:

Die Qualität der Beziehung während den Mahlzeiten hat, wie jede Pflegehandlung große Bedeutung. *„Auf welche Weise auch immer das Kind zum selbständigen Trinken und Essen gelangt- Essen und Trinken sollten ihm stets eine Quelle der Freude sein“* (Vincze, 2007b, 64). Zu Beginn wird ein Kind gestillt oder es bekommt Milch aus der Flasche, dabei muss die Bezugsperson auf die richtige Lochgröße des Saugers achten. Als nächstes bekommt es Obstbrei. Dieser wird ihm aus einem Glas zum Trinken gegeben. Das erste Glas sollte klein sein, mit einem nach außen gewölbten Rand, damit der Strahl schmal herausfließt und sich so gut lenken lässt. Brei bekommt das Kind mit einem Löffel aus dem Glas gefüttert. Anfangs eignet sich ein Mokkalöffel am besten, später wird ein Teelöffel oder Eierlöffel verwendet. Ist das Kind reif genug, selbständig zu Sitzen und zu Trinken, wird ihm das Essbänkchen angeboten. Das Lóczy-Essbänkchen ist ab etwa anderthalb Jahren zweckmäßig für das selbständige Essen von Kindern. Die Bank ist gerade so hoch, dass die Füße des Kindes am Boden ruhen können, die Rückenlehne verhindert das Nachhinterfallen des Kindes, wenn es bei den ersten Trinkversuchen den ganzen Oberkörper zurücklehnt. Die schmale Sitzfläche ermöglicht es dem Kind, die Beine abgewinkelt am Boden zu haben, während es am Rücken die Lehne spürt. So kann es mühelos aufrecht sitzen. Der fix verbundene Tisch rutscht weder weg noch kann er umfallen, außerdem entspricht die Höhe der Tischplatte der Größe der Kinder. Wenn das Kind beginnt, selbständig mit dem Löffel zu essen, wird ihm Gemüse in eine Schüssel mit etwas höherem Rand gegeben, da es so leichter Reste zusammenkratzen kann. Das Essen mit dem Löffel ist sehr viel schwieriger als das selbständige Trinken. Wenn das Kind zu langsam satt und daher ungeduldig wird, ist die „Zwei-Löffel-Methode“ angebracht. Dabei hat das Kind einen Löffel und der Erwachsene einen zweiten. Abwechselnd wird das Kind gefüttert und isst selbst mit dem Löffel. So wird es unterstützt bis es ganz selbständig essen kann. Von Anfang an bekommt der Säugling die Möglichkeit, aktiv beim Essen oder Trinken mitzuwirken. Glas und Löffel werden dem Kind gezeigt, bevor sie zu seinem Mund geführt werden. Keinem Kind wird eine Speise gegeben bevor es nicht dafür bereit ist. Das Füttern wird ausnahmslos dem Tempo und Rhythmus des jeweiligen Kindes angepasst. Die Achtung vor dem Kind steht immer im Vordergrund. Die wichtigste Regel beim Füttern ist daher, dem Kind auch nicht nur einen Löffel zu viel zu geben. Wenn

Probleme auftreten und es nötig erscheint, dann wird auch einmal ein Schritt zurück gegangen. (Vincze, 2007b)

2.2.4.4 Das Ziel dieser Art von Pflege

Primäres Ziel der Pflege ist, den Säugling körperlich und psychisch gut zu versorgen. Aufgrund der sich wiederholenden Handlungen in der Pflege erscheint diese aus Pikler-Lóczy-Sichtweise geeigneter zur Ausbildung einer tragenden Beziehung als das gemeinsame Spiel. (Strub, 2001, 10)

Durch die Befriedigung seiner Bedürfnisse während der Pflege lernt das Kind diese selbst zu erkennen, zu differenzieren und anzuzeigen. Es lernt auch, wie es seine Bedürfnisse zufrieden gestellt haben möchte. Die Befriedigung durch die Pflege ist gleichzeitig eine Voraussetzung für das Interesse des Kindes an seiner äußeren Welt, zu der auch seine Eltern gehören. (Falk, 2007, 36) Die verbale Begleitung der Pflege drückt die Aufmerksamkeit der Bezugsperson aus. Indem die Betreuerin versucht sich in ihr Kind einzufühlen und seine Emotionen und Handlungen verbalisiert, bekommt das Kind ein Bild von sich selbst, mit dem es sich identifizieren kann. Das Kind lernt so, sich seiner selbst bewusst zu werden. (Kálló & Vamos, 2006, 27-29) Durch den respektvollen Umgang mit dem Kind und die uneingeschränkte Aufmerksamkeit erlebt sich das Kind als wertvoll und geliebt. Es entwickelt ein positives Selbstbild.

Darüber hinaus erlebt der Säugling in einer beziehungsvollen Pflege die Konsequenzen und Wirkungen seiner eigenen Handlungen. Das Erleben des Säuglings, dass er die Geschehnisse beeinflussen kann, verstärkt sein Wirksamkeitsgefühl, die Grundlage für eine aktive soziale Anpassung. (Falk, 2007, 37)

Die Hilfe zur Selbständigkeit und die positive Wirkung auf die Sprachentwicklung vollziehen sich dabei wie von selbst und werden nicht als bewusste Förderung verstanden. *„Dieser personalisierte Ansatz der Pflege unterstützt die Entwicklung von Selbstvertrauen, von Körperbewusstheit und von sozialer Aufmerksamkeit und*

die Fähigkeit eines Kindes zu antworten“ (Gerber, 2003a, 10). Der Pflege wird daher psychologischer und erzieherischer Wert beigemessen.

2.3 Institutionalisierung

Erste Ansätze einer Institutionalisierung fanden bereits 1940 statt als Emmi Pikler die Möglichkeit bekam, eine Kindergärtnerinnen Ausbildung aufzubauen. Sie entwickelte einen Lehrplan, der sich schwerpunktmäßig mit den Themen Entwicklung, Pflege, Pädagogik, Gindler-Arbeit und praktischen Fertigkeiten beschäftigte. Aber auch die Beobachtung von Kindern und Emmi Piklers Prinzipien zur Kinderentwicklung waren wesentliche Elemente. Wegen des Krieges hielt der Ausbildungslehrgang nicht lange und auch ein zweiter Versuch einer Kindergärtnerinnenausbildung wurde aus politischen Gründen bald überflüssig. 1946 bekam Emmi Pikler die Leitung eines Kinderheims der kommunistischen Partei mit dem Namen Rákosi. Noch im selben Jahr übernahm sie gemeinsam mit Maria Reinitz¹¹ die Gründung und Leitung des Säuglingsheims in der Lóczystraße, welches Jahre später zum international anerkannte Pikler-Institut wurde. (Czimmek, 1999, 42-47) Dieses Institut konnte sie ihren Vorstellungen entsprechend aufbauen. Es bot ihr außerdem die Möglichkeit, regelmäßige Beobachtungen durchzuführen, kontinuierliche Aufzeichnungen zu machen und diese systematisch aufzuarbeiten. Sie hatte somit ein Instrument, um ihre Theorien belegen und Ergebnisse liefern zu können. (Pikler, 2001, 20)

2.3.1 Das Pikler-Institut für Kleinkindpädagogik

Das Pikler- Institut wurde 1946 als eines der ersten städtischen Säuglingsheime Budapests mit dem Namen Lóczy¹² eröffnet. Es ist eine kleine Villa am Rosenhügel und liegt inmitten eines großen Gartens in einer schönen alten Gegend von Budapest. Das stattliche Wohnhaus war für eine öffentliche Einrichtung jedoch sehr beengend. Emmi Pikler wünschte sich daher zeitlebens ein zweckmäßig gebautes Forschungsinstitut mit geräumiger Einrichtung für die Kinder. Sie musste sich jedoch darauf beschränken, das Haus gut zu durchdenken und diverse Adaptionen, wie den Anbau von Terrassen

¹¹ Maria Reinitz (1908-1964) war Mitgründerin und erste Oberschwester des Lóczy. Emmi Pikler hatte sie in einer Familie bei der Pflege des Kindes beobachtet und daraufhin für den Aufbau des Institutes angeworben. (Czimmek, 1999, 49)

¹² Benannt nach der Straße in welcher es eröffnet wurde.

durchzuführen. Zu Beginn fehlte es an Allem. Sogar das Allernotwendigste war schwer zu beschaffen, doch die größten Schwierigkeiten hatte Emmi Pikler mit den Betreuerinnen. Sie waren es gewohnt, die Pflege so rasch als möglich zu erledigen und konnten sich nicht auf die ungewohnte Arbeitsweise Emmi Piklers



einlassen. Gemeinsam mit Maria Reinitz beschloss Emmi Pikler, die ausgebildeten Kinderkrankenpflegerinnen nach drei Monaten zu entlassen und stattdessen junge Mädchen vom Lande einzustellen und selbst auszubilden. (Falk,

2005, 22-25; Czimmek, 1999, 48-50, Abbildung Lóczy aus: http://www.piklerhengstenberg.at/emmi_pikler/anfaenge.htm, 2008)

Trotz schwierigem Anfang hatte das Institut bald Erfolg. Sorgfältig gesammelte Beobachtungen und fotografische Dokumentationen wurden von einem später dazukommendem wissenschaftlichem Team aufgearbeitet und veröffentlicht. In der internationalen Fachliteratur berief man sich immer häufiger auf das „Lóczy-Modell“. (vgl. Falk, 2005, 17) Die positiven Resultate und die wissenschaftliche Forschungsarbeit auf dem Gebiet der Säuglings- und Kleinkinderentwicklung und der Erziehungsmethodik brachte dem Institut bald weitere Verantwortung. Es wurde mehrmals umbenannt und mit entsprechenden Aufgaben versehen. Die Wandlung war folgende:

- 1961, Säuglingsheim für Methodik,
- 1964, Institut für Säuglings – und Kleinkinderpflege und Erziehungsmethodik,
- 1971, Staatlich Methodologisches Institut für Säuglingsheime,
- 1984, Staatlich methodologisches Institut für Säuglingsheime Emmi Pikler,
- 1998, Pikler Institut für Kleinkindpädagogik.

Als staatlich Methodologisches Institut wurde dem heutigen Pikler- Institut die Verantwortung für das ungarische Heimwesen übertragen. Mittels Fortbildungen, Hospitationen und regelmäßiger Besuche versucht das Team des Pikler-Instituts, das angesammelte Fachwissen weiterzugeben, um allgemein günstigere Lebensbedingungen für die Kinder in Heimen zu schaffen. (Czimmek, 1999, 59, 76) Seit 1998 wird das Institut nicht mehr vom Staat finanziert. Die Ungarische Regierung wollte aufgrund der politischen Wende, der wirtschaftlichen Notlage und des fehlenden Bewusstseins für die Wichtigkeit dieser Arbeit das Institut nicht mehr finanzieren. Träger ist seither die „Internationale Emmi Pikler Stiftung öffentlichen Rechts“. Nicht zuletzt aufgrund des internationalen Rufs des Pikler Institutes konnten mit der Regierung Bedingungen ausgehandelt werden, welche ein Weiterbestehen ermöglichten. Der Staat finanziert einen kleinen Teil der Unterhaltskosten und einen Pflegesatz für die Kinder. Das Haus mit Grundstück wird dem Institut kostenlos zur Verfügung gestellt. Die restlichen Finanzen kommen von Internationalen Vereinen, Gesellschaften und Stiftungen. Diese sind die „Pikler (Lóczy) Gesellschaft für das Kleinkind, Budapest“, (1990) die „Lóczy Stiftung“ (1992) in Budapest und die „Internationale Pikler Gesellschaft“ (1997) in Paris. Weiterer Förderer des Instituts ist der gemeinnützige Verein „WE- Wege der Entfaltung“ in München. (Czimmek, 1999, 76-78)

Myriam David und Geneviève Appell veröffentlichten 1973 in französischer Originalausgabe ein Buch über das Lóczy mit dem deutschen Titel „Lóczy. Mütterliche Betreuung ohne Mutter“. Dazu verbrachten sie zwei Wochen lang jeden Tag im Institut, um das Leben und die Arbeit dort zu beobachten. In Zusammenarbeit mit Emmi Pikler besprachen und diskutierten sie ihre Beobachtungen. Emmi Pikler schrieb dazu: *„Schon damals hatte ich den Eindruck und sage es auch, dass hier die komplexe Arbeit unseres Instituts in einer Weise gesehen, verstanden und dargestellt wurde, in der wir es selbst noch nicht getan hatten“* (Pikler, 1995, 13). Dieses Buch ist das einzige bisherige Werk über das Pikler- Institut und dient daher als primäre Grundlage für das Kapitel 1.2.1 „Das Pikler Institut für Kleinkindpädagogik“.

2.3.1.1 Die Organisation

Es bedarf einer gut durchdachten und rigorosen Organisation um Säuglinge längerfristig zu betreuen und für diese gute Entwicklungsbedingungen zu schaffen.

Die Personen im Institut

Das Pikler- Institut bietet bis zu 40 Säuglingen und Kleinkindern ein Zuhause¹³. Ihre Eltern sind entweder gestorben, oder können aufgrund schwerwiegender gegenwärtiger Probleme nicht für sie sorgen. Die meisten Kinder sind gesund. Unter ihnen sind Frühgeborene und immer häufiger auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Die Kinder verlassen das Heim, wenn sie wieder zurück in ihre Familie können oder zur Adoption freigegeben werden. Früher mussten die Kinder mit dem vierten Lebensjahr in ein anderes Heim wechseln, nun können sie jedoch bis zum Schulalter im Institut bleiben um ihnen unnötige Verlegungen zu ersparen. Durchschnittlich bleiben die Kinder nur ein Jahr. (David & Appel, 1999, 24 ; Czimmek, 1999, 76)

Im Pikler- Institut sind etwa siebzig MitarbeiterInnen beschäftigt.¹⁴ Einige sind ausschließlich für die Forschung, Organisation oder Handwerkliche Tätigkeiten verantwortlich. Für die Versorgung der Kinder sind Betreuerinnen, Betreuerinnenhilfen, Hauptbetreuerinnen, eine Kindergärtnerin, Psychologinnen und Ärztinnen angestellt. Unter dem Personal sind nur wenige Männer und diese sind nicht direkt mit der Versorgung der Kinder beschäftigt. Es wird jedoch darauf geachtet, dass diese möglichst oft mit den älteren Kinder plaudern oder sie mitarbeiten lassen. (David & Appel, 1999, 25-28)

Organisation der Gruppen

Die Kinder werden nach ihrem Alter in Gruppen von bis zu 8 Kindern eingeteilt. Eine Gruppe wird von vier Betreuerinnen im Schichtdienst betreut. Während einer Schicht ist eine Betreuerin für alle 8 Kinder alleine verantwortlich. Sie wird nur durch eine Betreuerinnenhilfe unterstützt, welche praktische Dinge erledigt. Die Dienstälteste ist informelle Teamleiterin und hat pädagogische Verantwortung. Jede Betreuerin ist für 2 Kinder hauptverantwortlich, was bedeutet, dass sie die

¹³ Kurz nach Eröffnung des Lóczy waren es 70 Kinder, die Kinderzahl wurde aber bald wieder gesenkt. (Czimmek,1999, 59)

¹⁴ Angaben von 1999 (Czimmek, 1999,76)

Beobachtungen dieser Kinder übernimmt und Berichte darüber schreibt. Die Betreuerinnen begleiten eine Gruppe, wenn möglich, während ihres ganzen Aufenthalts im Heim. (David & Appel, 1999, 37-38 ; Czimmek, 1999, 76))

Jede Altersgruppe hat einen Innen- und Außenbereich. Wenn die Kinder größer werden wechseln sie mit ihren Betreuerinnen ihren Lebensbereich aus architektonischen Gründen. In jeden Bereich befinden sich Betten, eine Spielfläche und die Ausstattung zum Trockenlegen und für die Mahlzeiten. Die Betten sind drinnen wie draußen gleich angeordnet, so dass jedes Kind zwei gleiche Betten und die selben Nachbarn hat. Ein ganzes System von Markisen schützt die Kinder vor direkter Sonne, Regen und Wind. Die jüngeren Kinder haben Außenbereiche auf der Terrasse und die älteren welche im Garten. Die Kinder verbringen so viel Zeit wie möglich im Garten und sind von April oder Mai bis etwa Oktober den ganzen Tag im Freien. (David & Appel, 1999, 38-43)

2.3.1.2 Die Betreuung der Kinder

Die Grundeinheit bei der Betreuung der Kinder ist, wie bereits erwähnt, eine Gruppe aus 8 Kindern mit 4 Betreuerinnen. Der Tagesablauf ist klar strukturiert und die Versorgung der Kinder erfolgt in einer fix vorgegebenen Reihenfolge. Veränderungen werden nicht ohne Rücksprache vorgenommen um keine Verunsicherung bei den Kindern zu erzeugen. Die Betreuung der Kinder richtet sich in all ihren täglichen Aspekten stets nach den bereits genannten Grundprinzipien: die Bedeutung der selbständigen Aktivität, die Wichtigkeit einer privilegiert emotionalen Beziehung, die Notwendigkeit, beim Kind die bewusste Wahrnehmung seiner selbst und seiner Umwelt zu fördern und der Wert der Gesundheit. Sie bilden den existentiellen Kern dieses Erziehungskonzepts und bestimmen maßgeblich den Umgang mit den Kindern. (David & Appell. 1995, 29-36)

Der Alltag der Kinder besteht im wesentlichen aus der täglichen Pflege, dem selbständigen freien Spiel und zusätzlichen Aktivitäten.

Organisation der Pflege

„Die Pflege soll nicht nur den Erfordernissen der Ernährung, Sauberkeit und Hygiene genügen, sondern muss vor allem auch das Wohlbefinden der Kinder gewährleisten“ (David & Appell, 1995 43) Die Betreuerinnen sind darauf bedacht, dass das Kind Freude an der Pflege hat, die Möglichkeit zum selbständigen Mitwirken nutzen kann und die Freiheit bekommt, seine Position jederzeit zu wechseln. Die Pflege bietet dem Kind die einzige Möglichkeit die Betreuerinnen kennen- und unterscheiden zu lernen. Die Pflege muss ausreichend an Kontakt und Aufmerksamkeit sein, damit das Kind eine echte signifikante Beziehung zu den Betreuerinnen aufbauen kann. Die Betreuerinnen sind daher sehr behutsam im Umgang mit dem Säugling. Trotz der scheinbaren Langsamkeit, dauert eine solche Pflegehandlung nicht länger als normal. Um diese Pflegeleistung bringen zu können gelten folgende Grundsätze:

- das Kind wird nie als Objekt behandelt, sondern immer als Gegenüber,
- die Pflege wird ruhig und ohne Hast ausgeführt und
- die Pflege wird nicht unterbrochen.

Die Einhaltung einer festgelegten Reihenfolge ermöglicht es den Kindern, die Sicherheit zu bekommen, versorgt zu werden und lässt Frustrationen erträglicher erscheinen. Sie lernen auch zu warten und lassen sich durch die Stimme der diensthabenden Betreuerin beruhigen. (David & Apell, 1995, 43-49)

Im Institut gehört zur Pflege auch die routinemäßige ärztliche Untersuchung dazu. Auch hier haben die Kinder je eine Bezugärztin. Diese verfährt mit ihnen so, wie es die Betreuerinnen machen, sie spricht behutsam mit dem Kind, erklärt was sie tut, zeigt Gegenstände zuerst bevor sie mit dem Kind in Berührung kommen und lässt es teilnehmen. Dadurch erfahren die Kinder, dass es nicht bedrohlich ist auf die Gesundheit zu achten.(David & Appell, 1995, 62-63) Im Institut wird aber auch Wert darauf gelegt, Kinder auf ärztliche Behandlungen ehrlich vorzubereiten und auch wenn sie schmerzhaft sein können. So werden die Kinder nicht verunsichert und lernen Schmerz und Angst auszudrücken. (Tüzes, 2006)

Das freie Spiel und die selbständigen Aktivitäten der Kinder

Außerhalb der Schlaf- und Pflegezeiten werden die Kinder größtenteils in einen sicheren, abgrenzten Spielbereich mit vorbereiteter Umgebung gebracht. Die

Gestaltung des Spielbereiches ist gut überlegt und geplant, damit jede Gruppe und jedes Kind günstige Voraussetzungen für eine freie Bewegungs- und Spielentwicklung findet. Damit das Kind das Angebot auch nutzen kann, wird es nur in den Spielbereich gebracht, wenn es wirklich munter ist, müde Kinder werden ins Bett gebracht oder gehen selbst dort hin. Für den Raum und das Spielmaterial gelten die allgemeinen Grundsätze. (David & Appell, 1995, 64-67)

Die Grundlage für die innere Sicherheit der Kinder die Welt selbständig zu erforschen, ist die ausreichend gute Beziehung zu einer Bezugsperson. Während des Spiels der Kinder greift die Betreuerin nur dann direkt ein, wenn ein Kind Schwierigkeiten mit der Position hat, Konflikte mit anderen nicht selbständig lösen kann oder Anzeichen von Langeweile bzw. Müdigkeit zeigt. Die direkte Förderung und Stimulation des Kindes wird von Emmi Pikler grundsätzlich abgelehnt. Unterstützungsangebote von Erwachsenen nehmen dem Kind die bedeutende Erfahrung, etwas aus eigener Kraft geschafft zu haben. *„Freies Spiel und selbstgestellte Aufgaben haben eine grundlegend andere Qualität für die Ich-Entwicklung als solche, die vorgegeben und unter Anleitung und Hilfe ausgeführt werden. Die Entwicklung von Eigenverantwortung und Kreativität beginnt hier“* (Gründler, 2008b). Da die Betreuerin immer in Reichweite ist, um in Ruf- und Blickkontakt zu sein, lernen die Kinder schnell, sich selbständig zu beschäftigen und können sich frei und selbständig entfalten. (David & Apell, 1995, 68-70; Gründler, 2008b)

Zusätzliche Aktivitäten

Ab etwa 16-18 Monaten beginnen zusätzliche Aktivitäten mit anderen Personen den Lebensalltag der Kinder zu erweitern. Begonnen wird mit Spaziergängen, zunächst im Garten und dann, wenn das Kind soweit ist, in der umliegenden Umgebung. Zu dritt oder zu viert werden die Kinder von einer anderen Person, als eine der Betreuerinnen, aus dem Haus ausgeführt. Eine Gruppe hat immer die selbe Betreuerin, die ganz für sie verfügbar ist und mit den Kindern die Umgebung entdecken geht. Ältere Kinder machen zusätzlich einmal in der Woche einen Ausflug mit einem Kleinbus. Ein weiteres Zusatzangebot für die Kinder ist das Spielhaus (ebenso ab dem 16-18 Monat). Es ist ein sehr kleines Holzhaus im Park, das je 3-4 Kinder (wie einen Kindergarten) für ein-zwei Stunden besuchen

dürfen. Unregelmäßige Abwechslungen gibt es noch, wenn Geburtstage sind, welche ab dem zweiten Lebensjahr gefeiert werden, oder wenn Kinder kleinere „Arbeiten“ übernehmen dürfen wie z.B. das Tragen des Stethoskop, einer Ärztin. Ziel dieser Zusatzaktivitäten ist:

- Ein breites Angebot an sozialen Kontakten: Das Kind bekommt die Möglichkeit unterschiedliche Kontakte herzustellen, die sich qualitativ von den Betreuerinnen unterscheiden.
- Den Horizont erweitern: Die Grenzen der Lebenswelt im Institut werden ausgedehnt und erweitert, neue Erfahrungen werden gesammelt.
- Den Alltag zu durchbrechen: Das Kind kommt zeitweilig aus der Gruppe heraus und erfährt Erlebnisse, welche die Gefahr der Monotonie verhindern sollen.

(David & Apell, 1995, 93-98, 104-108)

2.3.1.3 Der Beziehungsaufbau

Die größte Schwierigkeit in einem Säuglingsheim wie dem Pikler Institut für Kleinkindpädagogik besteht darin, den Kindern eine qualitative Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson zu ermöglichen, um sie vor Hospitalismus zu bewahren. Nur wenn Kinder eine ausreichend gute Beziehung zu einem Erwachsenen haben, können sie die Grenzen ihrer Fähigkeiten ständig ausweiten und sich entwickeln. Betreuerinnen in einem Säuglingsheim müssen einerseits diese Beziehung ermöglichen, andererseits müssen sie sich aber andererseits abgrenzen um nicht in die Rolle einer Ersatzmutter zu kommen. Die Beziehung der Betreuerinnen zu den Kindern unterscheidet sich wesentlich von jener einer Mutter. Es fehlen die spontanen mütterlichen Impulse. Statt dessen ist die Beziehung eher reserviert. Diese Distanziertheit der Betreuerinnen ist für das Pikler Institut von fundamentaler Bedeutung, um ein erträgliches Maß an emotionalen Austausch zu ermöglichen. Wenn sich eine Betreuerin wie eine Mutter verhält, dann ist das gefährlich für sie und ihr zu betreuendes Kind. Das Kind wird viele Frustrationen erfahren, weil es Forderungen an die mütterliche Betreuung stellt, welche nicht erfüllt werden können. Es wird sich ständig darum bemühen, eine Bindung herbeizuführen, anstatt sich unabhängig und frei entwickeln zu können. Die Betreuerin erleidet ebenso schmerzliche Frustrationen,

wenn sie von ihrem Lieblingskind getrennt wird. Dadurch wird es ihr unmöglich, sich den anderen Kindern emotional zuzuwenden, was diese wiederum gefährdet. Der Erwachsene kann die Erwartungen der Kinder nicht befriedigen. Folglich bekommt er Angst und Schuldgefühle, was wiederum in Aggressivität gegen die fordernden Kinder ausufern kann. Wenn solche Fehler passieren, dann schützen sich die Betreuerinnen durch Abwehrhaltung. Die entstehende emotionale Distanz führt in einem institutionellen Rahmen zu eben jener Vernachlässigung der Kinder, welche die vielfältigen Störungen des Hospitalismus auslösen. Dazu kommt noch, dass eine Betreuerin keinen guten Kontakt zwischen Kind und Eltern oder Adoptiveltern ermöglichen kann, wenn sie sich von diesen bedroht fühlt. Demzufolge entstehen große Schwierigkeiten, wenn die Bindung zwischen Betreuerin und Kind auf den latenten mütterlichen Gefühlen der Betreuerin beruht. Doch Wissen und Gefühle sind bekanntlich zweierlei. Daher ist es für ein Säuglingsheim essentiell, einen Weg zu finden um Betreuerinnen zu helfen, sich professionell um den Säugling zu kümmern. Das Interaktionsmuster zwischen Betreuerin und Kind muss ähnlich wie in einer Mutterbeziehung Substanz und Kraft haben. *„Es ist prägnant, manifestiert sich das ganze Leben des Kindes hindurch und trägt aus diesem Grund ausschlaggebend zur Strukturierung seiner Persönlichkeit bei“* (David & Appell, 1995, 156). Dennoch unterscheidet sich das Interaktionsmuster zwischen einer Betreuerin und einem Kind wesentlich von dem einer Mutter und einem Kind. Die Betreuerinnen handeln nach institutionellen Regeln und Arbeitsweisen, welche an die Stelle persönlicher Motive treten. Die diktierten Muster schützen vor mütterlichen Impulsen, müssen aber schrittweise internalisiert und akzeptiert werden und bleiben dadurch stets anfällig. Der Schlüssel zu diesem professionellen Beziehungsaufbau ist im Pikler Institut für Kleinkindpädagogik die Pflege. *„Die Mutter betreut ihr Kind, weil sie es liebt, die Betreuerin liebt das Kind, weil sie es betreut. Anstelle mütterlicher Gefühle sollte die Betreuerin lieber intensives Interesse für die Bedürfnisse und die Entwicklung der Kinder aufbringen“* (Vincze, 2002, 15, 14). Um dieser Anforderung gerecht zu werden, bedarf selbst eine erfahrene Betreuerin einer ständigen Unterstützung. (Vincze, 2002, 6-21; David & Appell, 1995, 151-158)

2.3.1.4 Bewertung

Die Grundsätze und Annahmen aus dem Pikler Institut sind keine Forschungshypothesen, sondern erprobte Praxis. *„Bereits Anfang der sechziger Jahre entdeckte die ungarische Psychologin Margit Hirsch im Laufe einer Untersuchung an Heimkindern, dass zwei der Kinder nicht an Hospitalismus litten. Diese Kinder kamen aus dem Lóczy“* (Gründler, 2008b). Daraufhin wurde eine weitere Untersuchung von der Arbeitsgemeinschaft des Psychologischen Instituts der Ungarischen Akademie der Wissenschaft und eine von der WHO finanzierte Langzeituntersuchung (1968/69) durchgeführt, die beide die Erfolge belegten. Die ehemaligen Heimkinder aus dem Lóczy entwickelten sich somatisch und psychisch annähernd normal. Sie zeigten keine typischen Persönlichkeitsstörungen des Hospitalismus und dessen Spätsymptome, welche auf die verbrachte Zeit im Säuglingsheim hätten hinweisen können. (Pikler, 2001, 24-25)

Myriam David und Geneviève Appell zogen in ihrem Buch über das Loczy (1973) ebenfalls eine grundsätzlich positive Bilanz über das Pflegesystem im Pikler Institut. *„Alle, mit Ausnahme von einigen Problemkindern wirken durchaus gesund. Sie sind schön, gut entwickelt, ausgeglichen, wach, aktiv, zutraulich und offen gegenüber Erwachsenen“* (David & Appell, 1995, 170). Die Autorinnen thematisierten aber auch die Schwächen und Probleme des Instituts. Sie bezeichnen die Kinder als frühreif und emotional zerbrechlich. Trotz der Bemühungen des Instituts den Kindern auch soziale Kontakte zu anderen Erwachsenen als den Betreuerinnen zu ermöglichen, fehlt es den Kindern an „echten erwachsenen Vorbildern“. So fehlen den Kindern vor allem die Facetten des Konflikts, die in einer echten Beziehung stattfinden. Aber auch tiefe emotionale Beziehungen fehlen bei der immer gleichbleibenden, reservierten, freundlichen Pflege und rauben daher den Kindern einen Teil ihres Gefühlsreichtums. Doch selbst unter diesen Vorbehalten betonen David und Appell, dass die Vorteile dieses Pflegesystems überwiegen und das Beste aus einer institutionellen Betreuung herausholen. Das Lóczy *„bewahrt die Kinder vor schweren Störungen, sichert ihnen eine gute Entwicklung, eine Strukturierung*

ihres psychischen Gebäudes und die Möglichkeit, Beziehungen aufzubauen.“
(David & Appell, 1995, 178)

2.3.1.5 Zur Situation heute

Heute hat das Pikler-Institut nur mehr wenige fixe Gruppen mit Heimkindern. Gründe dafür sind die bessere medizinische Versorgung, zunehmender Wohlstand der Bevölkerung und ein besseres Pflege- und Adoptionsnetz. Ein grossteil der heutigen Heimkinder ist körperlich und, oder geistig beeinträchtigt. Dafür werden nun auch *Pikler-SpielRaum* Gruppen für Bewegung und selbständiges Entdecken angeboten. Struktur und Aufgabenfeld haben sich somit wesentlich verändert. (Pichler-Bogner, 2008)

Die Institution wie sie von David & Appell beschrieben wurde prägt jedoch wesentlich die Theorie Emmi Piklers und ist auch heute noch in der Pikler-Lóczy Sichtweise führend.

2.3.2 Internationale Beziehungen

Emmi Pikler schaffte es aufgrund ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit, der Erfolgsbestätigung durch die bereits erwähnte Untersuchung der WHO (1970), internationaler Kontakte und persönlichem Engagement, zeitlebens internationale Anerkennung zu bekommen und somit auch internationales Interesse zu wecken. Bis zu ihrem Tod war Emmi Pikler im In- und Ausland unterwegs, hielt zahlreiche Vorträge und beriet Krippen und Heime. Daraus entstand eine große internationale Anhängerschaft. Die frühesten und intensivsten Kontakte hat das Pikler Institut zu Frankreich. Die ersten Kontakte entstanden 1967. Geneviève Appell hielt einen Vortrag in Paris, den Dr. Judit Falk besuchte. Ihre Anmerkungen machten Appell auf die Arbeit Emmi Piklers aufmerksam und so kam es zu einem ersten persönlichen Treffen. Geneviève Appell besuchte wenig später gemeinsam mit Myriam David das Pikler Institut. Sie waren von dem neuartigen Pflegekonzept so beeindruckt, dass sie 1971 für zwei Wochen nach Budapest kamen, um mittels Beobachtungen und Diskussionen mit Dr. Pikler und Dr. Falk das Institut zu untersuchen. Daraus entstand das Werk „Lóczy. Mütterliche Betreuung ohne Mutter“, ein detaillierter Bericht über die Arbeit im Institut. Im Jahr

1997 wurde die Internationale Pikler (Lòczy) Gesellschaft in Paris und später die Association Pikler- Lòczy de France (1984), ebenfalls in Paris, gegründet. Sie machte es sich zur Aufgabe, die Arbeit Emmi Piklers zu verbreiten. So werden Kurse, Seminare, Diskussionen, Literatur und wissenschaftliche Tagungen organisiert und angeboten. Die Internationale Pikler (Lòczy) Gesellschaft war wesentlich daran beteiligt, die Existenz des Pikler Instituts in Budapest zu sichern. Die Internationale Aktivität der Association Pikler-Lòczy de France führte auch dazu, dass nach Emmi Piklers Tode internationale Konferenzen zur Pikler-Pädagogik stattfanden. (Czimmek, 1999, 68-70, 77-79)

Heute gibt es in mehreren Ländern Europas und Amerikas Organisationen und Personen, welche sich mit der Arbeit Emmi Piklers in unterschiedlichen Kontexten auseinander setzen. Die Beziehungen zum Pikler Institut sind für das Fortbestehen dieser internationalen Tätigkeiten von enormer Bedeutung. Die Internationale Emmi Pikler Stiftung in Budapest nennt folgende Verbindungen:

- Argentinien: Asociaciòn Pikler Lòczy de la Argentina
- Deutschland: - Pikler Gesellschaft Berlin e.V.
- Wege der Entfaltung e.V.
- Frankreich: - Association Pikler-Lòczy de France
- Association Internationale Pikler Lòczy – AIP(L)
- Italien: Associazione Internazionale Oikler-Lòczy d'Italia
- Niederlande: Stichting Emmi Pikler Fonds
- Österreich: Pikler-Hengstenberg- Gesellschaft
- Schweiz: Association Emmi Pikler-Lòczy
- Spanien: - Grup Pikler Lòczy de l'Associaciò de Mestres Rosa Sensat
- Associaciò Educativa Pikler-Hengstenberg
- Ungarn: - Lòczy Alapítvány a Pikler Intèzetben Nevelkèndõ Gyermekekèrt
- Nemzetközi Pikler Emmi Közalapítvány (Internationale Emmi Pikler Stiftung)
- Pikler-Lòczy Társasàg a Kisgyermekèkèrt
- USA: Pikler/Lòczy Fund USA

(Internationale Emmi Pikler Stiftung, 2008)

Durch die internationalen Beziehungen wurden die Vorstellungen Emmi Piklers nicht nur über die Grenzen Ungarns hinaus getragen, sondern fanden auch Einzug in unterschiedliche Bereiche und Kontexte. So ist die Pikler-Pädagogik wichtiger Bestandteil der Heilgymnastik in Argentinien geworden. In Deutschland/Berlin wird versucht, mit dem Wissen aus dem Pikler Institut Kindern mit besonderen Bedürfnissen eigene Entfaltungsmöglichkeiten zu geben und deren Eltern bei dem erschwerten Beziehungsaufbau zu helfen. In München werden Beziehungen zu Sensory Awareness hergestellt und in Italien/Bologna ist die Pikler-Pädagogik fixer Bestandteil an der Universität für Erziehungswissenschaften. (Czimmek, 1999, 80-85)

In Deutschland und Österreich entwickelte sich das Konzept des Pikler-*SpielRaums* um die Pikler-Pädagogik für Eltern erlebbar zu machen. Da ich später auf ein Fallbeispiel aus dem Pikler-*SpielRaum* der Pikler-Hengstenberg-Gesellschaft Wien eingehen werde, möchte ich dieses Konzept eingehender darstellen.

2.3.3 Das Konzept des Pikler-*SpielRaums* für Bewegung und selbständiges Entdecken

Der Pikler-*SpielRaum* ist ein Konzept um Eltern die Pikler-Pädagogik erfahrbar zu machen. In altershomogenen Gruppen finden Kleinkinder, in einer vorbereitenden Umgebung, die Möglichkeit das zu tun, „*was sie von sich aus tun möchten und wofür sie aufgrund ihrer Entwicklung bereit sind*“, ohne angeleitet oder gedrängt zu werden (vgl. Pichler-Bogner, 2006, 10) Dafür gibt es altersadäquates offenes Spielmaterial, also Dinge, welche frei verwendet und vielseitig gebraucht werden können, und zahlreiche Bewegungsmaterialien. Die Umgebung wird so vorbereitet, dass sie dem Entdeckungsdrang, der Bewegungsfreude und dem Ruhebedürfnis der jeweiligen Gruppe entspricht. Die Eltern (oder Bezugspersonen) der Kinder werden angeleitet sich einen Platz am Rande des Geschehens zu suchen, von dem aus sie ihr Kind beobachten können, ohne jedoch aktiv in deren Spiel einzugreifen. So sind die Eltern in der Nähe wann immer ihr Kind Trost, Nähe und Kontakt braucht und haben die Möglichkeit ihr

Kind beim freiem Spiel zu erleben. Diese Nähe der Bezugspersonen gibt den Kindern die nötige Sicherheit, um Raum, Material und Personen zu erkunden. Durch das Beobachten wächst das Vertrauen der Eltern in die Fähigkeiten ihres Kindes. So lernen sie es auch auszuhalten, wenn ihr Kind lange Zeit braucht, um sich sicher zu fühlen oder neues Spielmaterial auszuprobieren. Diese Zeit zum Beobachten kann für Eltern sehr schwierig, entspannend und lehrreich zugleich sein. *„Anna Tardos spricht vom ‚Genießen‘ des Kindes. Das geht natürlich nur, wenn wir bereit sind, abzuwarten und wahrzunehmen, was das Kind von sich aus erkunden möchte, und es bei dieser Suche nicht zu stören, sondern ihm Zeit zu lassen, die Dinge selbst zu entdecken“* (Pichler-Bogner, 2006, 11). Darüber hinaus erleben die Eltern, wie die Pikler-SpielRaum-LeiterIn das kindliche Tun in Form *„wacher Aufmerksamkeit, Sicherheit gewährender Nähe, beschreibender und bestätigender Worte“* begleitet. So erfahren sie, wie ihre Kinder die vorbereitete Umgebung und das begleitende Dasein nutzen, um sich selbst zu entfalten. Sie sehen die Möglichkeit sich zurück zu nehmen und auf die Eigenaktivität ihrer Kinder zu vertrauen. *„Eltern können hier erleben, welchen Unterschied es macht, dem Kind die Initiative und die Aktivität zu überlassen“* (Gründler, 2008a). Aus dem Erlebten entstehen viele Fragen und zu Hause stehen die Eltern oft vor unvorhergesehenen Schwierigkeiten und können das Gelernte nicht umsetzen. Dafür gibt es ergänzende Gesprächsrunden zum Pikler-SpielRaum, wo angemessen auf persönliche Fragen und Schwierigkeiten eingegangen werden kann. *„Meist ist es der individuelle Zugang, mit der hier jeder einzelnen Frage nachgespürt werden kann, wodurch Hilfe möglich wird“* (Pichler-Bogner, 2006, 14). Außerdem bieten die Gesprächsrunden die Möglichkeit sich untereinander auszutauschen, Gleichgesinnte kennen zu lernen und Freundschaften zu schließen. So können Orientierungshilfen gegeben und Inhalte der Pikler-Pädagogik praktisch erlebt und angenommen werden, anstatt als leere Theorien dazustehen. Eine Mutter beschrieb die Vorzüge des Pikler-SpielRaums einmal mit folgenden Worten: *„Diese Erfahrung gemacht zu haben, schenkt mir mehr Sicherheit als tausend Bücher es mir je hätten geben können!“* (Pichler-Bogner & Rainer, 2006, 31). Der Pikler-SpielRaum ist ein einzigartiges Konzept und nicht vergleichbar mit einer Spielgruppe oder ähnlichem. Er ist ein Konzept um die Pikler-Pädagogik erlebbar zu machen und die Eltern ein Stück weit in ihrer Elternrolle zu begleiten. Eltern müssen sich darauf einlassen können um davon zu

profitieren. Daher gibt es für interessierte Eltern einen verpflichtenden Einführungsvortrag bevor sie einen Platz im *Pikler-SpielRaum* bekommen können. (Pichler-Bogner, 2006, 9-15; Gründler, 2008a)

Entwickelt wurde das Konzept vom *Pikler-SpielRaum* für Bewegung und selbständiges Entdecken von Ute Strub, einer Mitarbeiterin von Emmi Pikler, welche ihre Methoden in Deutschland publik machte. Sie erkannte, dass Vorträge und Seminare zur Pikler-Arbeit nicht ausreichen, um die nötige Vertrauensbasis zu den Eltern aufzubauen. Dieses Vertrauen ist nötig, damit die Eltern Unterstützung annehmen können. Die Vertiefung in den Erfahrungsschatz des Pikler- Instituts und die Veränderung der inneren Haltung dem Kind gegenüber sind Prozesse die Zeit brauchen und nicht bei einem einmaligen Vortrag vermittelt werden können. In diesem Zusammenhang machte Emmi Pikler Ute Strub auf die Organisation RIE „Resources for Infant Educators“ in Los Angeles aufmerksam. Die Organisation wurde von Magda Gerber, einer Mutter, welche von Emmi Pikler in Budapest als Hausärztin betreut wurde, nach ihrer Emigration in die USA gegründet. Sie bildete dort nach den Erkenntnissen Emmi Piklers in Bezug auf die Einheit von Erziehung und Pflege „Educators“ aus. Für Ute Strubs Anliegen war der vorbereitete Raum interessant, welchen RIE Eltern mit Säuglingen oder Kleinkindern anbot, um die Kinder bei ihrem selbständigen Tun beobachten zu können. Ferner erlebten die Eltern in Magda Gerber ein Vorbild, wie ein Erwachsener *„das kindliche Tun mit wacher Aufmerksamkeit begleiten kann, ohne störend einzugreifen“* (Strub, 2006, 6). Mit dem *Pikler-SpielRaum* entwickelte Ute Strub ein vergleichbares Konzept für Europa. *„Der Pikler-SpielRaum als kontinuierliche Begleitung des Zusammenlebens von Eltern und kleinen Kindern ermöglicht einerseits ein genaues Kennen lernen der kindlichen Entwicklungsbedürfnisse, um darauf mit mehr Vertrauen und Sicherheit reagieren zu können. Andererseits wird es Eltern durch den regelmäßigen Austausch in den Gesprächsrunden möglich, sich selbst, ihre Gefühle und spontanen Reaktionen besser zu verstehen und Verhaltensweisen zu entwickeln, die den Alltag friedlicher werden lassen.“* (Strub, 2006, 6) Ute Strub ist es besonders wichtig, dass es nicht um die Vermittlung irgendeiner Methode geht, sondern darum, die Qualität an Aufmerksamkeit und Zugewandtheit in der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen zu stützen.

(Strub, 2006, 5-6) Anna Tardos¹⁵ schrieb in einem Vorwort zum *Pikler-SpielRaum*: *“Ich glaube, dass wir mit den SpielRaum-Gruppen einen Weg zurück zur Emmi Pikler Arbeit mit den Familien gefunden haben, wo die Pikler-Kleinkindpädagogik ihre Wurzeln hat“* (Tardos, 2006b, 2).

Seit 2001 gibt es die „Arbeitsgemeinschaft *Pikler-SpielRaum*-LeiterInnen“. Um die Qualität ihrer Arbeit zu gewährleisten ist der Name „*Pikler-SpielRaum*“ geschützt und steht dafür, dass sich die *Pikler-SpielRaum*-LeiterInnen intensiv mit ihrer Arbeit auseinandergesetzt haben und von Anna Tardos oder deren VertreterInnen autorisiert wurden. Die Ausbildung zur *Pikler-PädagogIn* ist seit 2007 normiert und kann in Deutschland, Österreich und Ungarn absolviert werden.

Im folgenden Kapitel soll eine entwicklungstheoretische Betrachtung des ersten Lebensjahres eines Kindes dazu dienen, die nun erläuterten Ansätze Emmi Piklers kritisch auf ihre Aktualität und Nützlichkeit hin zu überprüfen.

¹⁵ Tochter Emmi Piklers, derzeitige Leiterin des *Pikler-Instituts für Kleinkindpädagogik*

3 Entwicklungstheoretische Betrachtung des ersten Lebensjahres in kritischer Auseinandersetzung mit Emmi Piklers Ansätzen

Sind Emmi Piklers Ansätze noch zeitgemäß? Welchen Beitrag können die Erkenntnisse Emmi Piklers in der heutigen Säuglingserziehung leisten? Diese Fragen können nur beantwortet werden, indem entwicklungstheoretische Theorien den Überlegungen Emmi Piklers gegenübergestellt werden. Im folgenden soll genau dies geschehen. Die Ansätze Emmi Piklers werden am Ende eines jedes entwicklungstheoretischen Kapitels mit den darin erläuterten Theorien konfrontiert, um ein abschließendes Resümee zu ermöglichen.

3.1 Anlage-Umwelt-Kontroverse

Unter Veranlagung wird die angeborene biologische Prädisposition verstanden. Der genetische Code eines Menschen, bestimmt seine Prädisposition und ist ein hochkomplexes Produkt aus dem Erbgut beider Elternteile. Die Umwelt beinhaltet alle Beeinflussungen der physischen und sozialen Umwelt, welche bereits vor der Geburt Auswirkung haben auf die biologischen Anlagen und das psychische Erleben eines Menschen. (Berk, 2005, 7). Lange Zeit gab es Streitigkeiten, welche der beiden Faktoren ausschlaggebend sei. Heute ist man sich einig, dass die Entwicklung eines Menschen das Ergebnis einer Interaktion von beidem ist. Sowohl die biologisch bedingten Reifungsprozesse sowie die umweltbedingten individuellen Erfahrungen sind wesentliche Faktoren für die Entwicklung eines Menschen. Die Entwicklungspsychologie hilft uns durchschnittliche, anlagebedingte Entwicklungsschritte und Meilensteine der Entwicklung aufzuzeigen. Allerdings unter dem Vorbehalt, dass es auf die umweltbedingten Einflüsse ankommt, ob und in welcher Form die Anlagen entfaltet oder gehemmt werden. *„Die Psychoanalyse und die psychoanalytische Pädagogik haben eindrucksvoll gezeigt, in welchem Maß kindliches Verhalten von emotionaler Förderung oder Konflikten beeinflusst wird“* (Diem-Wille, 2007, 22). So können für dumm gehaltene Kinder ihren Intellekt entfalten, wenn hemmende Faktoren wie Ängste oder Aggressionen in einer Therapie entschärft werden. Für die

Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes ist es daher wichtig, wie die Umwelt auf vererbte körperliche Eigenschaften und intellektuellen Ausgangsbedingungen reagiert. Jedes Kind erbt gute und schlechte körperliche Eigenschaften. Die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kind ist ausschlaggebend dafür, wie mit den Anlagen des Kindes umgegangen wird. Aber auch indirekte Dritte beeinflussen den Umgang mit dem Kind. So sind z.B. Mütter die in einer konflikthaften Ehe leben ungeduldiger, verschlossener und weniger feinfühlig ihren Kindern gegenüber. (Berk, 2005, 79-80) Dadurch wird verständlich, wie wichtig ein unterstützendes liebevolles Netzwerk um eine Familie mit einem Neugeborenen ist. Dies gilt vor allem bei anlagebedingten Dispositionen des Kindes. Die Pädagogik beschäftigt sich hauptsächlich damit, wie die Umwelt gestaltet werden muss, um für die Entwicklung eines Kindes förderlich zu sein. Dafür ist jedoch ebenso ein fundiertes Wissen um die durchschnittlichen und individuellen anlagebedingten Entwicklungsschritte eines Kindes nötig, um gegebenenfalls Auffälligkeiten zu bemerken.

Emmi Pikler hat in ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit einen genauen Verlauf der selbständigen Bewegungsentwicklung aus eigener Initiative erarbeitet und mit den Erkenntnissen ihrer Zeit verglichen. Sie hat aufgezeigt, dass die Bewegungsentwicklung des Kindes autonom, ohne direkten Einfluss von der Umwelt erfolgt, wenn sie nicht gehemmt wird. Auch Kinder mit erblichen Dispositionen entwickeln sich autonom. Ihre Entwicklung ist zwar durchschnittlich gesehen verzögert, aber direkte Hilfen würden laut Pikler die Selbständigkeit, die Lust am selbständigen Üben und die Harmonie der Bewegungsentwicklung überwiegend hemmen anstatt sie zu fördern. Es fehlen jedoch nähere Angaben dazu, inwiefern diese Annahmen ihrer Meinung nach auch bei schwerstbehinderten Kindern zutreffen. (Pikler, 2001, 60-66, 116-118) Wesentliches Augenmerk richtet Emmi Pikler auf die „vorbereitete Umgebung“ und den sozialen und emotionalen Kontakt zwischen Bezugsperson und Kind. Das entspricht in unserem Kontext den Umwelteinflüssen. Emmi Pikler ist der Meinung, dass die Umwelt wesentlichen Einfluss auf die autonome Entwicklung des Kindes hat. Sie kann das Kind in seiner selbständigen Entwicklung hemmen oder fördern. Wichtig ist bei ihr, dass die fördernde Umwelt keine direkt beeinflussende leitende

Umwelt, sondern eine überwiegend gewährende, Raum gebende, und schützende ist. (Pikler, 2001, 28-31)

3.2 Schwangerschaft und Geburt

Längst ist bekannt, dass nicht erst die Geburt der Anfang der Beziehung zwischen Eltern und ihrem Kind ist. Jedes Kind kommt mit einer Vorgeschichte auf die Welt, welche sein Leben und das seiner Familie beeinflusst. Ist die Schwangerschaft gewollt oder ungewollt, geplant oder ungeplant, lange ersehnt oder hat sie gleich funktioniert. Solche emotionalen Aspekte, aber auch ökonomische, soziale und kulturelle Hintergründe beeinflussen die Beziehung der Eltern zu ihrem noch ungeborenem Kind. Die Schwangerschaft ist eine Zeit, in welcher sich die werdenden Eltern und insbesondere die Mutter auf das Leben mit dem Kind vorbereiten können. Diem-Wille betont vor allem die psychische Vorbereitungszeit wodurch dem Baby bereits vor der Geburt ein psychischer Raum in den Gedanken der Eltern gegeben wird. Eine Schwangerschaft berührt tiefe Schichten der Psychodynamik in der inneren Welt einer werdenden Mutter. Die eigene Kindheit, unbewältigte Konflikte, unerfüllte Wünsche und wiederbelebte Ängste werden durchlebt. *„Der größte Teil dieser inneren Umgestaltungsarbeit bleibt unbewusst und zeigt sich zum Teil in großer Müdigkeit und Erschöpfung, die das Niederhalten und Verdrängen dieser psychischen Fragen erfordert“* (Diem-Wille, 2003, 57). In dieser Umbruchszeit ist es daher wichtig, dass die werdenden Eltern (und insbesondere die Mutter) vertraute Personen um sich haben, mit welchen sie über all die auftauchenden Inhalte sprechen können. Eine gute Gesprächsbasis in der Paarbeziehung und dem näheren sozialen Umfeld bietet ideale Bedingungen dafür, diese Zeit des Umarbeitens positiv zu nutzen. Bei gravierenden emotionalen Problemen kann eine Psychoanalyse helfen die Gefühle zu reflektieren und zu verstehen um zu einem versöhnlichen Ausgang zu finden. Der psychische Raum, den Eltern ihren Kindern geben enthält jedoch immer positive und negative Gefühle und Gedanken. Das Baby aus der Vorstellung der Eltern nennen wir das imaginäre Baby. Wünsche, Hoffnungen, Ängste aber auch Ärgernisse prägen die Vorstellung der Eltern wie ihr Baby sein wird. Mit der Geburt des Kindes kommt es zu einer Konfrontation zwischen dem imaginären und dem realen Baby. Eltern und Kind müssen einander erst kennen lernen. Große Differenzen zwischen

imaginärem und realen Baby (z.B. bei Neugeborenen mit einer Behinderung) aber auch starre Vorstellungen vom Neugeborenen können diese ersten Annäherungen erschweren. (Diem-Wille, 2003, 52, 57-59)

Die Geburt bedeutet die erste große Trennung zwischen Mutter und Kind. Nach der langen Zeit der Verbundenheit und des Vertrautseins ist die Geburt ein radikaler Umbruch für Mutter und Kind. Dennoch wird die Geburt von Mutter und Kind in den letzten Wochen der Schwangerschaft gewünscht. Dem Kind wird es im Körper der Mutter allmählich zu eng und der Mutter wird das Kind im Körper beschwerlich und störend. Die Geburt ist das erste Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind. Das Baby schüttet Hormone aus und leitet so die Wehen der Mutter ein. Das Kind passt sich wiederum an die starken Kontraktionen der Gebärmutter an, indem es Stresshormone freisetzt die ihm eine ausreichende Sauerstoffversorgung durch einen Blutvorrat im Gehirn und im Herzen sichern. Dadurch kommt das Kind auch hellwach auf die Welt um mit ihr in Kontakt zu treten. Dabei spielt der Blickkontakt eine enorme Rolle. Mutter und Kind blicken einander tief in die Augen. Das Kind sieht bei diesem ersten Blick nicht nur die Mutter, sondern nimmt auch auf, wie es die Mutter sieht. Es sieht sich selbst in den Augen der Mutter. (Diem Wille, 2003, 48-52; Berk, 2005, 122-124)

Emmi Pikler betreute in ihrer Zeit als Kinderärztin Familien bei der Geburt eines Kindes und danach. In manchen Fällen mag die Begleitung schon vorher begonnen haben. (Falk, 2000, 6) Sie entwickelte bzw. modifizierte ihren pädagogischen Ansatz im wesentlichen aus dieser Erfahrung heraus. In der deutschsprachigen Literatur von und nach Emmi Pikler gibt es dennoch keine Angaben zur pränatalen Zeit oder dem Geburtsakt an sich. Die veröffentlichten Artikel Emmi Piklers beginnen mit dem Neugeborenenalter. Es ist daher auch fraglich, welchen Wert Emmi Pikler dieser psychoanalytisch bedeutenden Zeit der Vorbereitung auf das Kind beigemessen hat. In ihrer Schrift „Einige Gedanken zu Sitten und Bräuchen in der Säuglingserziehung und zum elterlichen Verhalten“ (Pikler, 2007b, 15-35) beschäftigt sich Emmi Pikler mit der Unsicherheit der junger Mütter in den westlichen Industrieländern und dem Trend des 19. Jahrhunderts mütterliche Instinkte in der Erforschung indogener Stämme zu suchen. Sie beantwortet die Suche nach dem mütterlichen Instinkt folgendermaßen: „Die

Umweltbedingungen und die gesellschaftlichen Verhältnisse innerhalb des Stammes bestimmen die menschlichen und auch die mütterlichen Verhaltensweisen.“ (Pikler, 2007b, 19) Emmi Pikler begründet damit die Unsicherheit der Mütter aus Industrieländern mit der fehlenden Tradition aufgrund der schnelllebigen, ständig wechselnden Umweltbedingungen. Wie mit einem Neugeborenem umzugehen ist, kann nicht von fremden Kulturen übernommen werden. Emmi Pikler ist der Meinung, dass Hilfestellungen nur dann sinnvoll sind, wenn Eltern geholfen wird, ihr Kind und dessen Bedürfnisse besser kennen zu lernen. Die Ausbildung einer menschlichen Beziehung zwischen Eltern und Kind gibt den Eltern die nötige Sicherheit auf ihr Kind eingehen und für es sorgen zu können.

Zum Umgang mit dem Neugeborenen schreibt Emmi Pikler, dass eine verständnisvolle Beziehung zwischen dem Säugling und seiner primären Bezugsperson für eine gesunde und friedliche Entwicklung nötig ist. Sie appelliert daran das Neugeborene mit Liebe und Sorgfalt zu umgeben, indem es gut versorgt wird. Gut versorgt wird ein Säugling in ihrem Sinne dann, wenn die Pflege seinen persönlichen Neigungen entspricht. Da jedes Kind anders ist, muss ein Neugeborenes zu Beginn sehr aufmerksam beobachtet werden, um es selbst und seine Vorlieben persönlich kennen zu lernen. Um ein Kind zu lieben muss es weder unterhalten noch verwöhnt werden. *„Wir müssen es nur kennen lernen, gut beobachten, bemerken, wie und was ihm gut und was schlecht für es ist“* (Pikler, 2007, 60). Emmi Pikler vertritt die Annahme, dass nach dem Stillen, die Hände des pflegenden Erwachsenen die erste Beziehung des Säuglings mit der Welt sind. Daher ist eine rücksichtsvolle, geduldige Hand nötig, die den Säugling spüren lässt, dass er geliebt und umsorgt wird. Das neugeborene Kind muss eine große Anpassungsleistung an die neue Umwelt erbringen. In den ersten Tagen bedarf es dafür möglichst großer Stille und Ruhe. Wenig Bewegung und gedämpftes Licht hilft dem Säugling sich in seiner Umgebung zurecht finden. (Pikler, 2007, 57-67)

Emmi Pikler nimmt ein Neugeborenes von Beginn an als menschliches Gegenüber mit eigenem Charakter wahr. Ähnlich wie beim Abgleich des imaginären Babys mit dem realen müssen die Eltern dieses Kind erst kennen

lernen. Da das Neugeborene große Anpassungsleistungen vollbringen muss, bedarf es sehr viel Ruhe. Emmi Piklers Schwerpunkt liegt bei den Kindern und deren Bedürfnissen. In ihren Theorien fehlt die Sichtweise der Eltern weitgehend, weswegen möglicherweise auch die pränatale Zeit zu kurz kommt.

3.3 Das erste Lebensjahr

Der Mensch entwickelt sich im ersten Lebensjahr auf allen Ebenen so rasant wie in keiner anderen Lebensphase. Das mag daran liegen, dass das Neugeborene biologisch betrachtet zu früh auf die Welt kommt. Es wäre ohne die Betreuung und Fürsorge Erwachsener nicht überlebensfähig. Portmann bezeichnet das Neugeborene deshalb als „Psychologische Frühgeburt“. (vgl. Diem- Wille, 2007, 47) Dennoch ist es bereits mit einer Reihe von Fähigkeiten und Reflexen ausgestattet, die erforderlich sind für die neuen Lebensbedingungen. Das Baby ist aber nicht nur körperlich von der Fürsorge der Erwachsenen abhängig. Ohne emotionaler Zuwendung stirbt selbst ein physisch gut versorgter Säugling. Körper, Psyche, Intellekt und Sexualität sind eng miteinander verbunden und bedingen einander. (Diem-Wille, 2007,47-48).Der Einfachheit halber soll dennoch eine Trennung von körperlicher, sozialer und psychischer Entwicklung vorgenommen werden.

3.3.1 Die körperliche Entwicklung im ersten Lebensjahr

Die körperliche Entwicklung des Säuglings im ersten Lebensjahr beinhaltet einerseits physiologische Veränderungen und andererseits ein Fortschreiten motorischer Fähigkeiten. Beide sollen unabhängig voneinander betrachtet werden obwohl sie einander bedingen.

3.3.1.1 Die physische Entwicklung im ersten Lebensjahr

Ein Säugling nimmt in der Regel zwischen seiner Geburt und dem Ende des ersten Lebensjahres 50% an Körpergröße zu. Das Geburtsgewicht verdreifacht sich in dieser Zeit. Babys setzen in erster Linie eine Fettschicht (Babyspeck) an, um die Körpertemperatur konstant zu halten. Muskelgewebe entwickelt sich nur sehr langsam und nimmt bis zur Adoleszenz zu. Dieses enorme Wachstum verläuft nicht kontinuierlich, sondern erfolgt schubweise. An Tagen vor einem

erneutem Wachstumsschub können Babys besonders hungrig und unruhig sein. Das Wachstumstempo unterscheidet sich bei Kindern gleichen Alters. Generell sind Mädchen etwas kleiner und weisen einen höheren Anteil an Muskelfett auf, obwohl sie körperlich reifer sind. Die tatsächliche körperliche Reife kann am besten über die Knochenreife ermittelt werden. Ebenso rasant wie der Körper, wächst auch das Gehirn. Bei der Geburt hat das Gehirn etwa 30% des Gewichts eines Erwachsenengehirns; am Ende des zweiten Lebensjahres sind es schon 70 %. Das enorme Wachstum des Gehirns besteht im Wesentlichen aus dem Wachstum der Nervenfasern, deren synaptische Verbindungen und den Gliazellen. Durch die Synapsenbildung entsteht ein immer dichteres Verbindungsnetz im Gehirn. Die Gliazellen machen etwa die Hälfte des Volumens eines Erwachsenengehirns aus und sind für die Markscheidenbildung (Myelinisierung) verantwortlich. Mit dieser Substanz werden die Nervenzellfortsätze mehrschichtig umhüllt, um eine verbesserte Erregungsleitung zu gewährleisten, was sich in der schnelleren und effizienteren Weiterleitung der Botschaften im Gehirn auswirkt. Für das Fortbestehen der synaptischen Verbindungen und der Nervenzellen ist angemessene Stimulierung überlebenswichtig. Die Folge von unzureichender Erregung ist die Eindämmung der Nervenzellen, indem Verbindungen (Synapsen) verloren gehen. Bei ausbleibender Stimulierung sterben Nervenzellen ganz ab. Der Mensch kommt immer mit einem Überschuss an Nervenzellen auf die Welt, welche auf natürliche Weise ausselektiert werden. Bei fehlender Stimulierung (Deprivation) können aber auch zu viele Nervenzellen und Synapsen absterben. Dazu kommt noch, dass es sensible Phasen für die Entwicklung des Gehirns gibt. Tierversuche haben gezeigt, dass visuelle Eindrücke in einer bestimmten Periode wichtig sind um ein normales Sehzentrum zu entwickeln. Visuelle Deprivation während dieser Phase bewirkt eine irreversible Schädigung des Sehzentrums. Das Kind kann aber auch über seine Fähigkeiten hinaus stimuliert werden. Bei Überstimulierung weinen Babys viel und versuchen sich den Reizen zu entziehen, was sich negativ auf ihren Zugang zur Welt auswirkt. (Berk, 2005, 152-160,179)

Die motorische Entwicklung läuft eng verwoben mit der Entwicklung des zentralen Nervensystems. Nur wenn das Gehirn die nötige Reife erlangt hat ist der Säugling bereit, sich motorisch weiterzuentwickeln. Die geistige Reife ist somit die

Voraussetzung für eine Weiterentwicklung der körperlichen Fähigkeiten des Säuglings. Diese hängt aber ebenso sehr mit der gegenständlichen und sozialen Umwelt zusammen. Die Entwicklung der motorischen Errungenschaften erfolgt gerichtet, sie verlaufen cephalokaudal und proximodistal. Cephalokaudal bedeutet, dass die geordneten Bewegungen vom Kopf ausgehen und fußwärts schreiten. Dadurch geht die motorische Kontrolle des Kopfes dem Rumpf voraus und liegt zeitlich vor der, der unteren Extremitäten. Die proximodistale Richtung besagt, dass die Fähigkeit willkürliche Bewegungen auszuführen von der Körpermitte zum körperfernen Bewegungsapparat verläuft. Dadurch werden die Arme vor den Händen kontrolliert und diese vor den Fingern. Die Abfolge der motorischen Entwicklung verläuft bei allen Kindern gleichförmig. Dadurch kann ein durchschnittliches Entwicklungsprofil erstellt werden. Es gibt jedoch individuelle Unterschiede in der Geschwindigkeit und auch in der Abfolge. Zweiteres hängt vor allem mit den Umweltbedingungen zusammen. Generell bilden die erlernten motorischen Fertigkeiten ein dynamisches System. In diesem Aktionssystem *„greifen verschiedene Fähigkeiten ineinander, wobei jede mit der anderen kooperiert und so dazu beiträgt, dass das Kind auf möglichst effektive Art und Weise sein Umfeld explorieren und kontrollieren kann. ... Jede einzelne Fähigkeit ist ein Ergebnis von zuvor stattgefundenen motorischen Entwicklungen und trägt zu den darauf folgenden Entwicklungsschritten bei“* (Berk, 2005, 176). Die Abfolge der Bewegungsentwicklung ist somit unter geeigneten emotionalen, sozialen und materiellen Bedingungen genetisch relativ vorbestimmt, die Art und Weise der Aneignung dieser Fähigkeiten ist jedoch sehr individuell. Folglich gibt es verschiedene Wege, um ein und dieselbe motorische Fähigkeit zu lernen. Eine neu erworbene Fähigkeit ist zu Beginn noch instabil und muss erst geübt werden, bis sie sicher angewandt wird. Erst dann ist das Kind in der Lage, darauf aufbauende Entwicklungsschritte zu setzen. Eine wichtige Frage in diesem Zusammenhang ist, ob das Kind in seiner Entwicklung aktiv gefördert werden soll. Die Antwort darauf variiert sehr stark von Kultur zu Kultur. Während die Einstellung dazu in kleineren indogenen Stämmen einheitlich ist, gibt es in unserer pluralistischen Gesellschaft keine einheitliche Auffassung diesbezüglich. (Berk, 2005, 174-177)

Emmi Pikler setzt sich in ihrer Pädagogik stark für die selbständige Bewegungsentwicklung des Säuglings ein. Eine aktive Förderung, „*welche die vielen notwendigen Übergangsstufen ... verkennt, läuft Gefahr, den Säugling in eine Bewegungsunsicherheit zu bringen, die zu muskulären Verspannungen, Haltungsschäden, Fußdeformitäten oder ähnlichem führen kann*“ (Aly, 2001, 13). Emmi Pikler begründet diese Ansicht mit der Erkenntnis, dass der Erwerb motorischer Fertigkeiten abhängig ist von der geistigen Reife. Weiters führt Emmi Pikler aus, dass die motorische Entwicklung ein individuell verlaufendes, dynamisches System ist und dass Säuglinge von sich aus den ganzen Tag üben (turnen). Das Kind weiß, bzw. spürt selbst am besten, wann es bereit ist, neue Entwicklungsschritte zu tun, es lernt im Probieren wie es Bewegungen am besten ausführt, so dass es stets eine gute Muskelkoordination hat und im Gleichgewicht bleibt. Dabei lernt es selbständig Schwierigkeiten zu überwinden. All diese Erfahrungen sind nicht nur ausschlaggebend für eine harmonische Bewegungsentwicklung, sondern sie bilden auch die Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Die physiologische Entwicklung des Kindes betreffend gibt Emmi Pikler Anweisungen zur Babypflege. Diese beinhalten eine gute körperliche Versorgung, regelmäßige medizinische Untersuchungen, die Sorge um ausreichend frische Luft und die Anweisung dem Kind keinen Bissen mehr zu essen zu geben als es möchte. Was die Stimulierung des Neugeborenen betrifft, so warnt sie vor Überstimulierung, da sich der Säugling erst einmal orientieren muss und dafür viel Ruhe braucht. Späteres Spielmaterial muss der motorischen Entwicklung und dem Interesse des Kindes angepasst sein.

3.3.1.2 Die motorische Entwicklung im ersten Lebensmonat

Der Zeitraum des Neugeborenenalters wird unterschiedlich weit gefasst. Meist wird ein Kind im Zeitraum von der Geburt bis zum 28 Tag seines Lebens als Neugeborenes bezeichnet. Winter nennt den Zeitraum von der Geburt bis zum 3. Lebensmonat, da das Neugeborene in dieser Zeit vom subkortikalen Nervenzentrum gesteuert wird und erst danach eine Steuerung über kortikale Abschnitte des Zentralnervensystems und der Pyramidenbahnen erfolgt. Dadurch erreicht das Kind ab dem 3. Lebensmonat ein neues Stadium in der Bewegungsentwicklung. (Winter, 1977, 298) Das Neugeborene ist motorisch weitgehend unterentwickelt und schläft 70-80% des Tages. Dennoch verfügt es

über eine Reihe von lebenswichtigen Reflexen, welche Brazelton in einem Test für Neugeborene zusammengestellt hat (Berk, 2005, 136). Die Sinneswahrnehmungen sind teilweise eingeschränkt, aber bereits pränatal funktionstüchtig. Außerdem kommt es mit einer Präferenz für ein menschliches Gesicht und die weibliche Stimme auf die Welt. So ausgestattet ist bereits das Neugeborene emotional dazu fähig, über alle Sinne eine erste Beziehung zu seiner Mutter aufzunehmen. (Diem-Wille, 2003, 62-65)

Im Wesentlichen beginnt die motorische Entwicklung im Säuglingsalter (2.-12. Monat). Sie verläuft rasant, so dass der zuvor völlig unbeholfene Säugling am Ende des ersten Lebensjahres seine ersten Schritte macht. Die Angaben darüber zu welchem Zeitpunkt ein Säugling bestimmte motorische Fähigkeiten durchschnittlich erwirbt sind oft recht unterschiedlich. Die folgende Entwicklungstabelle soll einen Überblick über mögliche Entwicklungseinstufungen geben:

Motorische Fähigkeit	Winter (1977)	Barley (1969, 1993)
Kann den Kopf ohne Hilfe aufrecht halten, wenn es aufrecht gehalten wird		6 Wochen
Anheben des Kopfes aus der Bauchlage	3 Monate	
Spiel mit Gliedmaßen	3 Monate	
Kann sich in der Bauchlage selbst mit den Armen abstützen	3-4 Monate (Anfänge) 7 Monate gestreckte Arme	2 Monate
Greifen nach Gegenständen	3 Monate (Anfänge), 7-8 Monate gezielte Greifbewegung	3 Monate, 3 Wochen
Drehen von der Rückenlage auf die Seite		4 Monate, 2 Wochen
Sitzt allein	9-12 Monate	7 Monate

Krabbeln ¹⁶	8-9 Monate	
Kriechen	9-12 Monate	7 Monate
Richtet sich zum Stehen auf		8 Monate
Freies Gehen	12-15 Monate	11 Monate, 3 Wochen

(Winter, 1977, 270-305; Berk, 2005, 175)

Im Vergleich der beiden Entwicklungslinien von Winter und Bayley fällt auf, dass teilweise sehr große Unterschiede bei den durchschnittlichen Altersangaben bestehen. Dadurch wird ersichtlich, wie unterschiedlich das Vermögen einer Fähigkeit bewertet werden kann. Der Entwicklungsverlauf ist jedoch bei beiden Autoren gleich und endet mit dem freien Gehen zum Ende des ersten Lebensjahres. Die wesentlichen Inhalte der motorischen Entwicklung im ersten Lebensjahr sind die Aufrichtung des Körpers für die Fortbewegung auf den Beinen und die Entwicklung des Greifens und Zupackens.

Die Entwicklung zum aufrechten Gang ist teilweise durch Reflexe gesichert. Der Kopf leitet die Bewegung des Aufrichtens durch den Labyrinthstellreflex ein. Der Labyrinthstellreflex geht vom Gleichgewichtsorgan aus und sorgt für eine Normaleinstellung des Kopfes im Raum. Dadurch kommt es zum Anheben des Kopfes in der Bauchlage und zum Hochhalten beim Krabbeln und Kriechen. Die Aufrechte Körperhaltung muss allerdings vom Säugling durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben werden. Entwicklungsbesonderheiten sind fast immer die Auswirkung störender Umweltverhältnisse. *„So werden zum Beispiel die niederen Stufen der Fortbewegung besonders von Kindern übersprungen, die keine oder wenig Gelegenheit erhalten, sich auf dem Fußboden frei zu bewegen“* (Winter, 1977, 305).

Die Fähigkeit nach Gegenständen zu Greifen ist eine hoch komplexe Angelegenheit und entwickelt sich als ungerichtete, diffuse Aktivität zu einem

¹⁶ Mit etwa rechtwinklig gebeugten Armen vorwärts ziehen- Beine schleifen nach.

Beherrschen feinsten Bewegungsabläufe. Das Greifen nach Gegenständen ermöglicht dem Säugling eine neue Dimension um sich mit der Welt auseinander zu setzen. Diese Fähigkeit ist deshalb von enormer Bedeutung für die kognitive Entwicklung des Kleinkindes. Die biologische Grundlage für die gezielte Greifbewegung ist die Koordination von Auge und Hand. Dazu kommt noch die nötige Muskulatur in Schulter Arm und Hand. Diese Voraussetzungen sind etwa im Alter von 3 Monaten gegeben. Das Kind beginnt willentlich nach Objekten zu greifen und erlangt zunehmende Treffsicherheit. Zu Beginn des 7. Monats werden die Arme unabhängiger voneinander, so dass das Kind keine kontralaterale Mitbewegung der jeweiligen Gegenseite des Körpers mehr hat. Das Kind kann dadurch mit nur einem Arm nach etwas greifen. In den folgenden Monaten verbessert sich auch die Fähigkeit nach bewegten Objekten zu greifen. Möglicherweise setzt Winter die gezielte Greifbewegung deshalb erst zwischen 7 und 8 Monaten an. Auch in der Form des Zugreifens ist eine Entwicklungslinie feststellbar. Säuglinge ergreifen zuerst einen Gegenstand indem sie ihn mit den Fingern gegen die Handflächen drücken (ulnäres Greifen). Bereits früh passen die Kinder diese Greiföffnung der Größe und Form eines Gegenstandes an. Mit zunehmendem Alter des Säuglings wird ein scherenartiges Greifen von Daumen und Zeigefinger erkennbar. Dabei drückt der Daumen seitlich gegen den Zeigefinger. Gegen Ende des ersten Lebensjahres ist der Säugling in der Lage, den Daumen in Opposition zu den übrigen Fingern zu stellen (radikal-palmäres Greifen/ Pinsettengriff). Somit ist das Kleinkind bereits in der Lage, kleinste Brotkrümel, etc. aufzuheben. Bei den Altersangaben zu diesen Greifarten stimmen Winter und Baylea weitgehend überein. (Berk, 2005, 177-179; Winter, 1977, 300-301)






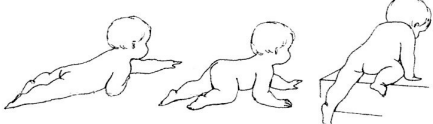

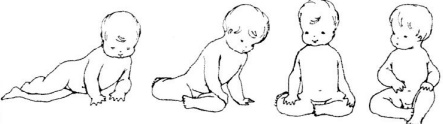
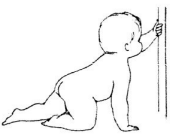
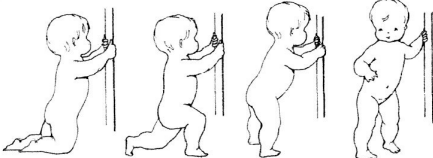

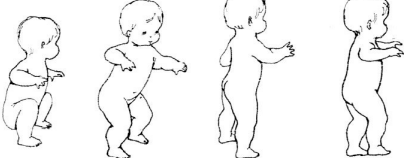
Emmi Pikler beginnt ihre Überlegungen zur motorischen Entwicklung des Kindes bei der Lage des Neugeborenen. Sie stellt Rücken und Bauchlage gegenüber und spricht sich eindeutig für die Rückenlage aus. Der Kopf liegt auf, so dass das Neugeborene ihn drehen kann, um visuellen Reizen zu folgen und die Glieder sind frei beweglich. In der Bauchlage ist das so früh noch nicht möglich. *„Im ersten halben Jahr ist die Rückenlage sowohl für die Entwicklung der Augen-Hand-Koordination günstiger als auch für die Ausbildung der Greifbewegungen und des Kontaktes zwischen Kind und Erwachsenem“* (Pikler, 2001, 107). Das wichtigste

ist jedoch, dass die Unterlage unnachgiebig ist, so dass der Säugling nicht fixiert wird. Der Verlauf der Bewegungsentwicklung beginnt bei Emmi Pikler daher aus der Rückenlage. Die gesamte Bewegungsentwicklung der Kinder sollte ihrer Ansicht nach aus deren eigenen Initiative erfolgen, was bedeutet, dass Erwachsene nicht aktiv eingreifen oder Hilfestellungen geben sollen. Ihre Aufgabe ist es, für ein generelles, emotionales Wohlbefinden durch den Kontakt während der Pflege und für optimale Umweltbedingungen (Kleidung, Grundfläche, Unterlage, Spielmaterial und Klettergeräte) zu sorgen. Emmi Pikler hat die Bewegungsentwicklung der im Institut betreuten Kinder genau beobachten lassen und verglich sie mit Entwicklungsangaben anderer AutorInnen. Sie kam zu ähnlichen Ergebnissen, stellte jedoch fest, dass manche Positionen und Bewegungen, welche im Lóczy regelmäßig beobachtet werden konnten, in anderen Entwicklungstabellen nicht erwähnt wurden, wie z.B. den Kniegang. Es zeigte sich auch, dass die Kinder im Lóczy sich durchschnittlich etwas später aufrichten und zu gehen beginnen. Emmi Pikler begründete diese Verzögerung damit, dass die Kinder im Institut mehr Bewegungsfreiheit und Anreize zum Krabbeln haben, als üblich. (Pikler, 2001, 41-43)

Da die von Emmi Pikler beobachteten Kinder ihre Entwicklung am Rücken liegend beginnen, kann die erste Zeit nicht mit den Angaben von Winter und Barley verglichen werden. Emmi Pikler beschreibt, dass der Säugling im ersten Vierteljahr viel mit Armen und Beinen strampelt. Zuerst sind diese Bewegungen noch nicht zielgerichtet. Dies ändert sich aber, sobald der Säugling beginnt, seine Hände zu betrachten. Unter visueller Kontrolle lernt er bis zum 3. Monat die Hände geordnet und zielgerichtet zu bewegen. (Pikler, 2007, 24). Im weiteren Vergleich mit den angeführten Entwicklungstabellen lässt sich feststellen, dass Emmi Piklers Angaben zum Drehen von der Rückenlage auf die Seite mit 4,25 Monaten und zum Sitzen mit 9,75 Monaten zwischen den Angaben von Winter und Barley liegen. Das Aufrichten des Kindes in den Stand ist mit 12,25 und das freie Gehen mit 18 Monaten vergleichsweise spät angesetzt. Emmi Piklers Erklärung dazu ist, dass die Kinder im Pikler- Institut deshalb später gehen, weil sie eine adäquate Umgebung zum Krabbeln haben und in keiner Phase der Entwicklung zum Gehen an der Hand gehalten oder gar hochgezogen werden. Daraus könnte der Rückschluss gezogen werden, dass aktive Unterstützung des Erwachsenen die Bewegungsentwicklung des Kindes, entgegen Piklers Auffassung, doch fördert.

Dabei wird aber nicht die Qualität der Bewegung berücksichtigt. Die besondere Qualität bei der selbständigen Bewegungsentwicklung ist, dass die Kinder in jeder Phase ihrer Entwicklung beweglich und im Gleichgewicht sind und dass sie ihre Bewegungen gut koordinieren können. Emmi Pikler betont außerdem, dass Säuglinge ihre unterschiedlichen Positionen permanent wechseln und zwischen den einzelnen Bewegungsformen wichtige Übergangspeditionen einnehmen. Beispielsweise beschreibt sie den Kniestand, welcher oft vor dem Aufrichten kommt und den Kniegang als mögliche erste aufrechte Fortbewegung.

Abbildung des Entwicklungsverlaufes im Pikler- Institut:

<p>Von der Rückenlage, bis zum Sich-auf-den-Bauch-Drehen. Sich Wälzen und Rollen</p>	<p>Ausgangsposition</p> 			
<p>Entwicklungsverlauf des Kriechens auf dem Bauch bis zum Krabbeln auf Knien und Händen</p>				
<p>Entwicklungsverlauf des Sich-Aufsetzens</p>				
<p>Entwicklungsverlauf des Aufstehens</p>				
<p>Vom freien Aufstehen bis zum freien Gehen</p>				

(Abbildungaus, Pikler, 2001, 35)

Emmi Pikler beschäftigte sich intensiv mit der freien Bewegungsentwicklung des Säuglings. Anhand vieler Fotografien aus dem Institut ist ersichtlich, wie geschickt, ökonomisch und harmonisch Säuglinge in ihrer Bewegungsentwicklung sein können, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, eigeninitiativ zu lernen. „Wenn

eine entsprechende persönliche Beziehung besteht und wenn das freie Üben der aus eigener Initiative entstandenen Bewegungen ermöglicht wird, erfolgt die Entwicklung der Bewegung vom Sich-auf-die-Seite-Drehen bis zum sicheren Gehen im allgemeinen ohne wesentliche Verspätung und regelmäßig, ohne den direkten, modifizierenden, fördernden und lenkenden bzw. verbotenden Eingriff der Erwachsenen“ (Pikler, 2001, 69-70).

3.3.2 Die soziale Entwicklung im ersten Lebensjahr

Babys sind genetisch für eine soziale Existenz vorbestimmt. Sie nehmen ihre Umwelt selektiv, in Richtung einer Bevorzugung menschlicher Merkmale, wahr. So bevorzugt ein Neugeborenes das Schema des menschlichen Gesichts und die menschliche Stimme, insbesondere die weibliche, wird jedem anderen Geräusch vorgezogen. Das Neugeborene macht vom ersten Tag an Erfahrungen im sozialen Miteinander. Es gewöhnt sich schnell an seine Bezugsperson und deren Art der Pflege und es ist fähig Erwartungen auszubilden. Wird diesen Erwartungen nicht entsprochen, dann ist bereits ein Säugling verstört. Die *„Gewöhnung an das gleiche Gesicht, an die gleiche Stimme, an den gleichen Geruch, an die gleiche Art des Behandeltdewerdens ist die Grundlage des Gefühls der Sicherheit, der Geborgenheit, des Urvertrauens in die Welt“* (Schenk-Danzinger, 1998, 36). Fehlt jegliche Zuwendung, dann verwelken selbst gesund geborene Kinder und sterben als Folge totaler emotionaler Deprivation.

Die wichtigsten Merkmale und Inhalte sozialer Interaktion im ersten Lebensjahr eines Säuglings sollen nun genauere Betrachtung finden. Es ist allerdings nicht möglich, soziale Entwicklung von psychischer oder physischer Entwicklung klar abzutrennen. Vor allem die psychische Entwicklung hängt eng mit der sozialen zusammen. Die Trennung erfolgt deshalb nur unter Vorbehalt zur vereinfachten Darstellung.

3.3.2.1 Interaktion (Schreien, Blickkontakt, Ammensprache)

Das Schreien des Babys ist die erste Art der Kommunikation. Das Neugeborene kann den Eltern so sein Unwohlsein und lebenswichtige Bedürfnisse vermitteln.

Ein schreiendes Baby erweckt in fast allen Erwachsenen starke Gefühle des Unbehagens und stellt so sicher, dass Babys die nötige Fürsorge zum Überleben erhalten. Eltern erkennen bereits in den ersten Lebenswochen die einzigartige vokale Signatur ihres Nachwuchses, wodurch sie ihr Baby bereits aus der Entfernung identifizieren können. (Berk, 2005, 124, 137-140) Das Baby lernt bald, dass es mit seinem Schreien die Bezugsperson herbeirufen und eine Bedürfnisbefriedigung bewirken kann (instrumentelle Konditionierung). Die soziale Zusendung der Mutter verläuft auf vielen Ebenen und dient nicht nur zur Bedürfnisbefriedigung. Sie tritt körperlich, sprachlich, mimisch und mittels Gebärden mit dem Kind in Kontakt. Ab dem zweiten Monat reagiert das Kind adäquat auf die Impulse der Mutter und zunehmend nimmt das Kind selbst aktiv Kontakt auf. (Schenk-Danzinger, 1998, 35-40)

Besondere Bedeutung für den sozialen und emotionalen Beziehungsaufbau ist der Blickkontakt. Neugeborene können bis zu einem Abstand von 25-50 cm (ist in etwa der Abstand zum Gesicht der Mutter beim Stillen) gut sehen. (Schenk-Danzinger, 1998, 34) Stillschweigendes in die Augen blicken ist eine Eigenart von Liebenden, die auch zwischen Eltern und Baby vorkommt. Eltern gehen instinktiv mit ihrem Kopf so nahe an das Baby heran, dass dieses sie gut sehen kann. Das Baby schaut mit großen Augen und lächelt wodurch sich auch die Freude beim Erwachsenen steigert. Das Paar blickt einander tief in die Augen und scheint die Welt um sich herum für einen Moment zu vergessen, wodurch eine große Intimität entsteht. (Diem-Wille, 2003, 89) Der Blickkontakt während der Nahrungsaufnahme ist die erste Form der sozialen Interaktion. Das erste Lächeln (4-6 Wochen) hingegen ist ein angeborenes Instinktverhalten das beim Gegenüber Aggressionen hemmen und Wohlwollen sichern soll. Auslöser sind bewegte, frontal auf das Kind gerichtete menschliche Augen. Experimente haben gezeigt, dass in den ersten 4 Monaten auch Attrappen oder Masken dieses Lächeln auslösen können. Ab dem 6. Monat beginnt das Baby, bekannte Menschen (primäre Bezugsperson/en) zu bevorzugen. Es entsteht eine echte individuelle Liebesbeziehung. (Schenk-Danzinger, 1998, 45-46)

Eine weitere Besonderheit der Interaktion zwischen Säugling und Erwachsenen ist die Sprache. Wenn Eltern mit ihrem Säugling sprechen verwenden sie

überwiegend hohe Laute, wiederholen einzelne Sätze und Phrasen und variieren sie. Die Sprache wird verkürzt, die Grammatik vereinfacht und einzelne Wörter werden durch kindgemäße Bezeichnungen ersetzt. Lorenzer spricht von einer Regression im Dienste des Kindes. (Wissenschaft-online, 2008) Diese Sprechweise wird als Ammensprache oder baby talk bezeichnet. Diem- Wille spricht von der Sprache der Liebenden, da ähnliches Verhalten auch unter Verliebten vorkommen. (Diem-Wille, 2003, 89)

All diese Verhaltensweisen sorgen für eine soziale Kontaktaufnahme und sichern die Versorgung des Kindes, aber auch die psychische Entwicklung des Kindes hängt ganz wesentlich davon ab, ob bzw. wie der Beziehungsaufbau geglückt ist.

Die Interaktion zwischen dem Säugling und seiner Bezugsperson ist für Emmi Pikler von Anfang an bedeutend. Nicht nur durch Schreien, sondern auch durch Körpersprache, Körperspannung und Blickkontakt reagiert der Säugling auf den Erwachsenen und antwortet auf alles, was er mit ihm tut. Wenn der Erwachsene diese Zeichen aufnimmt, darauf reagiert und dem Säugling wiederum Zeit lässt zu reagieren, dann findet von Anfang an ein Dialog statt. Emmi Pikler appelliert daran, die Zeiten während des Stillens/ Fütterns und der Pflege für den sozialen und emotionalen Kontakt zu nutzen. Ganz besonderer Bedeutung misst sie dabei den Händen des Erwachsenen zu. Die Hände sind ein erster früher Kontakt zur Welt. Durch die Art und Weise, wie diese Hände den Säugling, berühren bekommt er *„wichtige Botschaften über Nähe, Liebe und Achtsamkeit, die mit Worten nur schwer übermittelt werden können“* (Tardos, 2007a, 82). Besondere Bedeutung hat aber auch die Sprache. Emmi Pikler tritt dafür ein, dass der Erwachsene dem Säugling immer verbal mitteilt, was er tut und auch zu verbalisieren was das Kind tut. Sie vertritt die Meinung, dass der Säugling bald versteht was ihm gesagt wird und sich somit auf Begegnungen besser einstellen und mit dem Erwachsenen kooperieren kann. Durch das Verbalisieren seines Tuns bekommt er ein Bild von sich selbst, wird sich seiner bewusst und fühlt sich gesehen. *„Kümmern wir uns nicht darum, ob das Kind die Sprache versteht oder nicht. Binnen kurzem wird es sie verstehen“* (Pikler, 2007, 65). Die Sprechweise ist betont ruhig und freundlich, sie weist aber keine Anzeichen der Ammensprache auf. Die Sprache ist nicht auf das vermeintliche Verständnis des Säuglings begrenzt und wird auch nicht

verniedlicht. *„Das Kind fühlt sich so ernst genommen, und seine Würde bleibt gewahrt, ohne dass Heiterkeit und Humor dabei fehlen“* (Rischke & Strub, 2006, 31). Pichler-Bogner weist die Ammensprache zurück und meint, dass Babys keine Babysprache brauchen, um verstehen und normal sprechen zu lernen. (Tardos, 2007b, 94-95; Pikler, 2007, 65; Pichler-Bogner, 2008)

3.3.2.2 Stillen versus Flaschenernährung

Mehrmals täglich wird der Säugling gestillt oder mit der Flasche gefüttert. Dabei nimmt er nicht nur Nahrung auf, sondern auch die Liebe der Mutter. Der Säugling, spürt, riecht, schmeckt und hört sie. Der soziale und emotionale Kontakt während der Nahrungsaufnahme ist von enormer Bedeutung. Körperkontakt und emotionale Zuwendung sind, unabhängig davon ob das Kind die Brust oder die Flasche bekommt, ausschlaggebend für einen gelungenen Kontakt. Beim Stillen wird das Kind zwangsläufig im Arm gehalten und an den Körper geschmiegt, dennoch kann es sein, dass die Mutter emotional abwesend ist. Ob sich die Mutter auf ihr Kind einlassen kann oder nicht, hängt primär von der emotionalen Situation der Mutter ab. (Diem-Wille, 2003, 95-98)

Da die Entwicklung von Gehirn und Körper in den ersten beiden Lebensjahren rapide voranschreiten, ist auch die ausreichende und passende Nahrung von größter Wichtigkeit. Die Muttermilch ist dafür am besten geeignet. Flaschennahrung versucht dieser Zusammensetzung möglichst genau zu entsprechen, ist aber immer nur ein etwas schlechterer Ersatz. Was macht die Muttermilch zum idealen Nahrungsmittel? Muttermilch hat das ideale Verhältnis von Fetten und Proteinen, sie enthält alle notwendigen Nährstoffe und beinhaltet die nötigen Antikörper um das kindliche Immunsystem zu stärken. *„Infolgedessen treten bei gestillten Säuglingen weniger Erkrankungen der Atemwege sowie des Magen-Darm-Traktes auf, und auch allergische Reaktionen sind seltener zu beobachten als bei Kinder, die Flaschennahrung erhalten“* (Berk, 2005, 166). Schon die Vormilch passt optimal für den Verdauungsapparat des Babys, so dass die Muttermilch fast vollständig verdaut werden kann. Später erleichtert sie den Übergang zu fester Nahrung. Darüber hinaus ist die Muttermilch immer in der richtigen Temperatur und Menge vorhanden. Gestillte Kinder haben meist ein

gesundes körperliches Wachstum, Flaschenkinder hingegen nehmen oft zu schnell zu. Das Saugen von der Brust stärkt die Muskulatur des Mundes, was für den späteren Spracherwerb von Bedeutung ist, und es beugt Kieferdeformationen vor. Wenn der Säugling von der Brust der Mutter trinkt, schüttet diese Hormone aus, welche die Milchgänge weiten und darüber hinaus das Zusammenziehen der Gebärmutter unterstützen. Folgend wird durch das Stillen die Wiederherstellung des normalen körperlichen Zustands der stillenden Frau gefördert. Das Stillen ist somit die ideale, von der Natur vorgegebene Ernährungsform des Säuglings. (Berk, 2005, 166; Diem Wille, 2003, 95-96) Trotzdem gelingt das Stillen beim ersten Baby nur selten problemlos von Beginn an. Mutter und Baby müssen sich erst aufeinander einstellen und einspielen. Unbewusste Ängste und Phantasien können die Mutter hemmen „Ist das Gute in mir so stark, dass ich das Baby nähren und am Leben halten kann, oder dominiert das Böse, Rivalisierende, sodass das Baby verhungert, nicht genug bekommt oder gar vergiftet wird“ (Diem-Wille, 2003, 97), lautet die Grundfrage. Hier ist die emotionale Unterstützung durch den Vater gefragt.

Emmi Pikler weiß um die emotionale Bedeutung der Still- oder Füttersituation bescheid und spricht sich dafür aus, dass sich die Bezugsperson beim Stillen oder Fläschchen geben und später beim Füttern Zeit nimmt und sich ganz auf das Kind konzentrieren soll. Es wird oft unterschätzt, welche große Bedeutung diese vier bis fünf Mahlzeiten für die Qualität der Beziehung zwischen Bezugsperson und Kind haben. (vgl. Vincze, 2007b, 65) Essen soll für das Kind immer eine Freude sein. Dies ist unter anderen ein Grund dafür, warum dem Kind nie ein Löffel mehr gegeben werden soll, als es essen möchte.

3.3.2.3 (Ein)Schlafen

Das Neugeborene schläft im Schnitt mit Unterbrechungen 16-18 Stunden pro Tag. Die Gesamtzeit des benötigten Schlafs ändert sich bis zum 2. Lebensjahr nicht wesentlich, dafür werden die Perioden von Schlafen und Wachsein weniger, aber länger. Erst mit 6 Monaten schüttet das kindliche Gehirn nachts mehr Melatonin¹⁷ aus, als am Tag. Das Sozialverhalten der Umwelt, kann den Säugling jedoch an die Grenzen seiner neurologischen Kapazität fordern, indem ihm vorm

¹⁷ Melatonin ist ein Hormon, dass zur Schläfrigkeit beiträgt.

Schlafengehen noch eine Mahlzeit gegeben und es in einem separaten ruhigen Raum schlafen gelegt wird. (Berk, 2005, 163) Einen Säugling schlafen zu legen, bedeutet für die Mutter auch, sich von ihm für eine gewisse Zeit zu trennen. Es bedarf der Bereitschaft der Mutter, ihr Kind selbständig einschlafen zu lassen. Wenn der Mutter das Zutrauen in ihren Säugling fehlt, dann wird der Säugling keine Ruhe finden und „muss“ stundenlang herumgetragen und geschaukelt werden. Hier ist wieder die Hilfe des Vaters bedeutend.

In der deutschsprachigen Literatur von Emmi Pikler ist die Schlafenthematik nur im Bezug auf nächtliches Weinen erwähnt. Sie weist darauf hin, dass der Erwachsene das nächtlich weinende Baby nicht einfach beschwichtigen soll, um es wie „betäubt“ zum Schlafen zu bringen. Der Erwachsene muss versuchen, die Ursachen des Weinens zu beseitigen. Erst wenn er diese nicht finden kann, ist es sinnvoll, das Baby aufzunehmen und ein wenig zu beschwichtigen, bis es sich beruhigt hat. Danach rät Pikler, das Kind wieder ins Bett zu legen und zuversichtlich zu sein, dass sich das Kind zurechtfinden und wieder einschlafen wird. (Pikler, 2007, 14-15)

3.3.2.4 Körperpflege

Die Körperpflege des Säuglings muss mehrmals täglich erledigt werden. Wie bei jeder anderen Begegnung mit dem Säugling ist auch hier die Qualität des sozialen Kontakts entscheidend für seine Entwicklung. Mechanisches reinigen und Windel wechseln gefährdet nicht nur sein Vertrauen in die Umwelt, sondern verhindert auch ein Wohlfühlen im eigenen Körper. Wie die Eltern mit dem Körper des Säuglings umgehen, drückt deren Einstellung zu ihm aus. Wenn sie das Kind als Gegenüber wahrnehmen und in seiner Persönlichkeit anerkennen können, dann werden sie behutsam mit seinem Körper umgehen und auf dessen Reaktionen achten. *„Das Kind lernt die Welt über die Hände der Mutter oder des Vater und über die Stimme kennen, die es emotional zusammenhält“* (Diem Wille, 2003, 132)

Die Körperpflege ist bei Emmi Pikler der Hauptangelpunkt der Beziehung. Sie hat viel und ausführlich über die besondere Bedeutung des Kontakts während der Pflege geschrieben und viele Überlegungen zur praktischen Pflege angestellt.¹⁸

3.3.3 Die psychische Entwicklung im ersten Lebensjahr

„Wir wissen heute, dass die grundlegenden Muster der Persönlichkeit in den ersten Lebensjahren, besonders aber in den ersten Lebensmonaten ausgebildet werden und von der Qualität der Beziehung zu den ersten Bezugspersonen... abhängen“ (Diem-Wille, 2007, 48).

Der Säugling macht im ersten Lebensjahr radikale körperliche und psychische Veränderungen durch. Durch seine Unreife nach der Geburt ist er von der Hilfe seiner Eltern oder anderer Bezugspersonen körperlich, sozial und emotional vollkommen abhängig. Von der Beschaffenheit dieser Beziehung hängt es ab, wie das neugeborene Kind die Welt erlebt, ob es zuversichtlich, lebensfroh und neugierig ist oder sich fürchtet, misstrauisch und zurückgezogen ist. Durch diese Beziehung lernt der Säugling sich als Einheit abzugrenzen und beginnt zu denken. All diese Entwicklungen basieren auf hunderten Interaktionserfahrungen, welche der Säugling täglich macht und welche tiefgreifende Spuren in seiner Psyche hinterlassen. Diese frühen Erfahrungen sind im späteren Erwachsenenalter nicht bewusst erinnerbar, aber sie lagern in den tiefsten Schichten unserer Seele. Deshalb ist die Säuglingszeit von enormer Bedeutung für das gesamte spätere Leben. (Diem-Wille, 2007, 47-48; 2003, 11-12)

Wie die psychische Entwicklung im ersten Lebensjahr verläuft, können wir im Wesentlichen nur erahnen, da der Säugling selbst nur eingeschränkt kommunizieren kann. Es gibt daher viele unterschiedliche psychoanalytische Entwicklungstheorien. Einige bedeutende Konzepte und Theorien sollen nun in Folge dargestellt werden um dann wieder einen Bezug zum Erziehungskonzept nach Emmi Pikler herzustellen. Die Problematik dabei ist, dass sich Emmi Pikler nicht explizit mit der psychischen Entwicklung des Säuglings auseinandergesetzt hat. Ihre Schriften setzten sich fast ausschließlich mit physischen und sozialen

¹⁸ Siehe Kapitel 2.2.4 Die Pflege.

Perspektiven der Säuglingserziehung auseinander. Ob Emmi Pikler den nachfolgenden Konzepten zugestimmt hätte oder nicht, kann daher nur indirekt, über ihre Handlungsangaben, geschlossen werden.

3.3.3.1 Ausreichend gute Mutter/ Ich Stützung durch die Mutterpflege¹⁹

Wenn in den ersten Lebensmonaten vom Säugling gesprochen wird, ist die mütterliche Fürsorge immer implizit mitgedacht, denn ohne die Mutterpflege gäbe es keinen Säugling. *„Der Säugling und die ‚Mutterpflege‘ bilden zusammen eine Einheit“* (Winnicott, 2002, 50) Der Säugling ist zu Beginn vollständig Abhängig von der physischen Versorgung einer Bezugsperson. Die Tendenz zu Wachsen und sich zu Entwickeln bringt er jedoch selbst, in Form des ererbten Potentials, mit auf die Welt. *„Man könnte sagen, das zentrale Selbst sei das ererbte Potential, das eine Kontinuität des Seins erlebt und auf seine eigene Weise und in seiner eigenen Geschwindigkeit eine personale physische Realität und ein personales Körperschema erwirbt“* (Winnicott, 2002, 59). Für eine unblockierte Entwicklung benötigt der Säugling eine förderliche Umwelt, welche Störungen von ihm fernhält und somit eine Kontinuität des Seins ermöglicht. Die Bezugspersonen des Säuglings sind von seinen ererbten Tendenzen abhängig, denn sie ist zunächst selbst die fördernde Umwelt ihres Kindes. Sie muss sich an die Reifungsprozesse des Säuglings auf komplexe Weise anpassen. Zu Beginn hilft ihr dabei ein Zustand, welchen Winnicott die „primäre Mütterlichkeit“ nennt. Die Mutter ist nach der Schwangerschaft primär auf die Versorgung ihres Kindes, welches wie ein Teil ihrer selbst empfunden wird, eingestellt, wodurch sie selbst vom Säugling abhängig ist. Dadurch bekommt der Säugling das, was er am Beginn des Lebens braucht, ein hohes Maß an Anpassung. Genauer gesagt bedarf es einer fast hundertprozentigen Anpassung der Mutter an den Säugling, so dass dessen omnipotente Phantasie alles regulieren zu können beinahe reale Erfahrung wird. Der Säugling erhält die Illusion, dass es eine äußere Realität gibt, welche seinen schöpferischen Vorstellungen entspricht. Winnicott bezeichnet diesen Zustand auch als Halte-Phase. Der Säugling wird durch die Mutterpflege physisch und psychisch zusammengehalten. Das noch unreife Ich des Säuglings wird durch die

¹⁹ Winnicott schreibt in seinen Theorien von der Mutter (Mutterpflege, mütterlichen Fürsorge) als primäre Bezugsperson. Die Rolle der Mutter als Bezugsperson kann jedoch von anderen Erwachsenen übernommen werden, wenn sich diese mit ähnlicher Hingabe um den Säugling annehmen.

Mutter (oder eine andere Bezugsperson) vertreten und so stark und stabil gemacht. Die Erfahrung des Gehalten-Werdens ermöglicht dem Säugling in weiterer Folge die Haut als Körpergrenze wahrzunehmen, welche eine Unterscheidung zwischen Ich und Nicht-Ich zulässt, was wiederum die Voraussetzung für die erste Objektbeziehung ist. Der Säugling beginnt sich langsam als getrenntes eigenständiges Wesen zu erleben. Das zeigt sich u.a. darin, dass es der Säugling nun versteht Signale zu setzen um Bedürfnisbefriedigung zu erlangen. Die absolute Abhängigkeit wird von einer Phase der relativen Abhängigkeit abgelöst, in welcher sich der Säugling allmählich seiner Abhängigkeit bewusst wird. Die Anpassung der Mutter beginnt in Folge dessen zu versagen, so dass der Säugling lernen muss mit Frustrationen umzugehen. (Winnicott, 2002, 47-71, 108-117)

Diese Erläuterungen zeigen den enormen Anspruch, der an eine Mutter gestellt wird und welchem sie gerecht werden muss. Es gibt jedoch keine perfekte Mutter und sie ist auch nicht notwendig. Es genügt im Allgemeinen, wenn die positiven Aspekte, im Sinne einer „ausreichend guten Mutter“ überwiegen. *„Die ausreichend gute ‚Mutter‘ ist eine Person, die sich aktiv an die Bedürfnisse des Kleinkindes anpasst und diese Anpassung allmählich gemäß der parallel dazu wachsenden Fähigkeit des Kleinkindes, mit diesem ihrem Versagen fertig zu werden, zurücknimmt“* (Winnicott, 1983, 312). Beide Aspekte, die Anpassung an die kindlichen Bedürfnisse und die Loslösung, sobald es der Entwicklungsstand des Kindes erlaubt, klingen banal, sind es aber nicht. Die Voraussetzung, um diese Aufgaben erfüllen zu können, ist eine aufrichtige Beziehung zwischen Säugling und Bezugsperson(en). *„Der Aufbau einer Beziehung eines Säuglings zu seinen Eltern wird von deren Fähigkeit beeinflusst, den Säugling als einzigartiges Wesen mit einer eigenen Persönlichkeit und einem eigenen Schicksal wahrzunehmen“* (Diem-Wille, 2007, 92). Jedes Baby kommt mit einem eigenen Temperament auf die Welt. Dieses Temperament bestimmt relativ stabil die *„Qualität und Intensität emotionaler Reaktionen, des Aktivierungsniveaus der Aufmerksamkeit und der emotionalen Selbstregulation“* (Berk, 2005, 244). Wie die Eltern damit umgehen wird die Qualität der Beziehung und die weitere Entwicklung des Temperaments beeinflussen. Inwieweit die Mutter oder eine andere Bezugsperson die Persönlichkeit ihres Kindes akzeptiert beeinflusst auch ihre Fähigkeit sich an

dessen Bedürfnisse adäquat anzupassen. Die Loslösung vom Kind entspricht einem Wieder-Unabhängig-Werden der Mutter. (vgl. Winnicott, 2002, 111) Diese Unabhängigkeit bedeutet eine Trennung von der vertrauten, engen Beziehung und kann mit emotionalen Schwierigkeiten verbunden sein. Soziale Unterstützungssysteme (insbesondere der Vater) können sehr hilfreich sein die eigenen Grenzen zu sehen und zu verstehen. (Diem-Wille, 2007, 92-95)

Emmi Pikler erkannte wie Winnicott, dass sich Eltern zu Beginn sehr an das Kind anpassen und sich später wieder zurücknehmen müssen. *„Je älter, je größer das Kind wird, um so weniger richtet sich die Umgebung nach ihm, um so mehr muss sich das Kind nach anderen richten“* (Pikler, 2007, 107). Ihre Annahme, dass Kinder mit einem autonomen Entwicklungspotential zur Welt kommen entspricht der Vorstellung eines ererbten Potentials. Ebenso weiß Emmi Pikler, dass der Säugling den sozialen Kontakt und die ermöglichende Umwelt benötigt, um dieses Potential entfalten zu können. Anders als Winnicott geht sie davon aus, dass der Säugling sein Gegenüber von Beginn an wahrnimmt. Das Kind kann fühlen, erleben, beobachten, Erfahrungen sammeln und mit der Zeit verstehen. (vgl. Falk, 2007, 38) Die Frage, ob der Säugling sein Gegenüber von Beginn an als eigenständiges, ganzheitliches Objekt erkennt, oder doch glaubt es in omnipotenter Phantasie regulieren zu können, bleibt bei Emmi Pikler offen.

3.3.3.2 Containment

Für die gesunde psychische Entwicklung des Kindes bedarf es einer Bezugsperson, welche dem Kind hilft, mit seinen emotionalen Impulsen umgehen zu lernen. Aufbauend auf der Idee Melanie Kleins, dass Säuglinge unerträgliche (innere und äußere) Empfindungen ausstoßen, entwickelte Bion seine Theorie des Containments. Bion meint, dass Babys Gefühle wie Angst, Schmerz, und Erregung haben, mit welchen sie nicht fertig werden können. Diese unerträglichen Gefühle versuchen sie aus ihrem Körper auszustoßen. Der Säugling weint, schreit, strampelt, uriniert, boxt, schnauft usw. um die unerträglichen, bedrohlichen Teile des Selbst los zu werden. Damit eine Entwicklung stattfinden kann, müssen diese rohen Empfindungen modifiziert und wieder aufgenommen werden. Da das Baby das noch nicht kann, muss die Mutter oder eine andere Bezugsperson diese

Aufgabe übernehmen. *„Das Baby benötigt also, um mit seinen unerträglichen Sinneswahrnehmungen fertig zu werden, eine andere Person, die diese in sie projizierten rohen Gefühle, die Bion ‚Beta-Elemente‘ nennt, aufnimmt und umwandelt“* (Diem-Wille, 2007, 115). Durch die Liebe zum Kind besitzt die Mutter, oder eine andere Bezugsperson ein „träumerisches Ahnungsvermögen“(Reverie) welches ihr ermöglicht, die Beta-Elemente ihres Kindes aufzunehmen. Sie wird somit zu einem Behälter, „Container“, der die rohen Impulse des Säuglings aufnimmt. In weiterer Folge transformiert sie die projizierten Beta-Elemente indem sie über diese nachdenkt und sie dadurch mental „verdaut“. Dieses mentale „Verdauen“ ist eine unbewusste geistige Aktivität der Mutter, welche Bion als „Alpha-Funktion“ bezeichnet. Das Resultat dieses Prozesses sind Gedanken, „Alpha-Elemente“, welche nun für die kindliche Psyche annehmbar sind und wieder aufgenommen werden. Dabei nimmt das Baby nicht nur die modifizierten Sinneswahrnehmungen auf, sondern auch die Art, wie die Mutter seine Empfindungen verdaut und transformiert hat. *„Das nach dem Lustprinzip orientierte Ich wandelt sich durch viele solche Erfahrungen nach und nach in ein dem Realitätsprinzip zugewandtes ‚Real-Ich‘, das über die Fähigkeit verfügt zu denken“* (Diem-Wille, 2007, 116). Bion beschreibt somit in seinem Konzept des Containments die enorme Bedeutung einer einfühlsamen Bezugsperson für die Entwicklung des Denkens beim Säugling. (Diem-Wille, 2003, 162-163; 2007, 115-116) Die Fähigkeit des Säuglings, seine eigenen Emotionen zu verstehen ist auch Voraussetzung dafür, anderen Menschen Emotionen zuzuschreiben um über deren Verhalten nachdenken zu können. *„Indem das Kind anderen Personen mentale Verfassungen zuschreibt, gibt es deren Verhalten Bedeutung und macht es vorhersagbar“* (Fonagy & Target, 2002, 840). Fonagy und Target sprechen diesbezüglich von einer Affektspiegelung durch die Eltern.

Ein auffallender Moment in der Säuglingserziehung nach Emmi Pikler ist, dass die Erwachsenen sehr viel mit den Kindern sprechen. Erwachsene Bezugspersonen verbalisieren was das Kind gerade macht und wie es sich fühlt. Emmi Pikler war der Meinung, dass dieses Verbalisieren der kindlichen Tätigkeit dem Erwachsenen hilft, mit den Gedanken beim Kind zu bleiben und diesem vermittelt, dass der Erwachsene es sieht und wahrnimmt. (Tardos & Strub, 2006, 34-35) Die ungeteilte Aufmerksamkeit, welche Eltern (nach Pikler) ihren Kindern während der

Pflege schenken sollen und diese spezielle Art das kindliche Tun in Worte zu fassen, lässt stark vermuten, dass es dabei auch zu einem unbewussten Containment kommt, wie es Bion sehen würde.

3.3.3.3 Hauterleben

Die psychische Entwicklung des Säuglings hängt eng mit der seiner physischen Entwicklung zusammen. Genauer gesagt geht die physiologische Entwicklung des Körpers der psychischen voraus. Sie ist *„Voraussetzung für die Ausbildung einer psychischen Körperrepräsentation“* (Krejci, 1999, 34). Das psychische Ich entsteht folglich aus dem körperlichen Erleben der Umwelt. Diese Erkenntnis führte zu der Aussage Freuds, dass das bewusste Ich vor allem ein körperliches ist. Die Haut spielt dabei eine wichtige Rolle. Von ihr gehen nur wenige elementare und daher klare Wahrnehmungen aus. Aufgrund der Nacktheit der menschlichen Körperoberfläche ist die Haut als Sinnesorgan für den Menschen, im Gegensatz zu anderen Primaten, von besonderer Bedeutung. *„Die Wichtigkeit der Körperoberfläche für Kontakt mit sich selbst wie mit der Mutter ist spezifisch menschlich“* (Krejci, 1999, 34). Ein Säugling der gestreichelt, gepflegt und getragen wird, spürt die warme Haut (Körperoberfläche) der Mutter. Zugleich spürt er aber seine eigene Körpergrenze. Esther Bick nimmt an, *„dass Persönlichkeitsteile in ihrer primitivsten Form empfunden werden, als gebe es keine Kraft, die einen Zusammenhalt unter ihnen schafft, und als müssten sie deshalb auf eine von ihnen passiv erlebte Weise zusammengehalten werden durch die Haut, die als Begrenzung fungiert.“* (Bick, 2002, 236) Durch die liebevolle sanfte Berührung der Mutter lernt der Säugling diese, seine Haut als schützende positive Grenze seiner selbst kennen, welche das Ich zusammenhält. Dieses Hauterleben gibt dem Kind Halt und Sicherheit und ermöglicht eine Vorstellung von einem inneren und einem äußeren Raum. Das Ich bekommt eine räumlich begrenzte Eigenschaft, die Unterscheidung zwischen äußerer und innerer Wahrnehmung, zwischen Ich und Nicht-Ich wird möglich. Die Fähigkeit die eigenen Persönlichkeitsmerkmale in diesem Innenraum aufzubewahren bedarf jedoch zusätzlicher Stütze von außen. *„Diese innere Funktion, die Teile des Selbst aufzubewahren, ist ... anfänglich von der Introjektion eines äußeren Objekts (Bezugsperson) abhängig, das als fähig erlebt wird, diese Funktion zu erfüllen.. ...*

Bevor die bewahrenden Funktionen nicht introjiziert worden sind, kann keine Vorstellung von einem Raum innerhalb des selbst entstehen“ (Bick, 2002, 236).

Demzufolge ist die Voraussetzung für die Entwicklung eines zusammenhaltenden „Innenraums“ eine liebevolle, aufnehmende Haltung (containment) der Mutter. Die vielfältigen Erfahrungen des Gehaltenwerdens ermöglichen dem Säugling ein „mentales Konzept eines selbständig zu regulierenden Körperraums“ (Diem-Wille, 2007, 51) zu entwickeln. Wenn die Bezugsperson fehlt, oder es ihr nicht gelingt dem Säugling diese Erfahrung des Gehaltenwerdens zu vermitteln, dann kann es sein, dass sich das Baby in eine Pseudoselbständigkeit flüchtet und eine „Zweithaut“ bildet. Unter dieser „Zweithaut“ kann auffälliges Verhalten (Aggressivität, Hyperaktivität, etc) oder unangemessener Gebrauch von besonderen Fähigkeiten verstanden werden. Sie dient als Ersatz für die bewahrende Funktion der ursprünglichen Haut. (Bick, 2002; Krecji, 1999; Diem-Wille, 2007, 50-51)

Später dienen die ersten Körperfunktionen der Psyche als Modelle: *„Einverleibung wird zur Introjektion, Ausscheidung zur Projektion, das Verschließen der Augen zur Verleugnung. ... Auch das Atmen, Riechen oder das Aufnehmen durch Augen oder Ohren wird zum Modell für Beziehungsformen zum Objekt“* (Krejci, 1999, 37).

Emmi Pikler hat der Pflege des Kindes einen herausragenden Stellenwert in der Säuglingserziehung gegeben. Sie war sich dessen bewusst, dass eine gute Pflege großen physischen, sozialen und psychischen Wert für das Kind hat. Besonders in den Filmen aus dem Pikler-Institut geht hervor, wie essentiell das Hauterleben während der Pflege ist. Babys, welche mechanisch entkleidet und gereinigt werden schreien und ziehen sich zusammen, als hätten sie Angst auseinander zu fallen. Der behutsame Umgang mit dem Kind, indem es auf eine Handlung vorbereitet wird, ihm Zeit gelassen wird sich zu entspannen und es mit geduldigen sanften Händen gepflegt wird, war für Emmi Pikler von größter Wichtigkeit. Nur so kann sich das Neugeborene in seiner Haut wohlfühlen und einen positiven Eindruck von der Welt gewinnen. (Pikler, 2007, 60 ff)

3.3.3.4 Übergangsobjekte

Der Grundstein für eine reife Form des Denkens ist die Fähigkeit, sich selbst als eigenständige getrennte Persönlichkeit zu erkennen, als abgegrenzte Einheit mit einem Innen und Außen. Es herrscht allerdings Uneinigkeit darüber, von welchem Ausgangspunkt das Neugeborene sein Leben beginnt. Stern schreibt, dass es eine Frage des Glaubensgrundsatzes ist, ob entweder das Alleinsein oder die Einheit mit dem Anderen als Grundbefindlichkeit der menschlichen Existenz angenommen wird. (vgl. Stern, 2007, 335) Diem- Wille meint dazu: *„Das Entstehen des logischen, dem Realitätsprinzip verpflichtete Denkens erfolgt langsam und kontinuierlich neben dem primitiven, magischen, am Lustprinzip orientierten Denken. Wir nehmen an, dass bereits von Anfang des Lebens an eine rudimentäre Wahrnehmung dessen, was real passiert, vorhanden ist“* (Diem-Wille, 2007, 136). Demnach nehmen wir an, dass zu Beginn des Lebens eine Undifferenziertheit, eine omnipotente Dualität mit der Mutter vorherrscht, welche jedoch von Beginn an durch reale Erfahrungen der Getrenntheit unterbrochen wird und zunehmend an Bedeutung gewinnen. Winnicott spricht sich in seiner Theorie von Übergangsphänomen und Übergangsobjekt für eine dritte Dimension im Leben eines Menschen aus. Es ist der *„Zwischenbereich des Erlebens, zu dem sowohl die innere Realität als auch das äußere Leben beitragen. ... um den Zwischenbereich zwischen dem Subjektiven und dem, was objektiv wahrgenommen wird“* (Winnicott, 1983, 302).

Übergangsobjekt und Übergangsphänomen sind Begriffe, welche für den Zwischenbereich von Innenwelt und Außenwelt stehen. Es ist der Bereich zwischen dem magischen, am Lustprinzip orientierten Denken und dem Realitätsprinzip, aber auch für den Zwischenbereich von Oralerotik und echter Objektbeziehung. Sie erscheinen in der normalen Entwicklung zwischen dem 4.-12. Monat. So kommt es vor, dass der Säugling einen Zipfel von einer Decke (Stoffwindel, Kuscheltier) gemeinsam mit seinen Fingern in den Mund nimmt und daran lutscht (Übergangsphänomen). Daraus kann ein Objekt oder ein Verhalten hervorgehen, das der Säugling weiterhin gebraucht, um einzuschlafen und Ängste abzuwehren. Somit wird es zu dem, was Winnicott als Übergangsobjekt bezeichnet. Eltern merken ganz genau, wenn ihr Kind ein Übergangsobjekt

gefunden hat und nehmen es überall mit, um es dem Kind bei Bedarf zu geben. Es ist der erste Nicht-Ich-Besitz des Kindes und wird meist in besonderer Manier von ihm benützt. Unabhängig vom Geschlecht des Kindes hat die Beziehung zum Übergangsobjekt besondere Qualitäten. Diese sind:

1. Das Kind macht Rechte am Objekt geltend. Diese beinhalten ein Wissen um die Getrenntheit und somit eine Preisgabe omnipotenter Phantasien.
2. Das Kind geht in Bezug auf das Übergangsobjekt von der (magischen) omnipotenten Lenkung zur Lenkung durch Manipulation über. Es tritt vor der gefestigten Realitätsprüfung auf.
3. Das Übergangsobjekt wird überschwänglich geliebt und abgrundtief gehasst. Es muss all die Liebkosungen und Aggressionen aushalten können.
4. Die Kontinuität des Erlebens muss gegeben sein, was bedeutet, dass das Übergangsobjekt niemals von anderen verändert (gewaschen, genäht, etc.) werden darf.
5. Es erscheint dem Kind als hätte das Übergangsobjekt eine eigene Lebendigkeit oder Wirklichkeit.

Mit der Zeit verliert das Übergangsobjekt an Bedeutung und löst sich auf. Es wird weder vergessen, noch betrauert oder verdrängt, sondern es verliert schlichtweg seine Bedeutung. In Stresssituationen kann es jedoch sein, dass es wieder benötigt wird. Symbolisch steht das Übergangsobjekt für ein Teilobjekt (z.B. Brust). Es ist aber nicht die Symbolik, sondern vielmehr die Aktualität welche seinen Wert ausmacht. *„Das es nicht die Brust (oder Mutter) ist, ist ebenso wichtig wie die Tatsache, dass es die Brust (oder Mutter) vertritt“* (Winnicott, 1983, 306). Die Bedeutung des Übergangsobjektes hängt maßgeblich mit dem Bestehen eines inneren Objekts (nach Melanie Klein), einem inneren Bild von etwas zusammen. Das Übergangsobjekt ist ein Besitz, der weder inneres noch äußeres Objekt ist, sondern dazwischen steht. Es vertritt z.B. die „äußere“ Brust, aber nur indirekt, indem es das Bild und die Vorstellung einer „inneren“ Brust vertritt. Durch die reale Erfahrung der „äußeren“ Brust hat das Kind ein inneres Bild der Brust, welches auf das Übergangsobjekt übertragen werden kann und wodurch dieses seine Bedeutung bekommt. *„Wenn das äußere Objekt nachhaltig versagt, hat das innere Objekt für das Kind keine Bedeutung, und dann, und nur dann, wird auch das*

Übergangsobjekt bedeutungslos“ (Winnicott, 1983, 311). Der Säugling bedarf somit der liebevollen Pflege und Zuwendung einer primären Bezugsperson um überhaupt ein Übergangsobjekt herausbilden zu können. (Winnicott, 1982, 300-319)

Es ist schwierig bei diesem Thema Parallelen zur Arbeit Emmi Piklers zu ziehen. So ist es mir nicht möglich Aufschluss darüber zu geben, ob Emmi Pikler den von Winnicott beschriebenen Zwischenbereich des Erlebens anerkennt oder nicht. Im Lóczy waren Spielsachen aller Art im Bett verboten, um klar die Bereiche zwischen Aktivität und Ruhe bzw. Schlaf abzugrenzen. Im heutigen Pikler-Institut hat sich diese Auffassung geändert und man lässt den Säuglingen bunte Tücher oder weiche Lieblingsgegenstände als Übergangsobjekte. Insofern lässt sich sagen, dass Emmi Pikler den Wert von Übergangsobjekten nicht (an)erkannt hat. (David & Appell, 1995, 67-68)

3.3.3.5 Fähigkeit zum Alleinsein

Winnicott ist der Meinung, dass eines der wichtigsten Zeichen für die emotionale Reife eines Menschen die Fähigkeit zum Alleinsein ist. Dabei ist nicht das tatsächliche Alleinsein gemeint, denn selbst ein isolierter Mensch kann zum Alleinsein unfähig sein und in Folge unter seiner tatsächlichen Abschirmung leiden. Die Fähigkeit zum Alleinsein besteht darin, die „Einsamkeit“ zu genießen und persönlich zu nutzen. Die Grundlegende Erfahrung, welche nötig ist, damit das Kind die Fähigkeit zum Alleinsein erwirbt ist paradoxer Weise die Erfahrung, *„allein zu sein, während jemand anderes anwesend ist“* (Winnicott, 2002, 38). *„Allein‘ bedeutet in diesem Zusammenhang aber nicht, dass das Kind sich selbst überlassen bleibt. Allein heißt vielmehr, dass das Kind selbst die Initiative übernehmen darf ... und dass die erwachsene Person daran Anteil nimmt, ohne selbst die Initiative zu ergreifen“* (Diem-Wille, 2003, 280). Es herrscht eine ganz eigenartige Beziehung vor, welche Winnicott die „Ich-Bezogenheit“ nennt. In der Ich-Bezogenheit gibt es mindestens einen Menschen der alleine ist in Gegenwart eines anderen, welcher für ihn wichtig ist. Beispielsweise ist ein Säugling alleine, während seine Mutter verlässlich gegenwärtig ist, selbst wenn sie nur durch die allgemeine Atmosphäre repräsentiert wird, oder ein Paar, dass nach erfolgreichem

Geschlechtsverkehr zusammen alleine ist, indem jeder bei sich ist während gleichzeitig die Anwesenheit des anderen bedeutsam ist. Die Voraussetzung dafür, das Alleinsein zu genießen, ist die psychische Realität eines guten inneren Objekts. *„Reife und die Fähigkeit, allein zu sein, setzen voraus, dass das Individuum die Möglichkeit gehabt hat, durch ‚ausreichend gute Bemutterung‘ einen Glauben an eine wohlwollende Umwelt aufzubauen“* (Winnicott, 2002, 40). Das Ich schaut zuversichtlich in Gegenwart und Zukunft. Nun gibt es noch eine personelle Voraussetzung um die Fähigkeit, Allein zu sein, zu entwickeln, das Ich. Damit das Ich allein sein kann, muss es eine Einheit sein. Ein sehr junger Säugling muss diese Ich Integration erst entwickeln. Dennoch kann das unreife Ich alleine sein, nämlich durch die Ich-Stützung der Mutter. In der Ich-Bezogenheit wird das unreife Ich durch die Es-Beziehungen zur Mutter gestärkt. Der Säugling nimmt diese Ich-stützende Umwelt auf und introjiziert sie allmählich in seine Persönlichkeit, so dass die Fähigkeit wirklich Alleine zu sein entsteht. Die Ich-Bezogenheit bietet dem Säugling einen Rahmen, im dem er sein personales Leben entdecken kann, ohne auf äußere Anstöße reagieren oder ein aktiver Mensch sein zu müssen. Hat er erst einmal die Fähigkeit zum Alleinsein entwickelt, dann kann er seinen persönlichen Impuls ständig wiederfinden. (Winnicott, 2002, 36-46)

Die Fähigkeit des Säuglings alleine zu spielen und sich zu beschäftigen, wenn er ausreichend gut versorgt wurde und satt ist an Kontakt, ist eine grundlegende Erkenntnis Emmi Piklers. Sie entspricht Winnicott´s Konzept der „Fähigkeit zum Alleinsein“. Emmi Pikler war der Meinung, dass junge Kinder sich nur dann ihrer Umwelt widmen und sie nützen können, wenn sie eine vertraute Person im Hintergrund haben, so wie auch Winnicott annahm, dass die Fähigkeit zum Alleinsein durch die Anwesenheit einer anderen Person, die für das Kind wichtig ist, erlernt wird. Diese Annahme impliziert auch die Ich-Stützende Funktion der Bezugsperson.

Tardos beschreibt in einem Artikel die Pikler Arbeit in der Gegenüberstellung von Autonomie und Abhängigkeit. Die Pikler-Lòczy-Sichtweise betont die Autonomie des Kindes trotz einer natürlichen Abhängigkeit und versucht diese klar von einer künstlich erzeugten Abhängigkeit abzugrenzen. Wenn der Erwachsene einen

Säugling in eine Position bringt, die dieser noch nicht selbständig einnehmen und folglich auch verlassen kann, dann verunsichert er den Säugling und macht ihn künstlich hilflos. Wenn Erwachsene Säuglinge ständig herumtragen und unterhalten, dann stören sie ihre Ruhe und verhindern, dass der Säugling lernt, sich unabhängig und autonom mit der Umwelt auseinander zu setzen. Der Säugling ist von Anfang an zu autonomem, kompetentem Verhalten fähig und es kommt auf das fürsorgliche Verhalten der Eltern an um ein gesundes Gleichgewicht zwischen Autonomie und Abhängigkeit zu finden. (Tardos, 2005) Die „Fähigkeit zum Alleinsein“ kann der Säugling nur im Gleichgewicht zwischen Autonomie und Abhängigkeit entwickeln.

3.3.3.6 Bindungsverhalten / Bindungstheorie

Es gibt keinen Säugling ohne einer Bezugsperson. Der Säugling ist körperlich, sozial und emotional von dieser abhängig. Diese Ansicht wird von allen psychoanalytischen Theorien geteilt. Die Zugänge wie es zu dem grundlegendem Band zwischen dem Säugling und seiner Bezugsperson kommt sind jedoch unterschiedlich. John Bowlby, der Begründer der Bindungstheorie, warf der Psychoanalyse seiner Zeit vor, Bindungsverhalten als Instinkt, der sich aus der Fütterung oder der kindlichen Sexualität ableitet, anzunehmen und somit die Bindung zwischen Mutter und Kind nicht als unabhängiges, eigenständiges psychisches Band zu erkennen. (vgl. Holmes, 2006, 83) Bowlbys zentrale Annahme ist“, *dass der menschliche Säugling die angeborene Neigung hat, die Nähe einer vertrauten Person zu suchen*“ (Dornes, 2006, 221). Das Bindungssystem stellt ein „primäres Motivationssystem“ dar, mit dem biologischen Zweck, das Kind vor Raubtieren, also externen Gefahren zu schützen.

Bindung wird durch Sehen, Hören und Halten vermittelt. Da das Neugeborene unreif auf die Welt kommt, muss sich das Bindungssystem im Gegensatz zum Tierreich erst über Monate entwickeln. Wie bereits bei der sozialen Entwicklung des Säugling beschrieben, ist das Neugeborene von Geburt an für eine soziale Existenz vorbestimmt. Es bevorzugt den menschlichen Kontakt, hält Blickkontakt und lächelt, wenn es ein bewegtes Augenpaar sieht. Der Blickkontakt ist ein Schlüsselement für die Entstehung von Bindung, da das Kind über die Augen die

Liebe der Mutter gleichsam mit ihrem Abbild aufnimmt. Dazu kommt noch die körperliche und psychische Versorgung, welche Winnicott mit dem Ausdruck „die haltende Umwelt“ bezeichnet hat. Die Qualität der Bindung hängt von dieser haltenden Umwelt ab. Da Kinder unterschiedliches Bindungsverhalten zu beiden Elternteilen haben können, geht die Bindungstheorie davon aus, dass *„Unterschiedliche Bindungsmuster ...eher das Ergebnis unterschiedlicher Interaktionsmuster sind, als dass sie ein Spiegelbild des kindlichen Temperaments oder Instinkts wären“* (Holmes, 2006, 130). In der zweiten Hälfte der ersten sechs Monate eines Säuglings zeigen sich zunehmend Anfänge von Bindungsverhalten. Das Baby beginnt aktiv die Nähe zur Bindungsperson zu suchen. Mit 6 Monaten zeigt das Kind Protest als Reaktion auf die Trennung von der Bezugsperson, was als sicheres Zeichen dafür gilt, dass eine Bindung vorhanden ist. Mit 7 Monaten beginnt sich das Kind vor Fremden zu fürchten und sucht den Schutz bei der Bindungsperson. Die Mutter oder eine andere Bezugsperson wird nun als „sichere Basis“ erlebt. *„Der Kern der sicheren Basis ist, dass sie ein Sprungbrett für Neugierde und Explorationsverhalten darstellt“* (Holmes, 2006, 91). Durch die Sicherheit der nahen Bezugsperson kann sich der Säugling der Welt zuwenden. Wie nah die Bezugsperson sein muss, damit sich der Säugling in Sicherheit fühlt hängt von den Umständen ab; das Alter des Kindes, sein Temperament, die äußeren Umstände, der Entwicklungsstand und der derzeitige Gemütszustand des Kindes sind einige davon. *„Je weiter die gebundene Person von ihrer sicheren Basis entfernt ist, desto größer ist die Anziehungskraft der Bindung“* (Holmes, 2006, 91). Wenn die sichere Basis unzuverlässig oder die Bindung ganz unterbrochen wird, reagiert das gut gebundene Kind mit Protest. Das Bindungsverhalten trifft aber auch auf die Bezugsperson zu. Beispielsweise vermisst eine Mutter ihr Kind, welches sie einem Babysitter anvertraut hat und macht sich Sorgen um dessen Wohlergehen. (Holmes, 2006, 82-97; Diem Wille, 2005, 77-78, 124)

Um die Qualität der Bindung des einjährigen Babys zu messen, entwickelte Mary Ainsworth, eine Mitarbeiterin Bowlbys einen Test. Dafür wird eine künstliche Situation, an der das Kind, seine Bezugsperson und ein Versuchsleiter beteiligt sind, herbeigeführt. In einer genauen Abfolge wird getestet, wie das Kind auf das Verlassen und Zurückkommen des Elternteils und der fremden Person reagiert.

Daraus ergaben sich zunächst drei, später vier Reaktionsarten des Kindes, welchen unterschiedlichen Bindungsqualitäten zugeordnet wurden. Der Test wurde bereits zahlreich in verschiedenen Kulturen angewandt und gilt als valides zuverlässiges Messinstrument. Die resultierenden Bindungsarten und ihre Wurzeln²⁰ sind folgende.

1. **Sichere Bindung (,B')**: Die Kinder zeigen Kummer, wenn sie von der Bezugsperson getrennt werden. Nach deren Rückkehr wenden sie sich ihr zu, lassen sich trösten und spielen weiter. Ein Kind mit sicherer Bindung hat eine Bezugsperson, welche einfühlsam auf ihre Bedürfnisse reagiert.
2. **Unsicher- vermeidende Bindung (,A')**: Die Kinder zeigen bei der Trennung vom Elternteil wenig Anzeichen von Kummer und ignorieren ihn bei der Rückkehr, besonders nach der zweiten Trennung wo der Stress größer ist. Sie behalten den Anwesenden Elternteil jedoch im Auge und sind so in ihrem Spiel gehemmt. Unsicher-vermeidende Kinder haben eine nicht feinfühligke Bezugsperson.
3. **Unsicher – ambivalente Bindung (,C')**: Die Kinder zeigen großen Kummer bei der Trennung. Bei der Rückkehr klammern sie sich abwechselnd an die Bezugsperson und stoßen sie weg. Ihr exploratives Spiel ist gehemmt. Bezugspersonen unsicher-ambivalent gebundener Kinder schwanken in ihrer Feinfühligkeit dem Kind gegenüber.
4. **Unsicher- desorientierte Bindung (,D')**: Die Kinder in dieser später hinzugekommenen Kategorie zeigen eine vielseitige Bandbreiter verwirrter Verhaltensweisen wie, Erstarren oder stereotype Bewegungen, wenn sie wieder mit der Bezugsperson vereint werden.

Der Schlüssel zu einer sicheren Bindung ist demnach eine aktive wechselseitige Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson. Die Bezugsperson kann sich auf den jeweiligen Rhythmus des Kindes einstellen und sich anpassen. Eine Erkenntnis Ainsworths ist, dass die Qualität der Interaktion wichtiger ist als die Quantität. Viele Babys haben eine starke und sichere Bindung zu Eltern die Arbeiten und relativ wenig Zeit haben. Passiver Kontakt allein ist nicht förderlich für eine gute Bindung. (Holmes, 2006, 128-133)

²⁰ Das Ergebnis einer Langzeitstudie zeigt, dass der Bindungszustand des einjährigen Kindes stark mit dem vorangegangenen Verhaltensmuster der Bezugsperson korreliert. Es handelt sich dennoch um eine Verallgemeinerung und keine 100% Tatsache. (Holmes, 2006, 131)

Die Arbeit Emmi Piklers entspricht völlig den Vorstellungen und Erkenntnissen der Bindungstheorie. Emmi Pikler wusste beim Aufbau ihres Säuglingsheimes um die Problematiken und Ursachen des Hospitalismus Bescheid und versuchte ein System zu entwickeln, welches Heimkindern die Möglichkeit zum Bindungsaufbau gibt. Auch die Erkenntnis, dass die Qualität des Zusammenseins maßgeblich ist und nicht die Quantität, wurde von Emmi Pikler erkannt und umgesetzt. So veranlasste sie, dass den Heimkindern während der Pflege ungeteilte Aufmerksamkeit geschenkt wird, damit sie emotional gestärkt die verbleibende Zeit selbständig spielen können. Die Zeit der Pflege ist nach Emmi Pikler eine Zeit der wechselseitigen Interaktion, in welcher sich der Erwachsene dem Rhythmus des Kindes anpasst und kindliche Initiativen respektiert und unterstützt. Dieses einfühlsame Vorgehen des Erwachsenen ist laut Bindungstheorie die beste Voraussetzung für ein sicheres Bindungsverhalten des Kindes.

3.4 Schlussfolgerungen

Die Gegenüberstellung der entwicklungstheoretischen Ansätze mit der Arbeit Emmi Piklers zeigt, dass die Theorie Emmi Piklers nicht an Aktualität verloren hat. Nicht die Themen in der Säuglingserziehung ändern sich, sondern die Einstellungen dazu. Emmi Piklers Einstellung zur Säuglingserziehung ist nach wie vor außergewöhnlich und bemerkenswert. Sie zeichnet sich durch Respekt und Zutrauen aus und fordert eine haltende, beschützende und gewährende Einstellung dem Kind gegenüber. Ziel ist es, die selbständige Entwicklung des Kindes zu fördern. Die Überlegungen Emmi Piklers beziehen sich hauptsächlich auf die soziale und motorische Entwicklung des Säuglings. Dabei misst sie dem sozialen Kontakt während der Pflege besonderen Wert bei. Sie bzw. ihre Mitarbeiterinnen beschreiben konkrete Vorgehensweisen und geben Ratschläge, wie Pflegehandlungen ausgeführt werden sollen. Dabei betont Emmi Pikler die Bedeutung der Aufmerksamkeit und des Einfühlungsvermögens des Erwachsenen, um einen echten Dialog mit dem Kind zu ermöglichen. Emmi Pikler war der Ansicht, dass die soziale Entwicklung verantwortlich für das emotionale Wohlbefinden des Kindes sei, was wiederum dessen motorische Entwicklung stark beeinflusse. Die motorische Entwicklung des Kindes vollzieht sich ihrer Ansicht nach autonom vom Kind aus. Es braucht dazu keine direkte Förderung, sondern „nur“ förderliche Bedingungen. Die Kinder entwickeln sich unter diesen

Bedingungen normal, jedoch mit leichten Verzögerungen beim Aufrichten und dem freien Gang. Emmi Pikler betont jedoch die Qualität der freien Bewegungsentwicklung, welche sich auf die weitere Entwicklung des Kindes positiv auswirkt. Die psychische Entwicklung des Säuglings kommt in Emmi Piklers Theorien dennoch zu kurz. Andeutungen zur emotionalen Gesundheit des Säuglings finden wir implizit in den Anmerkungen zur Pflege, doch es fehlen explizite Überlegungen zur psychischen Entwicklung. Der Großteil der Piklerschen Theorie entstand während ihrer leitenden und beratenden Tätigkeit im Lóczy / Pikler Institut. Die besondere Vorgehensweise im institutionellen Setting unterscheidet sich gerade in der Beziehungsform zwischen Erzieher und Kind, welche die Wurzel der emotionalen Entwicklung bildet. Die Beziehungen zwischen Betreuerinnen und Kindern im Institut wirken liebevoll und doch distanziert. Es fehlt die Verliebtheit und Spontaneität zwischen Eltern und Kind. Durch sachliches Verbalisieren der Handlungen und Gefühle des Kindes und der Betreuerin wird versucht, diese Lücke etwas auszugleichen. In einer Familie birgt dies die Gefahr an Natürlichkeit im Umgang mit dem Kind einzubüßen.

4 Empirische Untersuchung des pädagogischen Handelns und Wirkens im *Pikler-SpielRaum*

Um das pädagogische Handeln und Wirken im *Pikler-SpielRaum* zu untersuchen, wurde die Babybeobachtungsmethode in Anlehnung an Esther Bick gewählt. Es gibt mehrere Gründe dafür, wieso ein Fallbeispiel einer quantitativen Erhebung mittels Interviews vorzuziehen ist. Ein Fallbeispiel kann die vielen Facetten und unterschiedlichen Ebenen der Piklerarbeit zeigen. Es ermöglicht die Atmosphäre des Raumes, welcher für dieses Konzept bedeutend ist, nachzuempfinden und ein Gefühl für dieses Setting zu entwickeln. Außerdem ist es möglich, einen Entwicklungsverlauf nachzuvollziehen und somit Höhen und Tiefen mitzuerleben. Durch die teilnehmenden Beobachtungen ist die Beobachterin²¹ selbst im Forschungsfeld und ist nicht von den Erzählungen Dritter abhängig. Die Besonderheit und begrenzte Verallgemeinerbarkeit des Falles wird dafür in Kauf genommen.

Im Folgenden werden das „Ziel der Einzelfallstudie“, die „Methode und Durchführung“, der „Untersuchungsablauf“, die „Falldarstellung“ und zu letzt die „Auswertung“ beschrieben.

4.1 Ziel der Einzelfallstudie

Die zentrale Forschungsfrage dieser Einzelfallstudie lautet: „Welchen Beitrag kann die Pädagogik Emmi Piklers, vermittelt durch den *Pikler-SpielRaum*, in der heutigen Säuglingserziehung leisten? “ Die erste Hypothese dazu, dass die Ansätze Emmi Piklers noch aktuell sind, wurde bereits im Theorieteil belegt. Dadurch komme ich nun zu den weiten Hypothesen.

2. Die pädagogischen Ansätze Emmi Piklers können durch den *Pikler-SpielRaum* erlebt und daher spürbar vermittelt und von den Eltern aufgenommen werden.

²¹ Die Beobachterin ist auf die Autorin als Frau bezogen.

3. Der Besuch des Pikler-*SpielRaums* hilft Eltern ihr Kind (ihre Kinder) und dessen Handlungen besser zu verstehen und unterstützt damit die Qualität der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern.
4. Die vermittelten pädagogischen Vorstellungen nach Emmi Pikler und damit verbundenen Umgangsweisen mit dem Kind leisten einen wertvollen Beitrag für die selbständige Bewegungsentwicklung des Säuglings.

Die Auswertung der Beobachtungen soll zeigen, wie die Pikler Pädagogik im Pikler-*SpielRaum* vermittelt wird. Weiters wird sich zeigen, welche Inhalte aus der Pikler Pädagogik im Pikler-*SpielRaum* vorrangig sind und ob es primär um eine Bewusstseinsbildung geht oder um Handlungsanleitungen. Eine bloße Erziehungsanleitung würde entweder zu Widerstand oder unreflektierter Übernahme von Verhaltensweisen bei den teilnehmenden Eltern führen. In beiden Fällen wäre das Ziel, die Pikler-Pädagogik zu vermitteln und dadurch positiv auf die Erziehung von Säuglingen Einfluss zu nehmen, verfehlt. Die Vermittlung der Pikler-Pädagogik hängt davon ab, ob es dem Konzept, bzw. der Leiterin des Pikler-*SpielRaums* gelingt die zugrundeliegende anthropologische Einstellung zum Kind und dessen Entwicklung verständlich zu machen, so dass sie von den Eltern übernommen werden kann. Diese Bewusstseinsbildung sollte die Beziehung der Eltern zu ihrem Kind fördern und daraus Handlungen folgen lassen, die dem Kind Zeit und Raum zur selbständigen (Bewegungs-) Entwicklung öffnen.

4.2 Methode und Durchführung

Die Methode der „Infant Observation“ wurde ursprünglich 1948 als Teil der Ausbildung zum/ zur Kindertherapeuten/in an der Tavistock Klinik in London von Esther Bick entwickelt. *„Der Zweck der Beobachtung ist für den Beobachter ausschließlich das eigene Lernen im Hinblick auf die Entstehung und Entwicklung menschlicher Beziehungen sowie die körperliche und psychische Entwicklung des Säuglings“* (Lazar, 1986, 188). Die BeobachterInnen lernen dabei aber nicht nur zu beobachten, sondern sie lernen durch die Fallbesprechungen auch die Entwicklung mehrerer Säuglinge kennen bevor sie sich theoretisch mit dem Thema auseinandersetzen. Esther Bick war der Meinung, dass die von ihr entwickelte Methode der Babybeobachtung auch dazu beitragen kann, das

Sammeln wissenschaftlicher Daten sowie das wissenschaftliche Denken zu schulen.

Bei der „Infant Observation“ handelt es sich um eine teilnehmende Beobachtung mit folgendem Grundschema: Die beobachtende Person kommt ein Jahr lang einmal wöchentlich für eine Stunde zum Säugling nach Hause in die normale familiäre Umgebung, unter den alltäglichen Umständen (bei einer zweijährigen Beobachtung wird im zweiten Lebensjahr nur mehr 14 tägig beobachtet). Beobachtet wird der Säugling, alle Personen und die Umgebung die mit ihm in Beziehung treten. Der/die BeobachterIn soll eine einfühlende, eher distanzierte Haltung einnehmen, um die Situation nicht mehr zu verändern, als sie durch die bloße Anwesenheit beeinflusst wird. Die beobachtende Person darf nur kurz und zurückhaltend auf direkte Impulse reagieren, sie soll sich jedoch niemals direkt ins Geschehen einmischen und aktiv die Situation verändern, es sei denn, dass Gefahr in Vollzug ist. Während der Beobachtung wird nicht mitgeschrieben, sondern der/die BeobachterIn versucht, bei gleichschwebender Aufmerksamkeit, sich den Ablauf, Handlungen, Gesten und Äußerungen des Babys und Stimmung und Aussehen des Raumes möglichst genau zu merken. *„Das heißt zuschauen, zuhören, mitfühlen, mitleben- und zwar nicht nur mit den 5 Sinnen, sondern gleichsam mit einem 6. Sinn- sozusagen vom Unbewussten zum Unbewussten“* (Lazar, 1986, 204). Nach der Beobachtung wird der beobachtete Prozess möglichst genau, wertneutral und deskriptiv aufgeschrieben. Die Protokolle sind eine notwendige Gedächtnisstütze für das begleitende Beobachtungsseminar. Jeder/ jede BeobachterIn ist in einem begleitendem Kleingruppenseminar mit einer analytisch ausgebildeten Leitung. Die Seminargruppe dient einerseits als Stütze für die Mitglieder, um in ihrer Beobachterrolle zu bleiben und andererseits als Diskussionsgruppe, in welcher einzelne Protokolle besprochen und interpretiert werden. In der Gruppe werden Hypothesen gebildet, um ein Verständnis für die Entwicklung und das innere Erleben des Säuglings zu schaffen und Verbindungen zu Entwicklungstheorien herzustellen. Der Diskussionsverlauf wird ebenfalls protokolliert, um Hypothesen und Vermutungen festzuhalten. Die dadurch gewonnenen Daten werden vertraulich behandelt und unterliegen der Verschwiegenheitspflicht der Gruppe. Offenkundige Muster einzelner Beobachtungen können sich als bedeutungsvoll erweisen, wenn sie in nachfolgenden Beobachtungen in gleicher oder ähnlicher Weise auftreten. Im

Seminar kann rückwärts gewandt gesucht und vorwärts geschaut werden. Hypothesen können bestätigt oder verworfen werden. Es offenbart sich aber immer, dass jeder Säugling, bzw. jedes Mutter-Kind-Paar einzigartig ist und bestimmte Verhaltenslinien erkennbar werden. Beim Verfassen der Protokolle zeigt sich bald, dass die in Worte gefasste Sprache von Implikationen befrachtet ist. Dabei wird deutlich, dass „*Beobachten und Denken fast nicht zu trennen sind*“ (Bick, 2006, 194). Die richtige Wortwahl ist oft schwierig und hat mitunter Erklärungsbedarf. (Bick, 2006, 179-181,189-195; Lazar, 1986;Häußinger, 1986; Bakic, 1999, 8-26)

Für die Untersuchung des *Pikler-SpielRaums* bedurfte es einiger methodischer Abweichungen. Es sind im wesentlichen vier Modifikationen:

1. Die Beobachtungen finden in drei unterschiedlichen Settings statt, im *Pikler-SpielRaum*, in der Gesprächsrunde und zu Hause.
2. Die Protokolle dienen als empirisches Material, welches ausgewertet und veröffentlicht wird. (Wozu die Einverständniserklärung der Eltern und der *Pikler-SpielRaum*- Leiterin nötig war).
3. Die Beobachtungszeit verlängerte sich im *Pikler-SpielRaum* und den Gesprächsrunden auf die Kursdauer von 1,5 Stunden.
4. Primäres Ziel ist nicht nur die Lernerfahrung der Beobachterin, sondern auch die Datensammlung für die Diplomarbeit.

Die Verlagerung der Beobachtungen auf den *Pikler-SpielRaum*, die Gesprächsgruppe und die Situation zu Hause hat mehrere Gründe. Die Beobachtungen im *SpielRaum* sind der Ausgangspunkt, da es um die Erforschung des pädagogischen Handelns und Wirkens im *Pikler-SpielRaum* geht. Die Beobachtungen zu Hause dienen als Ergänzung, um zu sehen, wie sich die Erfahrungen im *Pikler-SpielRaum* auf den Alltag auswirken. Die Gesprächsrunden kamen auf Anweisung der *Pikler-SpielRaum*-Leiterin hinzu, da sie ihrer Ansicht nach ein essentieller Teil für die Lernerfahrung der Eltern sind, was sich im Verlauf der Beobachtungen bestätigte. Während des *SpielRaums* hat die Leiterin eine Vorbildfunktion und vermittelt Inhalte über ihr Tun. In den Gesprächsrunden können die Eltern Unklarheiten hinterfragen und Übersetzungen für Alltagssituationen finden. Die Gesprächsrunden sind daher ein Teil des

pädagogischen Handelns im *Pikler-SpielRaum* Konzept. Da die Protokolle das empirische Material für die Auswertung darstellen, hat die Protokollierung entsprechend mehr Gewichtung als in der ursprünglichen „Infant Observation“ Methode. Ansonst verläuft das methodische Vorgehen nach den selben Prinzipien.

4.3 Untersuchungsablauf

Die gesamten Beobachtungen erfolgten von Februar bis Juni 2008. Aus der diskutierten Theorie ergaben sich erste Kategorien für die Auswertung der Babybeobachtung. Nach Fertigstellung des Theorieteils wurde das Beobachtungsmaterial aus dem *Pikler-SpielRaum* und von zu Hause theoriegeleitet durchgesehen. Dabei wurden wichtige Ausschnitte den theoriegeleiteten Kategorien zugeordnet. Aussagekräftige Beobachtungsausschnitte, welche nicht zuordenbar waren, wurden betitelt. In weiterer Folge fasste ich diese Sequenzen in Themenbereiche zusammen und erhielt somit zusätzliche Kategorien. Kategorien, welche aus der Theorie entwickelt wurden, aber nicht ausreichend mit Beobachtungsmaterial belegt werden konnten, wurden ausgeschlossen. In einem weiteren Schritt wurden sämtliche Kategorien inhaltlich zusammengefasst und in größere Bereiche eingeteilt. Die Kategorieneinteilung erfolgte somit aus der Theorie von und zu Emmi Pikler in Verschränkung zum empirischen Material. So mussten manche Kategorien verworfen werden und andere ergaben sich aus der Präsenz in den Beobachtungsprotokollen. Beispielsweise wurde die Kategorie „Hauterleben“ gestrichen und „Großgeräte“ hinzugefügt. So ergaben sich insgesamt 14 Auswertungskategorien für die Untersuchung zu der „Beobachtung im *Pikler-SpielRaum* und zu Hause“.

Nr.	Bereiche	Auswertungskategorien
1	Rahmenbedingungen	Vorbereitete Umgebung, Materialien, Großgeräte
2		Funktion der Leiterin
3	Anthropologische Einstellung	Zutrauen in die Fähigkeiten des Kindes
4		Kinder untereinander
5		Zeit lassen zur Orientierung

6		Respekt vor dem kindlichen Bewegungsdrang während der Pflege
7	Konkrete Handlungsweisen	Offene Gesten als Einladung zur Kooperation
8		Verbalisieren und Containment
9		Grenzen setzen
10	Entwicklung des Kindes	Fähigkeit zum Alleinsein
11		Bindungsverhalten
12		Bewegungsformen des Kindes
13		Autonomie des Kindes
14		Konzentriertes Spiel- Forschen und Denken

Alle 14 Auswertungskategorien werden in der Auswertung analysiert und kritisch bewertet.

Die Kategorisierung der Gesprächsrundenprotokolle ergab sich aus der inhaltlichen Analyse. Die besprochenen Inhalte in den Protokollen wurden jeweils betitelt und nach Themengebieten zusammengefasst. Eine inhaltliche Aufgliederung der 11 beobachteten Gesprächsrunden ergab 13 Themengebiete, welche gleichzeitig die Kategorien bilden.

Nr.	Kategorien	Häufigkeit	Inhalte
1	Schlafen	13 mal	Durchschlafen III, Weinen beim Schlafenlegen II, Auswärts schlafen, Schlafengehen, Schlafrhythmus beeinflussen, Schlafplatz, Schlafen tagsüber, Schlafprobleme II, Zusammenlegen der Geschwister
2	Konfliktsituationen mit dem Kind	10 mal	Wutanfälle II, Spielzeug werfen, Kind schlägt ins Gesicht, Kind hält sich die Ohren zu, Überdrehtes Krippenkind, Zusammenräumen, Konflikt und Meinungsverschiedenheit mit Kind
3	Überforderung: Eigene Grenzen und Grenzen der Pikler-Pädagogik	9 mal	Schlechtes Gewissen dem älteren Kind gegenüber, permanentes Weinen des Kindes II, Ärger über Missverständnis der Erziehungsarbeit, Gefühle des Versagens, Erlaubnis für Kuscheln, Frage der Authentizität, Konflikt mit Einstellung anderer Mütter, Geschwistern gerecht werden, Konflikt mit eigenen Eltern
4	Geschwisterschaft	9 mal	Kontaktaufnahme unter Geschwistern, bevorstehende Geburt, vorhersagbare Konflikte verhindern, böse Grimassen, ältere Kinder spielen Kasperl um Baby zum Lachen zu bringen, Erschrecken des Jüngeren, Regression älterer Kinder, Eifersucht III

5	Verstehens-schwierigkeiten	7 mal	Distanzlosigkeit, Bezogenheit auf Kinder, Stress beim Arzt, Kind kooperiert mit negativen Gefühlen der Mutter, Anhänglichkeit im <i>SpielRaum</i> , Kind gibt etwas her und nimmt es wieder weg, Wettspiele
6	Stillen, Abstillen, Essen	7 mal	Zurück zur Brust, Kind isst schlecht, schwieriges Füttern, Essen mit Fingern, Nahrungsverweigerung II, gieriges Schlingen beim Essen
7	Raum, Material	6 mal	Raumaufteilung, Spielgeräte, getrennte Zimmer für Geschwister, Raumgröße, Weinen im Spielgitter, Spielen im Bett
8	Regeln, Verbote, Abmachungen - Verantwortungsfrage	6 mal	Kind hält Verbote nicht ein III, Kind nörgelt trotz Einlenken weiter, Stress beim Essen anrichten, Kind pritschelt anstatt die Hände zu waschen
9	Praktisches	6 mal	Schuhe kaufen, Kinderwagen kaufen, Betreuungsplatz III, Reisehilfe
10	Pflege, Verhaltensbeeinflussung	6 mal	Aufziehen beim Wickeln, Kind in Bauchlage wickeln, Sauberkeitserziehung, Schnuller abgewöhnen, Nägelbeißen, Schaukeln
11	Zähne	4 mal	Zähneputzen II, Weinen beim Zahnen, Zahnarztbesuch
12	Bewegungsetwicklung	3 mal	Kind dreht sich von der Bauchlage nicht mehr auf den Rücken II, Fliegerstellung
13	<i>SpielRaum</i> Situation	3 mal	Besprechung der Situation im <i>SpielRaum</i>

Die ersten drei Kategorien werden genauer betrachtet und mit Beobachtungsausschnitten belegt. Ein viertes Thema, die Verantwortungsfrage kommt hinzu, da es meiner Meinung nach eine wichtige Komponente in Bezug auf die elterliche Bewusstseinsbildung ausmacht. Dabei beziehe ich mich auf die Haltung der „verantwortenden Schuld“ nach Figdor (Figdor, 2005). Ein Schwerpunkt in der Analyse dieser vier Kategorien ist die Vorgehensweise der Leiterin.

4.4 Falldarstellung

Um die Auswertungen verstehen zu können ist es notwendig kurz den Kontext des Falles darzustellen.

4.4.1 Die Familie

Die Leiterin des *Pikler-SpielRaums*, Mag.^a Daniela Pichler-Bogner, stellte den Kontakt zwischen der Mutter, die ich Heide nenne und mir her, indem sie Heide von meinem Vorhaben erzählte und fragte, ob ich mich mit ihr in Verbindung setzen dürfe. Ihr Sohn, ich nenne ihn Levi, war zu Beginn der Beobachtungen sechs Monate alt. Er hat einen fünfjährigen Bruder, den ich Elias nenne. Sein

Vater ist Architekt. Heide ist auch Architektin und arbeitet mit ihrem Mann in ihrem Büro. Zu Beginn der Beobachtungen musste Heide noch ein Projekt fertig betreuen. Heide ist über einen Freund auf den *Pikler-SpielRaum* aufmerksam gemacht worden und besuchte diesen bereits mit ihrem ersten Sohn Elias, als dieser ca. ein Jahr war. Heide glaubt, bei Elias viel falsch gemacht zu haben. Beispielsweise haben sie und ihr Mann Elias in Kissen gepolstert aufgesetzt und ihn so in einer Position fixiert, welche er weder selbständig einnehmen noch verlassen konnte. Zur Zeit der Beobachtungen besucht Elias einen von Eltern organisierten Privatkindergarten, welcher sich u.a. durch eine sehr kleine Gruppengröße auszeichnet (ca. 15 Kinder). Heide erzählt, dass sie aufgrund ihrer Erfahrung im *Pikler-SpielRaum* bei Levi vieles anders macht und bewusster auf Levis Bedürfnisse achtet.

Die Geburt von Levi war eine sehr dramatische Sturzgeburt. Es hätte eine geplante Hausgeburt werden sollen, doch Levi kam so plötzlich auf die Welt, dass ihn sein Vater „auffangen“ musste, damit er nicht auf den Küchenboden fällt. Die Hebamme konnte nicht mehr rechtzeitig kommen. Levi musste dann wegen Herzrhythmusstörungen ins Spital, wo er Vitamine und Medikamente verabreicht bekam, was von Heide als schrecklich empfunden wurde. Heide erzählt in späteren Gesprächsrunden, dass Levi die ersten Monate nur geweint habe und sie annahm, dass er ein Schreibaby sei. Sie erzählt auch später noch, dass Levi zu Hause oft weint. Im *Pikler-SpielRaum* gibt er sich hingegen sehr fröhlich, ausgeglichen und selbstbewusst. Das könnte darauf hinweisen, dass die Mutter den Schock der Geburt noch nicht verarbeitet hat und Levi dieses Trauma aufnimmt und weint, obwohl er in einem geschützten Raum unbekümmert spielt.

4.4.2 Das Setting im *Pikler-SpielRaum* und zu Hause

Das Konzept des *Pikler-SpielRaums* ist im Kapitel 2.3.3 „Das Konzept des *Pikler-SpielRaums* für Bewegung und selbständiges Entdecken“ bereits ausführlich dargestellt worden. Der *Pikler-SpielRaum* von Levi wird in einer Volkshochschule in Wien angeboten. Die Eltern-Kind-Gruppe besteht aus 7 Kindern mit je einer begleitenden Bezugsperson. Die Kinder sind zu Beginn des Kurses von 5 bis 15 Monaten alt. Der reale *SpielRaum* ist ein vorbereiteter Raum mit gelben Wänden

und PVC- Boden. Am Rand stehen Schüsseln, Körbe und Kisten aus unterschiedlichem Material und in unterschiedlicher Form und Größe. Darin befinden sich verschiedenste Materialien. Darunter sind u.a. bunte Tücher, unterschiedliche Bälle, ineinandergestapelte Becher, Holzgegenstände, Rasseln (bei denen die Klangerzeugung sichtbar ist), Ketten mit ungleichen aufgefädelten Materialien, geschlossene Gefäße, Dinge zum Sammeln und vieles mehr. Zwischen den geordneten Materialien sind Sitzpölster für die zusehenden Eltern. Im Raum verteilt stehen Großgeräte, welche eine dritte Ebene zum Spielen bieten. Die Großgeräte sind im konkreten Fall die offene Krabbelkiste, die geschlossene Krabbelkiste mit zwei schiefen Ebenen, (welche hinauf und hinunter führen), der Dreiecksständer und der Kriechtunnel.

Im Gang gibt es Sitzhocker für die älteren Kinder zum Umkleiden. Außerdem steht ein Körbchen mit Wollstulpen zum Ausborgen bereit. Die Stulpen werden den Kindern über die Knöchel angezogen und sollen den nackten Fuß wärmen²².

Das Zuhause von Levi ist die ehemalige Studentenwohnung der Eltern. Die Planungsarbeiten zu einem Stadthaus eine Straße weiter laufen bereits. Elias und Levis gemeinsames Spiel- und Schlafzimmer ist das ehemalige Wohnzimmer. Es ist ein hoher Raum mit Parkettboden. Am Rand steht ein selbstgemachtes Hochbett, in welchem Elias schläft. Im darunter liegenden Raumteil steht das Gitterbett von Levi, ein kleines Nachtkästchen, ein Bücherregal und eine Puppenwiege mit Puppe darin. In den ersten Beobachtungen zu Hause trennt ein Spielgitter, welches an die Hochbettwand anschließt, einen großen Raumteil als Spielbereich für Levi ab. Am Rand des Raumteils sind ähnlich wie im *Pikler-SpielRaum* verschiedene Materialien in Körben, Schüsseln und Kisten hergerichtet. In der Mitte des Raumteils befinden sich ein umgedrehter Hocker und eine Krabbelkiste mit Rutschbrett. In der letzten Beobachtung ist die Anordnung geändert, so dass das Spielgitter das offene Spielregal von Elias abgrenzt. Levi hat so den ganzen übrigen Raum zur Verfügung und kann auch in die Küche krabbeln.

²² Da Kleinkinder noch sehr viel mit den Füßen spielen und diese zur Fortbewegung brauchen, sollten diese vorzugsweise nackt sein.,siehe S. 27 die Kleidung.

Levi wird zum Spielen in das Spielgitter gebracht. Er trägt lockere Kleidung, welche ihm größtmögliche Bewegungsfreiheit gibt. Seine Füße sind im Sommer wie im Winter nackt. Im Winter trägt er zum Wärmeschutz fußlose Strumpfhosen (Leggin) und Stulpen für die Knöchel.

4.4.3 Das Setting der Gesprächsrunde

Die Gesprächsrunden finden jeweils Abends am Tag des *Pikler-SpielRaum* Besuchs statt. Die Eltern treffen sich ohne Kinder und sitzen in einem Sesselkreis zusammen. In der Mitte steht ein mit einem Tuch abgedeckter Hocker, der als Tisch dient. Darauf ist ein Tablett, auf welchem sich ein Wasserkrug mit Gläsern und ein Korb mit Taschentüchern befinden. Im Kreis integriert ist ein Tisch, auf welchem die Leiterin Literatur und Informationsbroschüren auflegt. Die Eltern können darin blättern, bis die Gesprächsrunde beginnt. Bei manchen *Pikler-SpielRaum* Angeboten werden in der Gesprächsrunde nur die Inhalte, Beobachtungen und Erlebnisse aus dem *SpielRaum* besprochen. In diesem Fall sind die Themen in der Gesprächsrunde nicht auf die Ereignisse im *SpielRaum* begrenzt, sondern die Eltern können persönliche Fragen aus dem Alltag einbringen, unabhängig davon, ob es das Kind betrifft, welches den *SpielRaum* besucht oder dessen Geschwister. Jede Mutter und jeder Vater²³ bekommt die Gelegenheit, Fragen zu stellen oder belastende bzw. unverständliche Alltagssituationen zu besprechen. Dabei profitieren sie nicht nur von den eigenen Gesprächen, sondern auch von den Berichten anderer Eltern.

Das Vorgehen der Leiterin hängt maßgeblich von deren beruflichen Qualifikationen und ihren Vorerfahrungen ab. Mag.^a Daniela Pichler-Bogner ist nicht nur *Pikler-SpielRaum*-Leiterin und *Pikler*-Dozentin, sondern auch personenzentrierte Gesprächstherapeutin und Supervisorin nach Cal Rogers und Family Counsellor nach Jesper Juul. Zusätzlich hat sie sich intensiv mit unterschiedlichen (reform)pädagogischen Ansätzen auseinandergesetzt und verschiedenste Qualifikationen erworben. Die Ausbildung zur *Pikler*-Pädagogin gibt es erst seit 2007 und wurde u.a. von Mag.^a Pichler-Bogner mitentwickelt. An

²³ Gegebenenfalls kommen auch andere Bezugspersonen wie die Oma, eine Nanny etc. .

einem Fallbeispiel kann somit nicht das generelle Vorgehen einer Pikler-*SpielRaum*-Leiterin analysiert und vorgestellt werden.

4.5 Auswertung der Beobachtungsprotokolle

Zuerst werden die 14 Kategorien der „Beobachtungen im Pikler-*SpielRaum* und zu Hause“ analysiert und mit Fallbeispielen belegt. Nach einem anschließendem Fazit werden die ersten 3 Kategorien der „Beobachtungen der Gesprächsrunde“ und die 8 Kategorie in Bezug auf die Verantwortungsfrage ebenso erarbeitet und abschließend resümiert.

Mag.^a Pichler-Bogner wird in den Beobachtungsausschnitten mit ihren Vornamen, Daniela, bezeichnet, da sich Leiterin und GruppenteilnehmerInnen untereinander duzen.

4.5.1 Beobachtungen im Pikler-*SpielRaum* und zu Hause

Zur Orientierung und Übersicht soll noch einmal der Auswertungsraster dienen.

Nr.	Bereiche	Auswertungskategorien
1	Rahmenbedingungen	Vorbereitete Umgebung, Materialien, Großgeräte
2		Funktion der Leiterin
3	Anthropologische Einstellung	Zutrauen in die Fähigkeiten des Kindes
4		Kinder untereinander
5		Zeit lassen zur Orientierung
6		Respekt vor dem kindlichen Bewegungsdrang während der Pflege
7	Konkrete Handlungsweisen	Offene Gesten als Einladung zur Kooperation
8		Verbalisieren und Containment
9		Grenzen setzen
10	Entwicklung des Kindes	Fähigkeit zum Alleinsein
11		Bindungsverhalten
12		Bewegungsformen des Kindes
13		Autonomie des Kindes
14		Konzentriertes Spiel- Forschen und Denken

Rahmenbedingungen

4.5.1.1 Vorbereitete Umgebung, Materialien, Großgeräte

Emmi Pikler schenkte der kindgemäßen Raumgestaltung große Aufmerksamkeit. Sie vertrat die Meinung, dass sich ein Kind in einer vorbereiteten Umgebung selbständig beschäftigen und entwickeln kann. Der Raum und seine Größe muss an den Entwicklungsstand des Kindes angepasst sein. Ebenso müssen die Materialien altersadäquat sein und dem individuellen Interesse des Kindes entsprechen. Die Materialien sind einfach und offen, das heißt, sie haben keine vorgegebene Umgangsweise und lassen viele Spielmöglichkeiten zu. Oft werden Gegenstände aus dem Alltag miteinbezogen. Um dem Kind motorische Anreize im Zimmer bieten zu können, entwickelte Emmi Pikler verschiedenste Großgeräte, die Bewegungen wie krabbeln, klettern, balancieren und rutschen ermöglichen.

Heide gestaltet Levis Spielzimmer zu Hause nach den Prinzipien aus dem Pikler-*SpielRaum*:

Der Raum ist neu angeordnet. Das Spielgitter von Levi grenzt nun die Regalwände von Elias vom restlichen Raum ab. Die Spielmaterialien haben sich nicht verändert und stehen mehr oder weniger geordnet in Schüsseln, Körben und Kisten am Rand. In der Mitte ist der Dreiecksständer mit dem Rutschbrett auf der ersten Sprosse.(3.Beobachtung zu Hause, 42. Woche)

Heide hat den Raum so angeordnet, dass das Spielgitter nicht mehr Levi eingrenzt, sondern die Spielsachen von Elias ausgrenzt. Levi kann somit das ganze Kinderzimmer nutzen und in die angrenzende Küche kommen, ohne an etwas heranzukommen, was er nicht haben soll.

Die Großgeräte ermöglichen vielfältige Bewegungen, welche in der Ebene nicht möglich wären. Levi liebt diese Geräte und nützt sie ausgiebig. Die Beobachtungsausschnitte zeigen, wie er verschiedenste Großgeräte verwendet und erforscht.

Die offene Krabbelkiste

Neben dem Ball (weiter rechts) steht eine große flache Holzkiste am Boden. Levi greift zu deren Rand und bekommt sie auf Anrieb zu fassen. Er greift auch mit der zweiten Hand danach und zieht sich heran. Levi nimmt die Holzkante kurz in den Mund. Dann zieht er sich so heran, dass er vor der Kiste im Kniesitz sitzt und sich mit beiden Händen am Rand anhält. Levi beginnt ganz wild auf und ab zu wippen. Dabei macht er erregte Laute. Nach kurzer Zeit lässt er los, sinkt zurück in die Bauchlage und robbt weiter.(2. Beobachtung, 25. Woche)

Die geschlossene Krabbelkiste mit zwei schiefen Ebenen, welche hinauf und hinunter führen

Levi versucht die schiefe Ebene hinauf zu krabbeln. Die linke Handfläche liegt flach auf, während er in der rechten Hand den Massagestab hält. Deshalb stützt er sich rechts auf das Handgelenk. Die schiefe Ebene hat eine glatte furnierte Unterlage und Levi rutscht mit den Knien immer ein wenig ab. Halb oben angelangt legt er sich auf den Bauch und zieht sich ganz hinauf. Levi klopft mit dem Massagestab auf das Plateau. Daniela kommentiert das von der anderen Seite. Levi dreht sich am Bauch etwas herum und legt sich in den seitlichen Unterarmstütz. Er nimmt den Massagestab kurz in den Mund und legt sich wieder auf den Bauch. Dann nuckelt er ein wenig an der Kante des Plateaus und dreht sich mit dem Kopf in Richtung schiefe Ebene. Levi robbt nun los, die schiefe Ebene hinunter, wobei er halb rutscht und halb robbt. Unten angekommen robbt er einen Bogen nach links und kommt wieder zur schiefen Ebene. Er beginnt hinaufzurobben, macht aber am Ansatz halt und streckt sein rechtes Bein durch, so dass er sich mit den Zehen abstützt. Das linke Bein ist abgewinkelt. In dieser Position beginnt Levi mit dem Gegenstand in der rechten Hand über die schiefe Ebene zu wischen. Levi hat den Mund weit offen und macht „Hah, hah, hah“. Dabei tropft ihm Speichel über das Kinn auf die Ebene. Levi hört mit den Wischbewegungen auf und stützt sich mit dem rechten Ellenbogen ab. Dabei öffnet er die Hand ein wenig und er Massagestab rollt zwischen seinen Beinen durch auf den Boden. Levi hält kurz inne und beginnt dann die schiefe Ebene heraufzukommen. Dabei streckt er nun auch sein linkes Bein durch und stützt sich auf den Zehen ab. Wie die Hände am Podest ankommen geht er auf die Knie und gleitet weiter auf den Bauch. Levi zieht sich am Podest auf die andere Seite wo eine schiefe Ebene mit Teppichbelag hinunter auf den Boden führt. Levi dreht sich um 180° und robbt am Bauch auf der rutschigen Ebene hinunter. Unten robbt er bis zum Massagestab und nimmt ihn wieder in den Mund. (7. Beobachtung, 31. Woche)

Umgedrehter Hocker

Levi lässt die Flasche los, greift mit beiden Händen hinein, duckt sich und krabbeln hinein ohne mit dem Rücken die Querstange zu streifen. Es geht sich gerade noch aus, dass Levi auf der kleinen Quadratischen Fläche als ganzes im Knie- Händestütz stehen kann. Sobald Levi drinnen ist, greift er mit beiden Händen nach den Querstangen und kniet sich auf. Er schaut kurz herum, setzt sich auf, bzw. zwischen die Fersen, greift mit den Händen nach unten und duckt sich so sehr, dass er wieder hinauskrabbeln kann, ohne anzustoßen. Ich bin beeindruckt davon, wie ruhig und sicher Levi das macht. Levi krabbeln indessen um den Hocker herum und zu Heide zurück. (1. Beobachtung zu Hause, 39. Woche)

Rutschbrett.

Er krabbeln seitlich heran, greift auf die Rutschfläche, drückt sich hoch und legt sich bäuchlings darauf. Dabei verliert er die Zahnbürste. Sie fällt auf den Boden und rollt unter das Rutschbrett, bis knapp zu Levis Füßen. Levi schaut ihr nach, hinter das Brett. Dann krabbeln er hinunter und wieder zurück auf die andere Seite, wo die Zahnbürste liegt. Beim Zurückkrabbeln dreht er zuerst die Füße nach vorne und steigt mit ihnen vor den Händen auf den Boden. Dabei stößt er die Zahnbürste an und sie rollt wieder auf die gegenüberliegende Seite. Levi krabbeln ohne nach der Zahnbürste zu sehen zurück zu Heide. (1. Beobachtung zu Hause, 39. Woche)

Leiter/ Dreieckständer

Levi krabbeln zur Leiter, welche zum Hochbett von Elias führt. Levi kniet sich hin und greift nach oben. Er kann die zweite Sprosse nicht erreichen und weicht deshalb mit der linken Hand auf die seitliche Stange aus. Levi steht so auf und versucht nun doch nach oben zu kommen. Levi streckt die rechte Hand ganz nach oben und erwischt gerade noch die zweite Sprosse. Levi umklammert sie fest und hält sich mit links weiter an der horizontalen Stange an. Nun zieht er sein rechtes Bein an und kniet es auf die untere Querstange. Das linke Bein folgt mit dem Fuß. Levi drückt sich hoch und setzt nun auch den rechten Fuß auf. Levi steht jetzt auf der untersten Sprosse der Leiter und schaut zu Heide, welche zusammenräumt. Ich bin verblüfft. Levi bleibt nicht lange und klettert geschickt wieder hinunter, indem er ein Bein nach dem andern wieder auf den Boden setzt. Am Boden angekommen greift er wieder nach der Herdplatte und schiebt sie zurück. (3. Beobachtung zu Hause, 42. Woche)

4.5.1.2 Funktion der Leiterin

Die *SpielRaum*-Leiterin beobachtet in der *SpielRaum* Zeit aufmerksam die Kinder. Sie reagiert auf diese, wenn sie mit ihr Kontakt aufnehmen und gibt Hilfestellungen, wenn ein Kind in Bedrängnis ist. Die Eltern erleben an ihrem Vorbild die piklersche Umgangsweise mit dem Kind.

Levi bekommt durch mehrmaliges Greifen einen Längsfaden in die Finger und zieht daran. Er setzt sich im Hürdensitz (linkes Bein ausgestreckt, rechtes nach hinten abgewinkelt) auf den Boden und zieht fest an der Schnur, so dass sich diese auf der rechten Seite bereits ganz vom Gitter löst. Daniela kommt jetzt zu ihm, setzt sich nieder und spricht mit ihm. Die Schnur hat sich nun ganz gelöst und Levi nimmt sie in den Mund. Daniela meint, dass die Schnur nicht gut für ihn sei und bittet ihn ihr diese zu geben, dabei hält sie ihm die offene Hand entgegen. Levi hält die Schnur fest. Daniela kommentiert das und verbalisiert, dass er sie nicht hergeben will. Sie bleibt sitzen und wartet. Levi greift wieder nach dem Kriechtunnel und hält sich mit beiden Händen fest. Er zieht sich hoch und die Schnur liegt frei. Daniela nimmt sie ohne zu zögern, wickelt sie um ihre Hand und trägt sie weg. Levi schaut ihr nach. Nach kurzer Zeit kniet er sich wieder nieder, und schaut und greift nach den Fransen. Er lässt aber bald davon ab, gleitet auf den Bauch und robbt weiter. (6. Beobachtung, 30. Woche)

Die Leiterin sieht, dass Levi eine dünne Schnur aus dem Anti-Rutschgitter gezogen hat. Sie wendet sich ihm ruhig zu und setzt sich nieder um auf „gleicher“ Höhe mit Levi zu sprechen. Die Leiterin bittet höflich mit Worten und Gesten um die Schnur. Levi gibt diese aber nicht her und die Leiterin kommentiert das. Sie ist nicht böse, sondern versteht und verbalisiert seine Wünsche. Dennoch bleibt sie konsequent in ihrem Anliegen und wartet ruhig bis Levi die Schnur loslässt. Sowie Levi das tut, nimmt sie rasch die Schnur und lässt diese wortlos verschwinden, um sie aus Levis Wahrnehmung zu bringen. Am Modell der Leiterin konnten die Eltern beobachten, wie respektvoll und ruhig einem Kind in einer solchen Situation begegnet werden kann. Sie sehen, dass das Bitten mit Worten und Gesten nicht immer funktioniert und dass es genügen kann, ein wenig zu warten. Sie erleben das konsequente Vorgehen der Leiterin und wie Levi damit zurecht kommt.

Die *SpielRaum*-Leiterin gibt aber auch direkte Ratschläge und Anweisungen, wenn Eltern danach fragen und es die Situation im *SpielRaum* zulässt. Dazu folgende Sequenz:

Daniela kommt und setzt sich neben Heide (es war ausgemacht, dass sie sich die Essenssituation wegen des Durchstreckens einmal im SpielRaum ansieht). Daniela rät Heide Levi mehr zur Mitte zu drehen, so dass sie ihm von der Seite aus in die Augen sehen kann. Weiters meint sie, dass es besser wäre, den Löffel nicht sofort vor den Mund zu halten, sondern Abstand zu lassen, damit Levi den Löffel sehen kann. Heide reagiert wortlos, indem sie die Ratschläge sofort umsetzt. Daniela rät Heide weiters, den Löffel erst heranzuführen, wenn Levi den Mund offen hat. Heide folgt den Anweisungen und das Füttern wirkt dadurch insgesamt etwas ruhiger auf mich. Dann steckt Levi die Finger seiner linken Hand in den Mund, dreht den Kopf etwas zur Seite und lutscht an den Fingern. Daniela sagt Heide, dass sie ihm das erlauben soll, weil es für Levi den Genuss

steigert und er eine Pause einlegen kann. Heide sieht aus als lausche sie den Worten von Daniela und nickt dann bestätigend. (10. Beobachtung, 35. Woche)

Die Leiterin setzt sich wie abgemacht neben Heide, um die Essenssituation zu beobachten und Verbesserungsvorschläge bzw. Ratschläge zu geben. Die Leiterin rät Heide Levi mehr zur Mitte zu drehen. Sie spricht ruhig und erklärt ihren Vorschlag. Auch auf die zweite Intervention, den Löffel nicht direkt vor den Mund zu halten, sondern Abstand zu lassen, bis Levi den Mund öffnet, folgt eine Erklärung. Die Vorschläge der Leiterin klingen wertfrei und Heide kann sie annehmen und ausprobieren. Die Auswirkung ist sofort spürbar. Die Leiterin rät Heide Levi die Finger in den Mund nehmen zu lassen, noch bevor diese intervenieren konnte. Sie erklärt Heide, welche Funktion diese Handlung für Levi erfüllt und hilft ihr somit Levi zu verstehen. Heide hat Levi zuvor die Finger nicht in den Mund nehmen lassen, weil es sie stört wenn er verschmierte Hände hat. Möglicherweise hört sie deshalb so genau darauf, was die Leiterin sagt.

Anthropologische Einstellung

4.5.1.3 Zutrauen in die Fähigkeiten des Kindes

Ein wesentliches Merkmal der Pikler Pädagogik ist das Zutrauen in die Fähigkeiten kleiner Kinder. Das Spielgitter und die vorbereitete Umgebung bieten dem Kind einen Raum, der es vor großen Gefahren schützt und kleinere erlebbar macht. Die Größe des Spielbereichs wächst mit den Fähigkeiten des Kindes. Emmi Pikler war der zwingenden Ansicht, dass überbehütete Kinder nicht lernen können, mit Gefahren umzugehen und ihre eigenen Fähigkeiten einzuschätzen. Sie sind dadurch in ihrer späteren Entwicklung gefährdeter als Kinder, die schrittweise gelernt haben, mit Wagnissen umzugehen. Dazu ein Beispiel bei dem Levi vor dem *SpielRaum* Besuch am Tisch sitzt und „ausgezogen wird“:

Levi rutscht so weit vor an die Tischkante, dass sein linker Fuß schon ein wenig hinunter baumelt. Heide lockert ihm trotzdem den Schuh und fordert ihn auf, sich diesen auszuziehen. Levi greift danach und somit über die Tischkante. Mir ist nicht ganz wohl dabei, obwohl Heide vor ihm steht. Heide sieht ihm zu und schiebt ihn nicht zurück an die Wand. Levi kann den Schuh nicht ergreifen, weil der Fuß hinunterhängt. Er richtet sich auf, schiebt sich sitzend zurück bis der Fuß wieder am Tisch ist und zieht dann den Schuh aus. Levi lacht und steckt den Schuh in den Mund. Heide lächelt ihn an und bittet ihn dann, ihr den Schuh zu geben. (11. Beobachtung, 36. Woche)

Heide bietet Levi einen geschützten Rahmen, indem sie vor dem Tisch steht auf dem er sitzt und ihn somit vor dem Herunterfallen schützt. Obwohl Levis Fuß schon über die Kante ragt, lockert ihm Heide den Schuh und fordert ihn auf, sich

diesen auszuziehen, ohne ihn zurück an die Wand zu schieben. Wartet sie ab, oder traut sie ihm tatsächlich zu, mit der Situation alleine fertig zu werden? Jedenfalls ermöglicht sie ihm selbst zu spüren, wie weit er gehen darf, um nicht das Gleichgewicht zu verlieren. Levi ist sehr feinfühlig. Er bemerkt, dass es gefährlich werden könnte, wenn er über die Kante greift und schiebt sich zuerst zurück. Die Freude über den eigenen Erfolg ist sichtlich groß und die Lernerfahrung war mit Sicherheit ebenso weitreichend.

Die Großgeräte im *Pikler-SpielRaum* ermöglichen es den Kindern, geringe Höhen zu erklimmen, bergen aber auch die Gefahr herunter zu fallen. Die Fallhöhe ist mit 18 cm so gering, dass keine größere Verletzungsgefahr besteht. Die Aufgabe der Eltern ist es, ihrem Kind das nötige Zutrauen zu geben, damit sie diese Erfahrungen des Fallens machen und damit fertig werden können. Heide hat dieses Zutrauen in Levi. Sie hindert ihn nicht daran zu fallen, ist aber da, um ihn bei Bedarf zu trösten:

Oben (auf der Plattform) angekommen will Levi sich seitlich in den Sitz drehen. Dabei kommt er aber über die Plattform hinaus und fällt hinunter. Heide, die gleich davor sitzt, und schon am Drehen gesehen hat, dass sich das nicht ausgeht, hält schützend die Hände um Levis Kopf, um ihn notfalls aufzufangen. Sie verhindert jedoch nicht das Fallen und da Levi geschickt abrollt, berührt sie ihn nicht einmal. Levi dreht sich sofort auf den Bauch und robbt um Heide herum zu einer Schüssel.

...

Levi krabbelt nun die schiefe Ebene hinauf zum Plateau. Oben bleibt er im Knie- Händestütz stehen und beginnt lachend vor und zurück zu wippen. Danach dreht er sich nach links, um sich seitlich hinzusetzen und stürzt ein zweites Mal vom Potest herunter. Levi fällt mit dem Po voraus auf den Boden, rollt sich über den Rücken und den linken Arm ab und dreht sich sogleich auf den Bauch. Sein Kopf schlägt nicht auf und das Fallen sah rund, harmonisch und sachte aus. Daniela bekundet, wie schön das war und wie gut man dabei geübtes Fallen beobachten konnte. Levi legt sich indessen für wenige Sekunden auf den Bauch mit dem den Kopf seitlich zwischen den Armen, so als ob er sich schlafen legen würde. Dann drückt er sich hoch in den Knie-Hände-Stütz, krabbelt zurück auf die Plattform und seitlich von der schiefen Ebene hinunter zu Heide. Er krabbelt auf sie und richtet sich auf. Heide nimmt ihn in die Arme und Levi fährt mit dem Mund über ihr Dekollete. Heide fragt Levi, ob er Hunger hat. (10. Beobachtung, 35. Woche)

Levi stürzt in der 10 Beobachtung zwei Mal von der Krabbelkiste. Heide findet einen Weg, um mit ihrer Sorge umzugehen, indem sie die Hand schützend bereithält. Sie greift jedoch nicht ein und ermöglicht Levi dadurch das Gefühl des Fallens zu erleben. Levi rollt intuitiv ab und fällt sanft. Er weint nicht und robbt nach dem ersten Fall an Heide vorbei zu einer Schüssel. Er zeigt damit, dass alles in Ordnung ist und dass er keine Hilfe benötigt. Möglicherweise war der erste Fall für Heide viel schwieriger zu ertragen als für Levi selbst. Sie „musste“ zusehen und „durfte“ nicht eingreifen. Der zweite Fall dürfe Levi mehr zugesetzt haben. Er

legt sich nieder und ruht für eine kurze Zeit. Es ist somit etwas geschehen, dass ihm nicht Gleichgültig war. Heides Zutrauen in Levi ermöglicht ihm, alleine mit dem ersten Schreck fertig zu werden. Die Voraussetzung dafür ist, dass er bereits ein gutes Objekt verinnerlicht hat und darauf zurückgreifen kann. Levi ist stark und trotz der Plattform. Er krabbelt über diese zurück zu Heide, anstatt sie zu meiden. Wäre Heide zu ihm hingestürzt, anstatt ruhig abzuwarten was passiert ist, und hätte erschrocken begonnen auf ihn einzureden, dann hätte sich Levi möglicherweise von der Angst anstecken lassen und zu weinen begonnen. Der Fall wäre unter Umständen als erschreckendes Erlebnis in seiner Erinnerung geblieben. So aber konnte Levi seine Kompetenz beweisen und ruhig mit der Situation umgehen. Levi fährt mit dem Mund über Heides Dekollete. Sucht er nach der guten stärkenden Brust? Levi wird zu dieser Zeit bereits gefüttert und Heide versteht seine Geste als Anzeichen für Hunger. Sie holt Apfelmuse und füttert Levi, der es gerne annimmt. Das Aufnehmen der Nahrung ist vielleicht nicht nur ein Zeichen von Hunger, sondern dient dazu, das Fallen zu verarbeiten und Gutes aufzunehmen. Heide verliert kein Wort über Levis Sturz. War ihr das Suchen nach der Brust unangenehm? Levi kommt auch ohne Beschwichtigung klar und nimmt die Nahrung an. Levi ist in keiner Beobachtung davor oder danach je wieder von der Plattform gestürzt.

4.5.1.4 Kinder untereinander

Im *Pikler-SpielRaum* sind mehrere Kinder in altershomogenen Gruppen zusammen. Es ist nicht notwendig, dass Kleinkinder mit Altersgenossen zusammen sind, da sie entwicklungsbedingt einander noch nicht zum Spielen brauchen. Die Gruppe wird folglich aus organisatorischen und finanziellen Gründen zusammengefasst. Der *Pikler-SpielRaum* zeigt jedoch, dass Kleinkinder in potentiell konflikthafter Situation nebeneinander und miteinander spielen können, ohne dass eine erwachsene Person immer gleich schützend eingreifen oder für Gerechtigkeit sorgen muss. Vorschnelles Eingreifen verwehrt Kindern die Möglichkeit Wege zu finden um miteinander umzugehen, einander interessiert zu nähern oder sich selbst aus Bedrängnissen zu befreien.

Ein Mädchen ... greift nach dem Wasserball im Wäschekorb. Levi dreht sich herum und krabbelt mit einer Flasche in der Hand zum Wasserball. Noch im Knie-Händestütz greift er nach dem Ball und hält ihn kurz hoch. Dann lässt er los und setzt sich nieder. Dabei löst sich der Verschluss von der Flasche und Levi hält nur mehr den Stöpsel in der linken Hand. Levi greift wieder nach dem Wasserball und nimmt ihn zu sich. Das Mädchen auf der anderen Seite lässt den Ball los. Sie

schaut Levi an und gibt dann eine Holzschaufel in den nun leeren Plastikkorb. Levi lässt den Ball los und greift nach der Holzschaufel, welche er sogleich in den Mund steckt. Das Mädchen nimmt sich den Ball und geht rasch im Kniegang davon zu ihrer Mutter. Dann kommt das Mädchen wieder und will Levi den Stöpsel aus der Hand nehmen. Levi hält ihn fest und das Mädchen nimmt die Flasche, welche am Boden liegen geblieben ist. Levi lässt den Stöpsel los und holt sich die Flasche zurück indem er sich nach links zurück auf den Bauch legt und danach greift. Das Kind nimmt sich den Stöpsel. Levi setzt sich wieder auf, nimmt die Flasche kurz in den Mund und lässt sie dann los. Mit der Holzschaufel in der Hand krabbelt er die schiefe Ebene hinauf und auf der anderen Seite wieder hinunter. (11. Beobachtung, 36. Woche)

Levi wird durch ein älteres Mädchen auf einen Wasserball aufmerksam und möchte diesen auch in Besitz nehmen. Er krabbelt geschwind mit einer Flasche in der Hand zum Wasserball und nimmt ihn hoch. Dann lässt er diesen kurz aus, um sich nieder zu setzen und nimmt ihn gleich wieder zu sich. Das Mädchen, welches eigentlich als erstes da war, lässt den Wasserball los. Erwachsene empfinden eine solche Situation oft als ungerecht und kommen den ersten Kindern zu Hilfe. Das Mädchen ist aber nicht gekränkt, sondern sie schaut und gibt dann eine Holzschaufel in den nun leeren Plastikkorb. Daraufhin lässt Levi den Ball los, um nach der Holzschaufel zu greifen. Das Mädchen schnappt sich rasch „ihren“ Wasserball und bringt ihn zu ihrer Mutter in Sicherheit. Aber auch sie ist an Levis Spielgegenstand interessiert und versucht ihm den Stöpsel aus der Hand zu nehmen. Levi hält ihn fest und gibt ihn nicht her. Das Mädchen nimmt sich die Flasche, Levi lässt den Stöpsel fallen, um die Flasche zurück zu holen und das Mädchen schnappt sich den freigewordenen Stöpsel. Levi und das Mädchen wollen mit den gleichen Spielsachen spielen. Sie schaffen es miteinander in Kontakt zu sein, ohne sich ernsthaft in die Quere zu kommen, da sie abwechselnd etwas nehmen und geben. Die Kinder sind am jeweils anderen und dessen Spielsachen interessiert. Das Eingreifen eines Erwachsenen wäre nicht nur sinnlos, sondern möglicherweise störend gewesen. Ein Grund dafür ist, dass Erwachsene häufig eine wertende Haltung einnehmen, während sich Kinder untereinander toleranter und offener begegnen. Heide und die Mutter des Mädchens lernen im *Pikler-SpielRaum* zuzuschauen. Sie erleben wie die Kinder sich untereinander ausmachen wer welchen Gegenstand wann haben darf. Dadurch gewinnen sie Zutrauen, dass ihr Kind es alleine schafft.

Beim Kriechtunnel angekommen hält sich Levi an der oberen Kante fest und zieht sich hoch. Der Bub von vorhin kommt wieder herangekrabbelt und stellt sich im Quadrat auf. Levi hält sich weiter fest und schaut dem Buben ins Gesicht. Daniela setzt sich neben Levi. Auffangbereit, falls er umfallen sollte, so scheint es jedenfalls. Die Mutter des Buben spricht zu ihm und sagt ihm, dass Levi auch wieder da ist. Der Bub gibt Levi einen Kuss auf die Stirn und die Mütter lachen leise. Dann zieht sich der Bub auf die Decke hoch und drückt sich mit den Beinen ab. Dabei stößt er sich auch an Levi ab. Dieser wackelt ein wenig, bleibt aber stehen. „Er gibt sich eh standfest“, meint

Daniela zu Heide und diese stimmt ihr zu. Levi lässt sich nieder und robbt am Bauch weg. (5. Beobachtung, 29. Woche)

Der Bub küsst Levi auf die Stirne, nachdem ihn seine Mutter auf Levi aufmerksam gemacht hat. Er schafft es aber noch nicht auf seine Wünsche zu verzichten, um auf den jüngeren Levi Rücksicht zu nehmen. Die Leiterin sitzt deshalb daneben, um Levi bei Bedarf zu schützen. Sie greift aber nicht gleich ein und wartet aufmerksam ab, ob Levi es alleine schafft. Levi bleibt standhaft, so dass die Leiterin im Hintergrund bleiben kann.

Die Pikler-Lóczy Sichtweise geht von der Annahme aus, dass Kinder, denen einfühlsam und mit Respekt begegnet wird, auch anderen Kindern gegenüber solches Verhalten zeigen. Eine weitere Situation aus dem *SpielRaum* zeigt deutlich, wie ein Mädchen Levis Wunsch verstehen kann und respektvoll mit ihm umgeht:

Ein gelber Ball kommt angerollt und Levi nimmt ihn in die Hand. Das Mädchen (welches eben damit gespielt hat), kommt auf den Knien gehend und nimmt Levi den Ball weg. Levi schaut ihr nach und sie dreht sich um und wirft den Ball so auf den Boden, dass dieser hüpfte. Sie holt den Ball wieder und geht damit zu Levi. Das Mädchen hält Levi den Ball hin und dieser nimmt ihn an sich. Levi leckt daran, legt sich auf den Bauch und nuckelt weiter am Ball. (8. Beobachtung, 32. Woche)

Levi wird auf einen Ball aufmerksam, der angerollt kommt. Er möchte ihn haben und nimmt ihn in die Hand. Das Mädchen, welches zuvor damit gespielt hat, kann aber nicht darauf verzichten und holt ihn sich zurück. Levi lässt sich den Ball wegnehmen und schaut dem Mädchen nach. Diese wirft den Ball und lässt ihn springen. Sie weiß, dass Levi den Ball auch gerne gehabt hätte. Das Mädchen holt den Ball wieder und bietet ihn Levi von sich aus an. Levi nimmt den Ball an und beginnt damit ihn zu explorieren. Niemand hat dem Mädchen gesagt, dass es bitte so lieb sein soll dem jüngeren Kind auch den Ball zu lassen. Es hat aufgrund der Erfahrungen, welche es selbst gemacht hat, gehandelt.

Das Spiel unter Kleinkindern ist anders als bei altersheterogenen Gruppen. Kinder in unterschiedlichen Entwicklungsstufen haben unterschiedliche Fähigkeiten wodurch es stärkere und schwächere Kinder gibt, so wie es bei Geschwistern oft der Fall ist. Emmi Pikler war der Ansicht, dass kleine Kinder noch nicht dauerhaft Rücksicht aufeinander nehmen können und die eigenen Interessen oft die Grenzen des anderen verletzen. Deshalb sollen unterschiedlich alte

Geschwisterkinder auch getrennte Spielbereiche haben, damit sich z.B. die jüngeren langsam entwickeln dürfen ohne in ihrem Tun gestört zu werden und ältere Kinder nicht fürchten müssen, dass die „Kleinen“ ihre Bauwerke zerstören.

4.5.1.5 Zeit lassen zur Orientierung

Im *Pikler-SpielRaum* wird viel Wert darauf gelegt, dass den Kindern ausreichend Zeit gegeben wird, um sich erst einmal zu orientieren, bevor sie mit dem Spielen beginnen. Diese erste Orientierung ist wichtig, damit sich das Kind sicher fühlt und von sich aus beginnen kann den Raum zu erkunden. Bei Heide und Levi konnte ich dieses gemeinsame Ankommen bei jeder Beobachtung sehen:

Heide geht auf ihren Platz und setzt sich nieder. Sie lässt Levi noch in ihren Armen liegen. Er wirkt nun wieder sehr ruhig und schaut um sich. Dann streckt er die Beine gleichzeitig nach oben und greift mit den Händen nach den Zehen. Er senkt sie wieder und schaut nach hinten. Dann wiederholt er den Vorgang, nur dass er dabei den Kopf nach hinten streckt. Levi lässt die Beine nach unten sinken und überstreckt sich als ganzes. Heide legt ihn darauf hin vor sich auf den Boden. (3. Beobachtung, 26. Woche)

Heide lässt Levi draußen noch auf ihrem Schoß liegen und streichelt ihm über den Kopf. Levi liegt ein paar Sekunden ruhig und beginnt dann sich zu überstrecken. Heide nimmt ihn daraufhin und legt ihn auf den Boden. Levi dreht sich sogleich auf den Bauch. Er robbt ein kleines Stück vor, wo ein blauer Plastikbecher steht. (7. Beobachtung, 31. Woche)

Heide und Levi sind viele Male gemeinsam in den *Pikler-SpielRaum* gekommen. Heide trägt Levi herein, solange er noch nicht selbst krabbeln kann. Sie lässt Levi so lange in ihren Armen liegen, bis er von selbst zeigt, dass er hinunter möchte. Levi lernte dabei, seiner Mutter eindeutige Signale zu senden. Er überstreckt sich, sobald er auf den Boden gelegt werden will. Heide kennt dieses Signal bereits. Sie wartet und reagiert darauf. Levi bekommt somit die nötige Zeit, die er braucht, bis er bereit ist, um sich auf den *SpielRaum* einzulassen. Dadurch wird er nicht überfordert. Mutter und Kind sind wunderbar aufeinander eingestimmt.

Der kurze Moment des Orientierens ist auch noch zu erkennen, wenn Levi bereits selbständig den Raum „betritt“. Die Türschwelle als Grenze und Übergang ist für Kinder noch einige Zeit eine natürliche Hemmschwelle:

Heide sagt Levi, dass er (mit dem Ausziehen) fertig ist und sie ihn auf den Boden legt, damit sie sich selbst ausziehen kann. Während sie sich auszieht, summt sie leise. Levi dreht sich sofort auf den Bauch. Heide ist fertig und macht die Türe zum SpielRaum auf. Sie fragt Levi, ob er alleine kommt und Levi drückt sich hoch in den Knie-Hände Stütz und krabbelt flüssig bis zur Tür. Dort setzt er sich zwischen die Fersen nieder und schaut in den Raum. Heide ist schon hinein gegangen und fordert ihn auf zu kommen. Levi kniet sich hin und krabbelt los. Dabei lallt er ein paar Silben. (8. Beobachtung, 32. Woche)

Heide fördert die Selbständigkeit ihres Sohnes, indem sie ihm Sachen tun lässt, die er bereits selber kann, so auch beim Hereinkommen in den *Pikler-SpielRaum*. Levi dreht sich am Boden liegend gleich auf den Bauch. Er zeigt Heide damit, dass er mobil und bereit ist. Diese fordert ihn auf, selbst in den *SpielRaum* zu krabbeln. Levi versteht die Aufforderungen Heides und ist ihr gewachsen. Er krabbelt kompetent bis zur Türe, setzt sich dort aber erst mal nieder. Levi hält an der Schwelle inne. Er hat mit seiner Mutter gelernt, langsam anzukommen. Möglicherweise tut er genau das in jener Situation. Er krabbelt nicht gleich durch, sondern orientiert sich kurz, bevor er auf die erneute Aufforderung Heides, ganz herein zu kommen reagiert. Mutter und Kind sind sehr fein aufeinander abgestimmt. Heide geht immer nur einen Schritt voraus und ist emotional bei Levi. Dieser braucht an der Türschwelle die Hilfe der Mutter und bekommt sie durch eine verbale Aufforderung. Levi konnte somit selbst spüren, wann er bereit ist den Raum zu betreten. Sein fröhliches Lallen deutet darauf hin, wie sehr er seine Autonomie genießt.

4.5.1.6 Respekt vor dem kindlichen Bewegungsdrang während der Pflege

Das Konzept der Pflege Emmi Piklers zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass dem kindlichen Bewegungswillen Raum gegeben wird. Die Wickelkommode ist so konstruiert, dass sie das Kind vor Stürzen schützt, ihm aber Freiraum für Bewegungen lässt. Sie hat einen festen, großflächigen Untergrund und ein Geländer an den Seitenrändern und der Rückseite. Die Pikler-Lóczy-Sichtweise geht davon aus, dass die Akzeptanz des kindlichen Bewegungsdranges für das entspannte Zusammensein förderlich ist. Ein zum ruhigen Liegen gezwungenes Kind wird die Pflege hingegen als unangenehm empfinden und wenig Freude daran haben, mit dem Erwachsenen zusammen zu sein. Es wird die Pflege über sich ergehen lassen und kaum Lust dazu haben, dem Erwachsenen zu helfen. Darum ist die Akzeptanz des kindlichen Bewegungswillens von grundlegender Bedeutung in der Pikler Pädagogik. Der Erwachsene kann mit etwas Übung lernen, ein sich bewegendes Kind zu wickeln und zu kleiden. (Vincze,2007a, 49-53)

Heide kennt diese Ansicht und versucht ihr gerecht zu werden. Sie respektiert Levis Bewegungswillen und geht bei der Pflege darauf ein. Wenn es ihr nicht

möglich ist, bittet sie Levi um Mithilfe oder erklärt ihm, dass sie ihn kurz stören muss:

Heide stellt ihre Tasche ab und legt Levi mit dem Rücken auf die Wickelkommode. Dieser robbt sofort an den vorderen Rand. Heide hält in davon ab und sagt, dass hier der Wickeltisch zu Ende ist. Dann legt sie ihn wieder in die Mitte zurück. Levi robbt an den seitlichen Rand und zieht sich an den Stäben hoch. Heide fragt ihn, ob er da stehen bleibt und meint weiter, dass sie ihm dann im Stehen die Knöpfe des Bodys öffnet. Heide beginnt die Druckknöpfe der Reihe nach zu öffnen. Nachdem alle Knöpfe offen sind, zieht sie ihm die Strumpfhose²⁴ herunter. Dann sagt sie zu Levi, dass sie ihm jetzt die Strumpfhose ausziehen will und fragt ihn, ob er es schafft, da heraus zu steigen. Levi steht, sich am Gitter festhaltend, sicher auf beiden Füßen. Heide sagt Levi, dass sie ihn hinlegen wird, weil stehen auf einem Bein doch noch zu schwierig ist. Sie nimmt Levi unter den Achseln und bittet ihn die Stäbe loszulassen. Levi lässt los und Heide legt ihn auf den Rücken. Levi dreht sich jedoch blitzschnell auf den Bauch. „Am Bauch kannst du auch liegen bleiben, wenn du möchtest“, kommentiert Heide sein Handeln. Heide zieht die Strumpfhose aus und Levi zieht sich schon wieder hoch in den Stand. (2. Beobachtung, 25. Woche)

Levi dreht sich auf den Bauch, robbt nach vorne und wird zurückgelegt. Er dreht sich wieder und robbt an den Rand wo er sich am Geländer hochzieht. Dann steht er bis Heide ihn bittet loszulassen, damit sie ihn wieder auf den Rücken legen kann. Levi dreht sich blitzschnell auf den Bauch, robbt wieder an den Rand und steht auf. Levi ist sehr mobil und bleibt keine Minute ruhig liegen. Er kann bereits an den Rand robben und sich hochziehen. Dieses Können gleicht einem unbedingtem Willen. Würde Heide Levis Mobilität unterbrechen, dann würde diese Störung Wut und Tränen hervorrufen. Doch Heide weiß, dass Levis Bewegungsdrang gesund ist und geht geschickt darauf ein. Sie ist Levi nicht böse, wenn er nicht ruhig liegen bleibt, sondern akzeptiert seinen Bewegungsdrang. Heide und Levi sind dabei ein gut eingespieltes Team. Heide kommentiert jeden einzelnen Schritt und wartet, ob Levi dazu bereit ist. So zieht sie ihn nicht vom Gitter weg um ihn hinzulegen, sondern spricht ihn an, nimmt ihn unter den Achseln und wartet voller Zuversicht, bis Levi von selbst loslässt. Levi spürt die Erwartung seiner Mutter und kooperiert, indem er die Hände öffnet.

Konkrete Handlungsweisen

4.5.1.7 Offene Gesten als Einladungen zur Kooperation

Die Piklerpädaogik geht davon aus, dass Kinder gewillt sind, mit den Wünschen und Erwartungen der Erwachsenen zu kooperieren. Allerdings schaffen sie es nicht immer gleich und brauchen Zeit und Raum sich selbst entschließen zu dürfen. Diese Kooperation kann sich aber nur dann entwickeln, wenn das Kind mit

²⁴ Die Strumpfhose ist eigentlich eine Leggin, da die Füße frei sind. Heide bezeichnet diese trotzdem als Strumpfhose.

seinem Willen respektiert wird und der Erwachsene bemüht ist, seine Reaktionen wahrzunehmen. Bereits ein Säugling kann aus eigenem Antrieb mit dem Erwachsenen kooperieren wenn er mit Worten und Gesten dazu eingeladen wird. Im Gegensatz zum Gehorsam erfolgt die Kooperation aus eigenem Willen und ist ein Zeichen des aufeinander Reagierens und Eingehens. *„Zusammenwirken und Kooperieren bedeutet im Grunde, dass das Kind mit seinen eigenen Bewegungen auf die begonnene Geste des Erwachsenen antwortet“* (Tardos, 2007a, 89). Nach Pikler-Lóczy-Sichtweise bekommen die Kinder die notwendige Zeit und den Raum zum Kooperieren, wenn der Erwachsene zu ihnen spricht, offene Gesten setzt und diese etwas verzögert, um auf die Reaktion des Kindes zu warten. Unter offenen Gesten verstand Emmi Pikler das Rufen mit Gebärden, das Anbieten und um etwas Bitten.

Bei Heide kann man diese offenen Gesten und die abwartende Haltung, um Levi die Möglichkeit zum Reagieren zu geben, gut beobachten. Sie lädt Levi immer wieder zur Kooperation ein und gibt ihm die Möglichkeit dazu:

Heide sagt Levi noch einmal, dass er das Kopftuch herunter nehmen kann und beginnt es selbst zu tun. Levi greift mit beiden Händen nach hinten an den Kopf und zieht mit Hilfe von Heide das Kopftuch hinauf und somit vom Kopf herunter. Heide lobt ihn und steckt das Tuch weg. Dann sagt sie ihm, dass er nun den Schuh ausziehen kann. Sie zeigt ihm diesen und schiebt ihn über die Ferse. Dann wartet sie einen kurzen Moment. Levi schaut auf den Fuß mit dem gelockertem Schuh. Er beugt sich vor, greift nach der Schuhspitze und zieht ihn herunter.....Levi lacht und steckt den Schuh in den Mund. Heide lächelt ihn an und bittet ihn dann, ihr den Schuh zu geben. Dabei hält sie ihm die offene rechte Hand entgegen. Levi gibt ihr den Schuh in die Hand und Heide bedankt sich freundlich. (11. Beobachtung, 36. Woche)

Nachdem Heide Levi das zweite mal um Mithilfe gebeten hat, beginnt sie selbst das Kopftuch herunter zu nehmen. Levi spürt es und reagiert darauf, indem er mithilft. Er kooperiert mit Heide, die ihm das Tuch vom Kopf nimmt. Den Schuh kann sich Levi selbst ausziehen, nachdem ihm Heide diesen gelockert und gezeigt hat. Um den Schuh zu bekommen bittet Heide mit Worten darum und hält die offene Hand erwartungsvoll auf. Levi kooperiert, indem er den Schuh in Heides Hand legt, welche sich freundlich bedankt. An dieser Situation wird neben den offenen Gesten ebenso deutlich, wie respektvoll und höflich die Pikler-Lóczy-Sichtweise dem Säugling begegnet. Heide respektiert ihren Sohn als gleichwertiges Gegenüber.

Der nächste Beobachtungsausschnitt zeigt eine Essenssituation zu Hause, bei der nicht immer zu erkennen ist wer auf wen reagiert. Mutter und Sohn sind gut aufeinander eingespielt, nehmen einander wahr und reagieren aufeinander:

Heide legt eine Banane auf den Tisch, stellt ein Glas Reismilch dazu und holt eine Stoffwindel. In der Zwischenzeit ist Levi bis zum Tisch gekrabbelt und hat sich an der Kante in den Stand hochgezogen. Er versucht nach oben zu greifen, was sich aber nicht ausgeht. Heide spricht Levi an und nimmt ihn auf den Schoß. Dann bricht sie ein Stück von der Banane ab und hält sie Levi hin. Levi greift mit beiden Händen nach der Banane und führt sie gemeinsam mit Heide zu seinem Mund. Levi beißt fest hinein und kaut dann genüsslich an der Banane. Heide ist mit ihren Blicken ganz bei ihm. Levi schluckt die halbgekaute Banane hinunter, greift nach dem Stück in Heides Hand und beißt abermals ab. Nach dem dritten oder vierten Bissen legt Heide die Banane zur Seite und bietet Levi mit Worten und Taten das Glas Reismilch an. Levi öffnet den Mund und Heide führt das Glas an seine Lippen. Sie neigt es leicht und Levi greift mit seinen Händen auf die ihren. Er trinkt ein paar Schluck und Heide setzt das Glas wieder ab. Sie greift wieder zur Banane und gibt sie ihm. Levi nimmt sie nun ganz alleine und beißt davon ab. Sowie er abgebissen hat, lässt er sie aber fallen. Nachdem er das ganze Stück gegessen hat, windet sich Levi ein wenig. Heide fragt, ob er schon genug hat und bietet ihm noch einmal Reismilch an. Levi nimmt die Milch an. Danach will Heide Levi die Finger und den Mund abwischen, was sie ihm auch sagt. Levi wehrt sich ein wenig, doch Heide besteht darauf und Levi lässt es schließlich geschehen. Nachdem sie fertig ist, greift Levi in Richtung Banane. Heide fragt ihn, ob er noch etwas will und bricht ein neues Stück Banane ab, das sie ihm reicht. Levi nimmt es und beißt ab. Heide schüttelt den Kopf und meint zu Levi, dass sie ihn manchmal gar nicht versteht. (3. Beobachtung zu Hause, 42. Woche)

Heide bietet Levi ein Stück Banane an, indem sie es in seine Reichweite hält. Levi greift mit beiden Händen danach und führt sie mit Heides Hilfe zum Mund. Er beißt hinein und lässt los. Heide ist mit ihrer Aufmerksamkeit ausschließlich bei Levi. Sie wartet mit der Banane in der Hand, bis er wieder danach greift, um sie erneut zum Mund zu führen. Nach einigen Bissen bietet sie ihm ein Glas mit Reismilch an. Levi greift nicht danach, öffnet aber den Mund. Heide führt das Glas an seinen Mund und Levi greift nun auch danach. Ist es Heide oder Levi, der das Absetzen des Glases provoziert? Mutter und Kind agieren so harmonisch, dass nicht gesagt werden kann, wer den ersten Schritt setzt. Heide bietet Levi die Dinge so an, dass er Zeit und Raum hat, um darauf zu reagieren. Sie wartet auf seine Reaktionen und hilft ihm dann beim Essen bzw. Trinken. Levi kann sich mit dem Körper ausdrücken um zu zeigen, was er möchte und Heide reagiert sehr feinfühlig darauf. Sie meint am Schluss des Beobachtungsausschnittes Levi manchmal gar nicht zu verstehen, weil er widersprüchliche Zeichen von sich gibt. Heide ist aber sensibel und versteht Levis Signale sehr gut.

4.5.1.8 Verbalisieren und Containment

Ein Grundelement in der Piklerpädagogik ist die begleitende, erklärende und vorbereitende Sprache. Dem Kind wird vorangekündigt, was mit ihm gemacht wird, ihm wird erklärt, was passiert, bzw. der Erwachsene mit ihm tut und sein

eigenes Tun wird mit Worten begleitet. Als Vorankündigung läuft die Sprache parallel mit den offenen Gesten. „*Nicht das gesprochene Wort ist das Eigentliche, sonder das, worin es eingehüllt ist: die Gesinnung dem Kind gegenüber, der Ernst und die Freude, mit denen die Äußerungen des Säuglings gehört und auf sie eingegangen wird, das teilnehmende Interesse an dem, was dem Kind gerade wichtig ist*“ (Rischke & Strub, 2006, 31). Durch die aktive Funktion fällt es den Erwachsenen leichter zuzusehen und zu warten. Emmi Pikler operationalisiert damit die Anweisung, die Individualität des Kindes zu akzeptieren. Heide hat diesen Sprachgebrauch verinnerlicht, sie kündigt Levi beinahe immer an, was sie mit ihm tut oder von ihm möchte und gibt ihm Zeit, damit er darauf reagieren kann:

Levi dreht sich wieder zu Heide und zieht mit der rechten Hand an seiner Haube. Heide sagt ihm, dass er die Haube gleich ausziehen kann und sie nur mehr die Bänder öffnen muss, was sie auch gleich darauf tut. Levi hat aufgehört zu ziehen und Heide sagt ihm, dass er die Haube jetzt herunterziehen kann. Levi ergreift mit der linken Hand den Rand seiner Haube und zieht. Heide sieht, dass er es nicht alleine schafft und hilft von der anderen Seite etwas mit. Levi bekommt die Haube herunter. Er hält sie vor sein Gesicht, schaut sie an und steckt sie in den Mund um daran zu kauen. Heide sagt ihm, dass er an der Haube kaut und sie jetzt in den Kinderwagen legen kann. Levi nimmt die Haube aus dem Mund und hält sie mit gestrecktem Arm über den Kinderwagen, er lässt sie jedoch nicht los. Heide bittet ihn, ihr die Haube zu geben. Sie nimmt sie und Levi lässt sie los. Heide legt die Haube in den Kinderwagen und beschreibt ihr Tun. (9. Beobachtung, 33. Woche)

Levi zieht an seiner Haube. Heide sieht es und versteht, dass er sie heruntergeben möchte. Sie erklärt ihm, dass er sich gleich ausziehen kann, nachdem sie die Bänder geöffnet hat. Levi hat gehört, was Heide gesagt hat und spürt ihre Finger an seinem Hals. Er dürfte Heide verstehen, denn er hört auf an der Haube zu ziehen, bis Heide ihm das OK dafür gibt. Heide sieht, dass er es nicht alleine schafft und hilft ihm. Auch im weiteren Verlauf reagiert Heide auf Levis Tun und begleitet es sprachlich, ebenso reagiert Levi auf Heide. Mutter und Sohn agieren harmonisch miteinander.

Die begleitenden Worte dienen dem Kind als Ich-Stütze. Es erfährt dadurch, dass es gesehen wird und jemand bei ihm ist. Dafür wäre die Sprache nicht zwingend nötig, doch das Verbalisieren hilft dem Erwachsenen, sich ganz auf das Kind und dessen Tun zu konzentrieren. Die Pikler-Lóczy-Sichtweise geht auch davon aus, dass die begleitende Sprache dem Kind hilft, sich seiner selbst bewusst zu werden. Dort, wo sich die verbale Begleitung auf die Gefühle und Zustände des Kindes bezieht, nähert sich Piklers Ansicht Bions Konzept des Containments an. Die erwachsene Person muss die Gefühle des Kindes erst aufnehmen und verstehen, bevor sie diese verbalisieren kann. Die Aufforderung Piklers, die

Gefühle des Säuglings zu verbalisieren, unterstützt die Aufmerksamkeit der Bezugsperson und kann so förderlich auf das Containment wirken. Das Verbalisieren der kindlichen Gefühle ist jedoch keine prinzipielle Garantie, dass es dabei zu einem Containment kommt. Der folgende Beobachtungsausschnitt zeigt, dass Heide nicht nur konkrete Tätigkeiten von Levi verbalisiert, sondern auch auf seine Wahrnehmungen und Gefühle eingeht:

Heide bietet Levi noch einmal die Gelegenheit zur Mithilfe an und sagt und zeigt ihm, dass er den Reisverschluss hochziehen kann, wenn er möchte. Levi schaut nach vorne und lacht. Heide schließt den Verschluss und sieht auch nach vorne. Sie sieht, dass sich Levi im Spiegel sieht und kommentiert das. Dann setzt sie ihm die Haube auf und meint, dass er so mit Haube aussieht. Nachdem sie die Haube zugebunden hat, sagt sie Levi, dass sie ihn noch auf den Boden legt, um sich anziehen zu können. (8. Beobachtung, 32. Woche)

Levi reagiert nicht auf Heides Aufforderung den Reisverschluss hochzuziehen, sondern sieht nach vorne und lacht. Heide schaut in seine Blickrichtung und bemerkt, dass er sein Spiegelbild sieht. Heide versteht seine Freude und verbalisiert das Spiegelbild. Dann setzt sie ihm die Haube auf und erklärt ihm, dass er so mit Haube aussieht. Heide versteht, dass Levi vom Spiegel abgelenkt ist. Sie geht darauf ein und teilt Levis Freude an seinem Spiegelbild, ohne ihre Handlung großartig zu unterbrechen. Die Mutter ist emotional beim Kind. Eine weitere Situation zu Hause zeigt, dass Heide auch negative Emotionen aushalten und mittragen kann:

Heide fordert Levi noch einmal auf, sich die Stulpe auszuziehen und wartet wieder ab. Dieses Mal schaut Levi auf die Stulpe auf seinem Fuß und greift mit der rechten Hand danach. Er nimmt sie fest zwischen die Finger und zieht daran. Dadurch hebt er seinen Fuß an, aber die Stulpe geht nicht herunter. Levi schaut Heide an. Diese lächelt ihn aufmunternd an und spricht ihm gut zu. Levi zieht fest an der Stulpe und beginnt zu jammern. Das Jammern wird ein stockendes Weinen, doch Levi zieht weiter an der Stulpe, bis sie endlich über die Zehen rutscht. Levi dreht sich laut jammern zu Heide und gibt ihr die Stulpe. Heide sagt Levi, dass ihn die Stulpe jetzt geärgert hat, dass er es aber geschafft hat, sie selbst herunter zu ziehen. Sie nimmt ihn in den Arm und steckt die Stulpe weg. (1. Beobachtung zu Hause, 39. Woche)

Levi reagiert auf Heides Aufforderung, sich die Stulpe selbst auszuziehen. Levi muss sich sehr anstrengen und zieht so kräftig, dass er sogar den Fuß anhebt. Er schaut zu Heide. Heide ist mit ihrer Aufmerksamkeit bei ihm und ermutigt ihn mit einem Lächeln und Worten, dass er es weiter probieren soll. Sie hat das Zutrauen, dass er damit alleine fertig wird. Levi wird von Heide emotional gestützt, so dass er es weiter versucht. Der Widerstand ist groß und Levi beginnt zu jammern, bzw. zu weinen. Möglicherweise fühlt er sich schwach und hilflos, oder er ist wütend und böse auf die Stulpe. Levi schafft es, die Stulpe selbst herunter zu ziehen. Er reagiert jedoch nicht mit Freude und Erleichterung, sondern er sucht die haltende

Mutter. Heide verbalisiert seinen Ärger und lobt ihn für seine Ausdauer. Levis Gefühle finden einen Platz in der Mutter, die diese aufnimmt und sie benennt. Sie nimmt Levi zu sich, hält ihn emotional und körperlich. Heide hat Levis Schmerz ausgehalten und ihn dadurch ermutigt nicht aufzugeben. Indem Heide Levi hilft selbständig zu werden ist seine Leistung auch ein Stück weit ihre.

Zuletzt wird die Sprache in der Pikler-Lóczy-Sichtweise noch verwendet, um dem Kind das Tun des Erwachsenen, Vorgänge, Grenzen und Regeln zu erklären. Dabei kommt es nicht darauf an, ob das Kind die Erklärungen von Anfang an versteht. *„Kümmern wir uns nicht darum, ob das Kind die Sprache versteht oder nicht. Binnen kurzem wird es sie verstehen“* (Pikler, 2007, 65). Heide verbalisiert ihr eigenes Tun und erklärt es Levi. Ebenso erklärt sie Grenzen und Verbote, wie das folgende Beispiel aus der dritten Beobachtung zu Haus zeigt:

Wie ich heraus komme zieht sich Heide gerade die Schuhe aus und schlichtet sie in ein dafür vorgesehenes Regal. Levi kniet bei ihr, schaut sich alles genau an und greift nach den Schuhen. Heide erklärt ihm, dass sie ihre Schuhe ausgezogen und dort hineingeschlichtet hat und dass sie möchte, dass diese dort bleiben. Dabei hält sie die Hand schützend vor das Regal. Levi schaut und hört auf ihre Worte. Danach geht Heide in die Küche und fordert Levi auf mitzukommen. Sie bleibt in der offenen Küchentür stehen erwartungsvoll. Levi krabbelt sehr kompetent in ihre Richtung und ich schließe mich hinter ihm an. (3. Beobachtung zu Hause, 42. Woche)

Heide schlichtet ihre Schuhe in das Regal. Levi schaut interessiert zu und greift danach. Heide erklärt ihm, was sie macht und setzt ihm eine Grenze. Heide spricht von sich und davon, dass sie möchte, dass die Schuhe im Regal bleiben. Diese persönliche Sprache ist typisch für die Piklerpädagogik. Die Pikler-Sichtweise geht davon aus, dass Kinder persönliche Informationen leichter verstehen bzw. annehmen können. Heide schützt aktiv das Regal, weil es für Levi noch zu schwierig ist, sich an verbale Verbote zu halten. Sie geht vor zur Küche und fordert Levi auf mitzukommen. Heide erwartet, dass er von selbst kommen wird und Levi kooperiert mit dieser positiven Erwartungshaltung.

4.5.1.9 Grenzen setzen

Der Respekt vor dem Kind und die vorbereitete Umgebung verhindern nicht, dass Kindern auch Grenzen gesetzt werden. Oft wird die Piklerpädagogik als grenzenlose, laissez-faire Erziehungsmethode missverstanden. Verbote und Grenzen werden durch die überlegte Raumgestaltung zwar reduziert, doch nicht ganz abgeschafft. Emmi Pikler nahm an, dass überflüssige Verbote das Kind in seiner Eigeninitiative hemmen und seine Bewegungsentwicklung behindern. Eine

vorbereitete Umgebung und adäquate Kleidung des Kindes macht viele Verbote überflüssig. Die verbleibenden Verbote sind überlegte bzw. absolute Grenzen und der Erwachsene muss dafür sorgen, dass das Kind diese einhält. Dazu folgende Sequenz von einer Beobachtung zu Hause:

Nach kurzer Zeit wendet Levi sich ab und krabbelt zur Mauer neben mir. Levi drückt beide Hände gegen die Mauer und steht auf. Levi schaut zu einem doppelseitigem Zeitungsblatt, welches mit Klebeband an der Mauer befestigt ist. Es ist eine EM- Tabelle. Levi kommt mit den Fingern bis zum Plakat. Er greift danach und reißt es ein kleines Stück ein. Heide ist sofort da und ruft „Nein“. Sie hockt sich neben Levi und hält die Hand über das Plakat. Levi schaut sie an und greift abermals danach. Heide schaut Levi erst an und sagt entschieden „Nein“. Sie hält die Hand schützend vor das Plakat und erklärt Levi, dass das Elias Plakat sei und noch bis zum Sonntag da hängen bleibt. Levi kniet sich wieder nieder und zieht ab. (3. Beobachtung zu Hause, 42. Woche)

Levi kann verbale Verbote der Mutter noch nicht alleine einhalten, wenn die Versuchung zu groß ist. Levi möchte tun, was er kann und er kann alleine zur Mauer krabbeln, sich an ihr hochdrücken und nach dem Plakat greifen. Heide sieht, dass Levi daran reißt und ruft „Nein“. Sie belässt es aber nicht beim verbalen Verbot, sondern kommt heran, um das Plakat aktiv vor Levi zu schützen. Levi schaut sie an. Er weiß, dass das Plakat tabu ist, doch er kann es nicht lassen nochmals danach zu greifen. Heide ist es ernst und sie bleibt konsequent. Sie beschützt das Plakat weiter und sagt Levi mit Blicken und Worten, dass er nicht hingreifen darf. Sie gibt ihm auch noch eine Erklärung dafür ab. Levi versteht seine Mutter, er ist am Beginn seiner Über-Ich Entwicklung. Heide stellt für Levi sein Über-Ich dar, solange bis er es schafft, sich selbst an Grenzen zu halten. Heide weiß, dass Levi es noch nicht von alleine schafft der Versuchung zu widerstehen. Sie muss ihm daher auch nicht böse sein, wenn er erneut versucht nach dem Plakat zu greifen. Somit schützt sie Levi und sich vor Ärger und Wut.

Entwicklung des Kindes

4.5.1.10 Fähigkeit zum Alleinsein

Im *Pikler-SpielRaum* zeigt sich sehr deutlich, ob ein Kind, im Sinne Winnicotts, zum Alleinsein fähig ist, denn die Bezugspersonen werden gebeten, am Rande des Geschehens sitzend zu beobachten und nicht direkt in das Spiel der Kinder einzugreifen. *„Reife und die Fähigkeit, allein zu sein, setzen voraus, dass das Individuum die Möglichkeit gehabt hat, durch ‚ausreichend gute Bemutterung‘ einen Glauben an eine wohlwollende Umwelt aufzubauen“* (Winnicott, 2002, 40). Durch die Introjektion der Ich- Stützenden Umwelt erlangt das Kind allmählich die

Fähigkeit, wirklich allein zu sein. Deshalb ist die Anwesenheit eines „bedeutenden Anderen“ nötig. Im *Pikler-SpielRaum* sind die Eltern anwesend und für ihre Kinder da, wann immer sie Trost und Nähe brauchen, aber auch um ihnen Aufmerksamkeit zu schenken, wenn diese ihnen etwas zeigen und mitteilen wollen. Dabei erleben die Eltern was ihr Kind braucht, kann und tut, wenn sie sich einmal zurücknehmen. Durch diese Erfahrungen wächst in ihnen ihr Zutrauen in die Fähigkeiten des Kindes. Die Kinder hingegen haben die Gelegenheit aus eigener Initiative heraus zu handeln. Sie entscheiden, wann sie sich von den Eltern weg trauen, um den Raum zu erkunden und wann sie wieder zurück kommen, um bei ihnen emotional „aufzutanken“. In diesem geschütztem Bereich lernen sie, sich alleine zu beschäftigen und ihren Intuitionen zu folgen. Sie entwickeln die Fähigkeit zum Alleinsein. Ersichtlich wird diese Fähigkeit im konzentrierten, eigeninitiativen Spiel der Kinder:

Sachte gleitet Levi auf den Bauch und greift nach dem Korb. Er zieht den Korb am Rand herunter, öffnet weit den Mund und führt ihn zum großen Henkel des Korbes heran. Er leckt ein wenig daran und lässt dann los. Levi zieht abermals den Korbrand herunter, um am Henkel zu nuckeln. Der Henkel steht senkrecht vor ihm in die Höhe und biegt sich nach hinten. Levi neigt den Kopf ein wenig, um den Henkel besser in den Mund zu bekommen, doch dieser verläuft quer zum Mund, so dass er ihn nicht gut fassen kann. Levi leckt ein wenig daran und lässt wieder los. Er greift noch einmal nach dem Rand des Korbes. Dieses Mal bekommt er den Henkel mit der zweiten Hand zu fassen. Levi hält den Henkel mit beiden Händen fest und kann ihn nun gut in den Mund nehmen. Levi beißt hinein. (5. Beobachtung, 29. Woche)

Levi ist zu diesem Zeitpunkt 29 Wochen alt. Er spielt und erforscht alleine den verfügbaren Raum. Er findet eigene Aufgaben und versucht sie zu lösen. Die Anwesenheit der Mutter ist dennoch bedeutend, denn Levi kommt zwischen seinem Spiel immer wieder zu ihr zurück. Die Besuche bei der Mutter sind nur kurz, im übrigen spielt er alleine. Nach Winnicotts Theorie ist es die Anwesenheit der Mutter, welche ihm die nötige Sicherheit gibt, um das „Alleinsein“ genießen und nutzen zu können. Levi nützt sie in dieser Spielsequenz, um einen Korb zu erforschen. Die Aufgabe, die er sich gestellt hat, ist schwierig, da der Korb Widerstand leistet, indem er nicht leicht zu handhaben ist. Levi versucht den Henkel in den Mund zu bekommen, doch dieser steht senkrecht vor ihm. Levi kann ihn nicht gut mit dem Mund fassen und leckt deshalb nur ein wenig daran. Er lässt ihn los und versucht es noch einmal. Wieder steht der Henkel nicht gut. Beim dritten Versuch schafft er es, den Henkel parallel zum Mund zu bekommen und beißt genüsslich hinein. Das Zubeißen zeigt den Ärger über den Widerstand des Objektes. Vermutlich ist es die Stütze durch die Anwesenheit der Mutter,

welche ihn nicht Aufgeben lässt. Er konzentriert sich ganz auf sein Vorhaben und versucht es immer wieder. Er spielt alleine und aus eigener Initiative.

Bei einer Beobachtung zu Hause zeigt sich, wie wichtig die spürbare Nähe der Mutter für Levis Fähigkeit allein zu spielen ist. Beim folgenden ersten Beobachtungsausschnitt ist die Mutter im Raum. Levi krabbelt in einen kleinen umgedrehten Hocker, setzt sich und krabbelt wieder heraus. Der Bewegungsablauf ist gut koordiniert und wirkt harmonisch. Beim zweiten Beobachtungsausschnitt ist die Mutter nicht im Raum. Levi, der im Spielgitter eingesperrt ist, kann ihr nicht folgen und ist darüber sehr traurig. Er weint, beruhigt sich aber bald und versucht das Spiel von vorn. Was unter Anwesenheit der Mutter problemlos gelang, misslingt Levi bei ihrer Abwesenheit.

Levi lässt die Flasche los, greift mit beiden Händen auf den Boden des umgedrehten Hockers, duckt sich und krabbelt hinein ohne mit dem Rücken die Querstange zu streifen. Es geht sich gerade noch aus, dass Levi auf der kleinen quadratischen Fläche im Knie- Händestütz stehen kann. Sobald Levi drinnen ist, greift er mit beiden Händen nach den Querstangen und kniet sich auf. Er schaut kurz herum, setzt sich auf, bzw. zwischen die Fersen, greift mit den Händen nach unten und duckt sich so sehr, dass er ohne anzustoßen wieder hinauskrabbeln kann. ...

Zweiter Beobachtungsausschnitt, etwas später: Levi ... krabbelt Richtung Hocker. Levi krabbelt hinein und greift dann mit beiden Händen an die Querstange zu seiner linken. Er dreht den Körper nach, beugt den Kopf nach unten und schiebt ihn unter der Stange durch. Dabei stößt er aber an der Querstange an. Levi beginnt wieder zu weinen, greift mit den Händen nach außen, krabbelt heraus und zieht sich am Gitter hoch. (1. Beobachtung zu Hause, 39. Woche)

Levi ist im zweiten Beobachtungsausschnitt nicht gut fähig, allein zu sein. Was unter der bloßen Anwesenheit der Mutter für Levi leicht zu schaffen ist, funktioniert nicht mehr, wenn er unter der Trennung leidet. Levi hat nicht die Möglichkeit, selbständig zu Heide zu kommen, wenn er sie braucht. Obwohl Heide auf sein Weinen gleich reagiert, dürfte ihn die eigene Unfähigkeit zu ihr zu kommen derart verunsichern, dass er sich nicht auf sein Spiel konzentrieren kann. Levi braucht die „Anwesenheit“ der Mutter um das „Alleinsein“ nützen zu können.

4.5.1.11 Bindungsverhalten

Im *Pikler-SpielRaum* erleben Eltern, was es heißt im Sinne Bowlbys die „sichere Basis“ für ein Kind zu sein. Da den Kinder die Initiative für ihr Tun überlassen wird, haben diese die Möglichkeit, frei zwischen Distanz und Nähe zu den Eltern zu wählen. Bei problematischen Eltern-Kind-Beziehungen kann der Besuch des *Pikler-SpielRaums* für den Beziehungsaufbau förderlich sein. Die Bezugsperson hat Zeit und braucht sich um nichts zu kümmern. Sie kann sich in dieser Atmosphäre im Raum und gegebenenfalls mit Unterstützung der Leiterin auf das

Kind einlassen und sich so am Zusammensein erfreuen. „*Anna Tardos spricht vom ‚Genießen‘ des Kindes*“ (Pichler-Bogner, 2006, 10). Dieses Erleben wirkt sich förderlich auf die Beziehung zwischen Eltern und Kind aus. Dominante oder klammernde Eltern erleben im Pikler- *SpielRaum* eine gewisse Korrektur im Verhalten. Sie lernen sich zurückzunehmen. Dabei erleben sie, welche Auswirkung dieses veränderte Verhalten auf ihr Kind hat und entdecken neue Möglichkeiten. Unsichere Eltern wiederum lernen ihr Kind zu beobachten und emotional erreichbar zu sein. Unterstützend wirkt dabei die Atmosphäre des Raumes. Diese entsteht nicht nur durch die äußere Anordnung und die Vorbildwirkung der Leiterin, sondern auch durch die Modellwirkung der anderen Eltern. Am Verhalten anderer können die einzelnen TeilnehmerInnen ihr eigenes Verhalten reflektieren.

Levi hat eine gute Bindung zu seiner Mutter. Er ist sehr selbstsicher und nimmt von Anfang an den Raum in Besitz. Dazwischen kehrt er immer wieder zu seiner Mutter zurück, um auf ihren Schoß zu krabbeln, sich streicheln zu lassen oder nur um ihre liebevollen Blicke und Worte aufzunehmen. Manchmal kommt er auch, um ihr etwas zu zeigen und ihre Anteilnahme zu bekommen:

Dann dreht Levi um und robbt, laute, offene Laute von sich gebend, zu Heide. Diese erwartet ihn mit ihrem Blick und einem Lächeln. Heide sitzt im Schneidersitz. Levi hält sich an ihrem Knie fest und setzt sich vor sie. Dann krabbelt er auf sie hinauf und Heide streichelt ihm über den Kopf. Levi liegt bäuchlings über ihrem linken abgewinkeltem Bein. Er streckt die Arme Richtung Boden und schaut auch hinunter. Am Boden liegen runde Holzscheiben mit Löchern darin. Levi nimmt eine davon und steckt sie in den Mund. Er rutscht seitlich halb ab und Heide lässt ihn sacht hinunter gleiten, indem sie ihm mit den Händen hält und führt. Levi dreht sich am Boden liegend auf die linke Seite. Er sieht zu Heide auf und streckt ihr den Gegenstand entgegen. Heide sieht ihn und den Gegenstand in seiner Hand an und lächelt. Levi dreht sich auf den Bauch und robbt davon. (6. Beobachtung, 30. Woche)

Levi kommt zu einer Mutter, welche in anlächelt und ihn erwartet. Heide ist auf Levi orientiert und wartet, bis er den Kontakt sucht. Beide sind aktiv um eine Bindung bemüht. Heide lässt Levi von selbst kommen. Sie nimmt ihn nicht gleich auf, sondern überlässt ihm die Initiative und wartet auf ihn. Levi setzt sich zuerst neben sie, bevor er auf ihren Schoß krabbeln. Heide schenkt Levi ihre ganze Aufmerksamkeit und streichelt ihn sowie er auf ihrem Schoß liegt. Noch am Schoß liegend, greift Levi nach einem Gegenstand am Boden. Heide ermöglicht ihm diese Zwischenstellung zugleich bei ihr und beim Spiel zu sein. Levi rutscht ab sobald er den Gegenstand in seinen Mund steckt und Heide stützt ihn dabei. Levi zeigt ihr den entdeckten Gegenstand und nimmt somit über eine dritte Ebene mit ihr

Kontakt auf. Heide schenkt nicht nur Levi ihre Aufmerksamkeit, sondern auch der Sache, an welcher er interessiert ist. Es entsteht eine symbolische Interaktion über einen Gegenstand, welche für Eltern ein sehr schönes Erlebnis sein kann. Dadurch kommt zu einer Zwischeninstanz von miteinander und voneinander getrennt, was einer Triangulierung im Kontaktverhalten gleichkommt, ehe sich Levi wieder auf den Weg macht. Heide kann ihn wieder gehen lassen ohne sich persönlich gekränkt zu fühlen. Mutter und Kind sind während der gesamten Szene in Harmonie miteinander. Mit dieser Sicherheit kann Levi sich von seiner Mutter entfernen und eigenständig „die Welt“ erkunden.

Besonders nach konzentrierten Spielphasen oder schwierigen Situationen kehren die Kinder zu ihrer Bezugsperson zurück, um bei ihnen neue Kraft zu tanken. So auch Levi nach einer stressigen Situation im Kriechtunnel, wo er nicht gleich hinaus krabbeln konnte:

Levi geht wieder hinunter, mit dem Blick nach außen, doch der Kopf steht an der Querstange an. Der Bub (welcher sich auch im offenen „Eingangsbereich“ des Tunnels befindet) greift mit beiden Händen nach Levis Oberkörper und versucht ihn hochzuziehen. Levi wird weinerlich. Daniela kommt heran und sagt dem Buben, dass er Levi auslassen soll, weil dieser hinaus will. Der Bub lässt nicht gleich los und Levi kämpft. Er versucht den Kopf weiter hinunter zu bekommen und sich hinaus zu drücken. Schließlich schafft er es und krabbelt geradewegs zu Heide. Er versteckt den Kopf in ihrem Schoß. Krabbelt anschließend ganz hinauf und nimmt seinen Daumen in den Mund. (12. Beobachtung, 41. Woche)

Die Situation mit dem Buben im Kriechtunnel wird für Levi bedrohlich, sowie er nicht heraus kann und ihn der Junge zusätzlich noch am Hinauskommen zu hindern versucht. Die Leiterin setzt sich heran. Sie kann nun wenn nötig intervenieren und verändert die Situation durch ihre bloße Anwesenheit, doch Levi kann sich ohne Hilfe befreien. Nach dem Stress kehrt er aber auf kürzestem Weg zu seiner Mutter zurück um sich beschützen zu lassen und wieder „aufzutanken“. Die beiden Beobachtungsausschnitte zeigen unterschiedliche Qualitäten des Zurückkommens. Im ersten Ausschnitt kam Levi als Weltentdecker, im zweiten hingegen als Geprügelter. Heide reagiert auf Levis Schutzbedürfnis passiv und kühl. Wieso nimmt sie ihn nicht liebevoll in den Arm und gibt ihm Zuspruch? Vielleicht interpretiert Heide die abwartende und gewährende Haltung nach Emmi Pikler falsch. Möglicherweise nimmt sie sich aufgrund ihrer pädagogischen Vorstellungen zu viel zurück, in der Annahme, Levis Selbständigkeit dadurch zu stärken.

Die Vorgehensweise nach Emmi Pikler kann das Bindungsverhalten auch stören und sich negativ auf die Eltern-Kind-Beziehung auswirken, wenn an „pädagogischen Methoden“ starr festgehalten wird und diese somit missverstanden werden. Die Prinzipien und Vorschläge Emmi Piklers müssen, wie jeder Erziehungsratschlag interpretiert und an die aktuelle Situation angepasst werden. Im Pikler Institut herrschen striktere Regeln vor als sie in einer Familie notwendig sind, da gewisse Ordnungsrahmen eingehalten werden müssen um die institutionelle Betreuung zu ermöglichen. Heide hält eisern an pädagogischen Wunschvorstellungen fest um es durchziehen, dass Levi zu gewissen Tageszeiten alleine im Spielgitter spielt. Levi, der sich früher gut im Spielgitter zurechtgefunden und selbständig beschäftigt hat, fühlt sich nicht mehr wohl darin. Doch Heide gesteht Levi nicht gleich zu, dass das schützende Spielgitter nicht mehr zu seinen Bedürfnissen passt und so für eine kurze Zeit zum Hindernis wird. An folgenden Beobachtungsausschnitten wird diese Problematik sichtbar:

Heide sagt Levi, dass sie nun die Wäsche macht und er noch eine viertel Stunde Zeit hat zum Spielen. Dann steht sie auf und geht. Levi krabbelt sofort nach und stellt sich am Spielgitter auf. Am Spielgitter beginnt er auch gleich abgehackt zu weinen. (1. Beobachtung zu Hause, 39. Woche)

Heide kommt und setzt sich vor das Gitter. Sie fragt Levi was den los sei. Levi steht am Gitter vor Heide und weint. Heide fragt Levi ob er denn nicht zur Ruhe kommt und meint, dass er sich über etwas ärgert. Levi greift mit seiner rechten Hand über das Gitter nach Heide. Diese nimmt seine Hand zwischen ihre und streichelt sie. Dann greift sie durch das Gitter und streichelt Levi am Rücken. Levi quietscht laut auf und weint weiter. Zwischen dem Weinen schreit bzw. quietscht er nun mehrmals laut auf. Dabei streckt er seinen Körper nach hinten durch und streckt den Kopf in die Höhe. Der Kopf läuft dabei etwas rot an. Heide sitzt still vorm Gitter und schaut Levi an. Dieser weint und schreit. (2. Beobachtung zu Hause, 40. Woche)

Heide wirkt hilflos im Umgang mit der Situation. Sie sieht nicht, dass Levi wie gefangen gehalten am Gitter steht und nach seiner Mutter schreit. Levi möchte seiner Mutter folgen (können), doch das Gitter hindert ihn in seiner Autonomie. Heide möchte die pädagogische Ordnung eines geschützten Spielbereichs in Form eines Spielgitters aufrecht erhalten. Sie sucht nach möglichen Gründen für Levis Verzweiflung (Zahnen, Anwesenheit der Beobachterin, Verkühlung, Müdigkeit) und fragt ihn, ob er nicht zur Ruhe kommen kann, ohne die klare Kommunikation von Levi zu verstehen. Sie nimmt ihn weder heraus noch öffnet sie das Gitter, stattdessen greift sie durch die Stäbe hinein, um ihn zu streicheln. Levi protestiert darauf hin stärker, schreit und weint bis er rot anläuft. Heide hält starr am Raumsystem nach Emmi Pikler fest und schafft es nicht, Levis Wünschen nachzugeben, obwohl es für sie sehr belastend und frustrierend ist, wie

sie in der darauffolgenden Woche in der Gesprächsrunde unter Tränen berichtet. Erst nach einer Aussprache in der Gesprächsrunde kann Heide den Raum öffnen und eine neue Ordnung finden, die es Levi ermöglichte, bei Bedarf zu ihr zu kommen.

Emmi Piklers Methode eines geschützten Spielbereichs wird von Heide in dieser Situation regiere durchgesetzt und somit falsch verstanden. Es ist zwar richtig, dass Emmi Pikler geschlossene Raumteile für Kleinkinder empfiehlt, doch diese müssen mit den Fähigkeiten des Kindes wachsen und können sich auf Räume ausweiten. Bedeutsam ist, dass diese Räume vorbereitet sind und ein möglichst sicheres und eigenständiges Spiel des Kindes ermöglichen.

4.5.1.12 Bewegungsformen des Kindes

Die Pikler-Lóczy-Sichtweise ist davon überzeugt, dass sich autonom entwickelnde Kinder in ihren Bewegungsformen sicherer, harmonischer, ökonomischer bewegen und mehr im Gleichgewicht sind, als Kinder, welche in ihrer Bewegungsentwicklung aktiv „gefördert“ und beeinflusst werden. Emmi Pikler erforschte die Bewegungsentwicklung im Lóczy und belegte außerdem, dass Säuglinge nur wenige Minuten in einer Position verharren. Folglich sind Kinder in ihrer Bewegung stark beeinträchtigt, wenn sie von Erwachsenen in Positionen gebracht werden, welche sie ohne Hilfe nicht wieder verlassen können. Sie haben dann nicht die Möglichkeit, selbst zwischen den Bewegungsformen zu wechseln und können diese auch weniger üben.

Levi bewegt sich geschickt und harmonisch. Er entwickelt im Laufe der Pikler-*SpielRaum* Besuche verschiedenste Bewegungsformen und Positionen. Dabei wechselt er ständig zwischen den unterschiedlichen Bewegungs- und Positionsarten.

Levi krabbelt zu einem grünen Noppenball und macht fröhliche Laute. Beim Ball angekommen, greift er danach und lässt sich auf den Bauch sinken. Er führt den Ball zum Mund und nuckelt daran. Levi lässt den Ball wieder los und ein Mädchen nimmt ihn weg. Levi dreht sich auf die rechte Seite, schaut und greift nach dem Ball, doch das Mädchen ist schon weg. Levi dreht sich wieder auf den Bauch und drückt sich hoch in den Knie- Händestütz. Dann krabbelt er ein Stück weiter zu dem großen Wäschekorb mit den Bällen darinnen. Er greift nach dem Rand und zieht ihn herunter, so dass der Korb kippt und die Bälle teilweise herausrollen. Levi setzt sich auf und nimmt einen anderen grünen Noppenball in beide Hände. Er führt ihn zum Mund und betastet ihn. Mit dem Ball in einer Hand dreht er seinen Kopf zur Seite. Levi sieht einen etwas größeren, orangen

Gitterball neben sich liegen. Erlässt den Noppenball los und begibt sich in die Bauchlage. Erregt und mit fröhlichen Lauten robbt er zum Gitterball und greift danach. (6. Beobachtung, 30. Woche)

In diesem kurzen Bewegungsausschnitt wechselt Levi neun Mal die Position oder Bewegungsform. Er krabbelt, geht in Bauchlage, wechselt in den seitlichen Ellenbogenstütz, geht zurück in die Bauchlage und weiter hoch in den Knie-Händestütz. Dann krabbelt er, setzt sich, gleitet in die Bauchlage und robbt weiter. Die Übergänge sind fließend, so dass sie Bewegungsvielfalt auf den ersten Blick gar nicht auffällt. Levi spielt und übt von sich aus die verschiedenen Bewegungen ohne dazu aktiv angeregt zu werden.

Levi bewegt sich den ganzen Tag. Seine Bewegungen sind sehr harmonisch und er verliert fast nie das Gleichgewicht. Neue Bewegungsformen oder Positionen führt er langsam und bedacht aus. Alte Bewegungen wirken hingegen sehr sicher und werden ökonomisch ausgeführt. Sämtliches Beobachtungsmaterial könnte herangezogen werden, um Piklers Theorie bezüglich der Qualität selbstbestimmter Bewegungsentwicklung zu stützen. Ich möchte aber nur ein paar Ausschnitte zu verschiedenen Bewegungsformen bringen, um einen Einblick in die Bewegungsvielfalt zu vermitteln.

Robben

Levi gibt muntere Geräusche von sich und beginnt davon zu robben. Dabei setzt er die Hände vorm Körper auf und zieht sich nach vorne. Das rechte Bein kippt nach innen, so dass er sich mit den nackten Zehen des rechten Fußes gut wegdrücken kann. Mit dem linken Bein macht er die gleiche Innenbewegung im Wechseltakt, jedoch ohne sich dabei abzustößen. (1. Beobachtung, 24. Woche)

Seitenlage

Kurz darauf robbt Levi in mäßigem Tempo zu einer Metallschüssel und nimmt eine Kette mit aufgefädelten Holzringen heraus. Er wechselt von der Bauchlage in den seitlichen Ellbogenstütz und nimmt die Kette in den Mund. Dabei stützt er sich auf den linken Unterarm ab. Das obere freie Bein nützt er als seitliche Stütze, wobei er sein ganzes Gleichgewicht mit der großen Zehe auszubalancieren scheint. Die Zehe wirkt gespannt. Er exploriert die Kette ausgiebig mit dem Mund, indem er sie immer wieder heraus nimmt, anschaut und wieder in den Mund steckt. (5. Beobachtung, 29. Woche)

Krabbeln

Levi ist während dessen auf allen vieren losgekrabbelt. Sein Krabbeln wirkt noch etwas eckig. Er lässt die Arme beinahe gestreckt aus der Schulter heraus nach vorne pendeln. Die Beine zieht er kaum an um sie nach vorne zu ziehen, sondern er wackelt mit dem Po so hin und her, dass er dabei sein Becken abwechselnd nach vorne schiebt. Die Beine bleiben somit in einer knienden Stellung und die Vorwärtsbewegung kommt aus der Hüfte. Dadurch krabbelt er nicht mit den Beinen, sondern schleift sie vorwärts schiebend. Arm und Hüftbewegungen sind gegengleich. Levi krabbelt noch langsam und bedacht, er wirkt aber sicher und ausbalanciert. (6. Beobachtung, 30. Woche)

Levi sitzt nun im Hürdensitz am Boden ... Er dreht sich wieder nach vorne, streckt die Arme aus und stützt sich auf sie. Dabei kniet er mit dem hinteren Bein, winkelt das vordere ab und zieht es nach hinten. Er steht im Knie-Hände-Stütz und krabbelt los zur teppichbelegten schiefen Ebene. (7. Beobachtung, 31. Woche)

Bauchrutschen

Nach einer kleinen Weile nimmt er den Becher in beide Hände und beginnt sich mit den Füßen vorwärts zu schieben. Dabei dreht er die Knie nach außen und zieht das Bein heran. Mit den nackten Zehen drückt er sich am Fußboden ab und schiebt sich durch das durchstecken des Beines vorwärts. Levi arbeitet abwechselnd mit beiden Beinen in einem gleichmäßigen Rhythmus. Zwischendurch winkelt er beide Beine gleichzeitig an und beginnt dann von neuem sich abwechselnd vor zu schieben. Da die Zehen jedes mal ein klein wenig wegrutschen, entstehen quietschende Geräusche. Es sieht lustig aus, wie er sich so ohne Armbewegungen vorwärts schiebt und das gleichmäßige Quietschen tut sein übriges dazu. (9. Beobachtung, 33. Woche)

Die Beispiele zeigen einen kurzen Ausschnitt aus dem Bewegungsrepertoire von Levi. Heide hat in seine Bewegungsentwicklung nie aktiv eingegriffen, keine Bewegungen vorweggenommen oder vermeintliche Hilfestellungen gegeben. Mit Heides Hilfe könnte Levi bereits an ihrer Hand gehen. Heide hat ihm diese Hilfestellung nie angeboten und Levi, der diese Bewegung noch nicht kennt, verlangt auch nicht danach. Umso kompetenter ist er auf allen Vieren. Die Beobachtung zeugen von harmonischen, gut koordinierten Bewegungen und dem guten Gleichgewicht mit welchen diese ausgeführt werden. Im nächsten Abschnitt werden auch Beispiele schwieriger Mischbewegungen und Bewegungsaufgaben gebracht, welche Levi autonom entwickelt und ausführt.

4.5.1.13 Autonomie des Kindes

Im *Pikler-SpielRaum* sollen die Eltern erleben können, was ihre Kinder alles tun, wenn sie ihnen die Initiative überlassen. *„Kinder sind sehr flexibel, wenn wir sie nicht stören und suchen sich immer wieder neue Möglichkeiten, schwierige Situationen zu lösen, entdecken dabei neue Fertigkeiten im Umgang mit Materialien, im Umgang mit ihrem eigenen Körper“* (Pichler-Bogner, 2006, 14). Wenn Eltern ihre eigenen Kindes im *Pikler-SpielRaum* beobachten, erleben sie, wie selbständig ihre Kinder im freien Spiel sind und dass sie selbstbestimmt agieren können. Diese Autonomie selbst kleiner Kinder ist sehr beeindruckend. Dadurch bekommen die Eltern auch ein Gefühl dafür, die Autonomiebestrebungen des Kindes beim gemeinsamen Zusammensein während der Pflege zu ermöglichen und ihnen förderlich entgegenzukommen. Immer wieder stellen sich Kinder schwierige und kreative Aufgaben. Diese Aufgaben könnten von Erwachsenen nicht vorgegeben werden, denn sie würden ihnen kaum einfallen,

und wenn, dann würden es die Kinder nicht verstehen. Die selbstgestellten Übungen und Aufgabenstellungen der Kinder passen genau zu deren Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse. Fremdbestimmte Aufgaben würden meist nicht passen und könnten folglich nicht oder nur schlecht erfüllt werden.

Levi legt sich wieder auf den Bauch und wirft die Form nach mehrmaligen in den Mund nehmen weg. Levi schiebt sich mit den Händen zurück in den Kniestand. Dann streckt er das linke Bein aus und balanciert einige Sekunden auf „drei Beinen“. Levi winkelt das Bein wieder ab und steckt sogleich beide Beine durch, so dass er in Liegestützhaltung dasteht. Die Füße sind ganz eng beieinander. Levi balanciert auch in dieser Position kurz, geht dann wieder in den Kniestand und zurück auf den Bauch. (1. Beobachtung, 24. Woche)

Niemand würde auf die Idee kommen, eine so anspruchsvolle Bewegungsaufgabe einem 24 Wochen altem Säugling zu stellen. Levi zeigt uns aber, dass er selbstbestimmt und autonom, solche Aufgaben erfinden und durchführen kann. Dabei trainiert er nicht nur sein Gleichgewicht, sondern auch große Teile seiner Arm-, Rumpf- und Beinmuskulatur. Levi übt die selbstgestellte Aufgabe nur kurz, um sich nicht zu überanstrengen. Dabei erlebt und spürt er seinen Körper über die Bewegung und freut sich daran. Anna Freud spricht diesbezüglich von der Funktionsfreude des Kindes. Heide beobachtet Levi bei seinem Spiel im *Pikler-SpielRaum*. Wenn sie genau hinsieht, kann sie mit Sicherheit erkennen, welche komplizierte und anspruchsvolle Bewegungen Levi macht und lernt dadurch den Wert der selbständigen Bewegung ihres Kindes schätzen.

Levi kommt an Danielas freie rechte Seite. Neben ihrer Linken sitzt Heide. Levi lässt den Massagestab los und greift auf ihren Oberschenkel. Beide Hände halten sich an und Levi streckt die Beine durch. Er greift weiter vor und krabbelt so auf Danielas Schoß. Diese kommentiert, dass er nun auf sie hinauf krabbelt. Ganz im Gleichgewicht robbt/krabbelt er über ihren Schoß auf die andere Seite. Die beiden Frauen schauen ihm dabei zu. Levi der nun am Ende des linken Oberschenkels von Daniela angekommen ist, greift mit einer Hand nach vorne auf den Oberschenkel von Heide. Dabei muss er sich sehr weit vorlehnen und liegt nur mehr mit dem Bauch auf Danielas Schenkel auf. Levi greift mit er zweiten Hand hinüber und krabbelt, ohne den Boden zu berühren, über den Spalt zwischen Danielas und Heides Schoß. Bei Heide krabbelt er in der Mitte auf der anderen Seite angekommen auf den Boden. Zuerst greift er mit den Händen nach unten und dann lässt er sich am Bauch hinunter gleiten. (7. Beobachtung, 31. Woche)

Die Aufgabe, welche sich Levi bei diesem Beobachtungsausschnitt gestellt hat, ist sehr schwierig. Die Körper der beiden Frauen sind relativ weich und nachgiebig, so dass es schwierig ist, das Gleichgewicht zu halten. Die beiden Frauen unterbrechen ihr Gespräch und konzentrieren sich auf Levis Tun. Möglicherweise hat er sich diese Übung gerade deshalb gewählt. Levi ist der Star in der Mitte. In seiner omnipotenten Phantasie gehört ihm alles um sich herum. Levi wirkt

besitzergreifend, indem er zielstrebig und sicher über den Schoß der Leiterin krabbelt. Der Spalt zwischen ihrem und Heides Schoß beträgt ca. eine Armlänge von Levi und ist relativ tief. Levi greift am Bauch liegend zuerst mit einer Hand hinüber. Erst dann nimmt er die zweite dazu und überwindet den Spalt. Drüben angekommen krabbelt er an den tiefsten Punkt, die Mitte von Heides Schoß, und lässt sich am Bauch hinunter gleiten. Levi ist während der gesamten Handlung sehr konzentriert, ruhig und sicher. Die Szene ist sehr beeindruckend und zeigt wie autonom Kinder in ihrem Tun sind.

Zum Schluss noch ein kurzes Beispiel, dass Levi nicht immer den einfachen Weg nimmt und ständig sein Gleichgewicht und Körpergefühl spielerisch auf die Probe stellt:

Levi krabbelt weiter und kürzt ab, indem er die schiefe Ebene seitlich über die Kante hinaufkrabbelt. Oben angekommen robbt er wieder hinunter und abermals links zurück. Sowie es die Höhe der schiefen Ebene erlaubt, krabbelt er mit dem linken Bein hinauf, lässt das Rechte jedoch am Boden. So (linke Seite auf der abfallenden Ebene und rechte am Boden) krabbelt er zurück zu Heide. (11. Beobachtung, 36. Woche)

Die Autonomie des Kindes zeigt sich aber nicht nur in dessen Bewegungen, sondern auch im Spiel und Forschungsdrang, wie in der nächsten Kategorie ersichtlich wird.

4.5.1.14 Konzentriertes Spiel –Forschen und Denken

Kinder spielen den ganzen Tag. Im Spiel lernen sie unaufhörlich sich selbst und die Welt kennen. Dabei drücken sie auch ihre innere Welt, ihre Phantasien aus. Das autonome Spiel des Säuglings hat diesbezüglich eine ganz andere Qualität als die gemeinsamen Spiele mit Erwachsenen. Wenn der Erwachsene mit dem Kind spielt, ist das Kind meist passiv - es wird bespielt. Dabei wird das Kind vorwiegend in zunehmende Erregung versetzt. Aus der Pikler-Sichtweise bergen diese Spiele die Gefahr, dass der Erwachsene die Grenzen des Kindes überschreitet und es überstimuliert. Außerdem lernt ein Kind, das ständig bespielt wird, nicht sich selbst zu beschäftigen und sich ruhig einer Sache zu widmen, ohne die euphorische Aufmerksamkeit eines Erwachsenen zu haben. Anders ist es, wenn sich der Erwachsene zurück nimmt und dem Kind die Initiative überlässt. Das Spiel ist dann ruhiger und verläuft nach dem Tempo des Kindes. Der aufmerksame und anwesende Erwachsene symbolisiert dem Kind, „ich sehe dich; du bist mir wichtig, so wie du bist“. Diese Akzeptanz des Anderen in seinem

„Sosein“ ist besonders in einer Paarbeziehung eine schwierige emotionale Leistung. Diese Qualität des Spieles wird im *Pikler-SpielRaum* gewünscht und gefördert. Die Eltern sollen erleben, dass Kinder am konzentriertesten spielen können, wenn sie nicht gestört werden. Kinder üben und trainieren ihren Körper im autonomen Spiel, sie erforschen Materialien und Raum und erlangen unaufhörlich Erkenntnisse über Zusammenhänge, Naturgesetze und natürlichen Grenzen.

Levi ist immer noch ganz bei dem Massagestab. Er liegt am Bauch, die Beine gerade liegend mit angezogenen Füßen, so dass die Zehen festen Bodenkontakt haben. Er winkelt einmal das linke, ein andermal das rechte Bein an und setzt es dann wieder mit den Zehen am Boden ab. Augen, Hände und Mund sind mit dem Erforschen des Massagestabes weiter beschäftigt. Levi reißt dabei den Mund weit auf und ich kann die mittleren zwei Schneidezähne der unteren Reihe gut erkennen. Er dreht sich am Bauch herum, robbt mit zwei Beinbewegungen zu Heide und greift mit der freien Hand auf ihr Knie. Die zweite hält den Massagestab und greift ebenfalls auf das Knie. Levi zieht die Knie heran und setzt sich aufrecht zwischen die Fersen seiner abgewinkelten Beine. Im Sitzen steckt er sich den Massagestab abermals in den Mund. Er nuckelt daran und nimmt ihn heraus. Danach nimmt Levi mit der freien Hand das freie Ende des Stabes. Sein Blick weicht dabei nicht von seinen Händen ab. Er öffnet den Mund und nuckelt nun am anderen Ende des Massagestabes. (7. Beobachtung, 31. Woche)

In diesem Ausschnitt beschäftigt sich Levi mit einem Massagestab. Er hat sich diesen Gegenstand selbst genommen und kann ihn untersuchen so lange er es will. Levi richtet seine ganze Aufmerksamkeit auf den Gegenstand seines Interesses. Er nimmt den Massagestab mehrmals in den Mund und nuckelt daran. Levi befühlt in mit Mund und Händen und dreht ihn um, damit er beide Seiten betasten kann. Seine Augen weichen nicht vom Massagestab ab. Levi bemächtigt sich des Massagestabes, um ihn taktil und kognitiv zu begreifen. Es ist faszinierend, wie gefesselt Levi von diesem einfachen Holzgegenstand ist und wie lange er sich damit beschäftigen kann. Niemand stört Levi, beispielsweise dadurch, den Massagestab aus der Hand zu nehmen um zu sagen und zu zeigen, dass der zum Massieren gehört. Eine solche Störung würde Levi aus den Konzept bringen und ihn frustrieren. Möglicherweise würde er protestieren, oder sich abwenden. Jedenfalls würde es die Vereinnahmung und Verinnerlichung des Massagestabes stören. Heide stört Levi nicht. Diese gewährende Haltung, sich heraus zu halten, ist eine schwierige emotionale Leistung der Mutter. Die Aufforderung des *Pikler-SpielRaums* genau zu schauen, weckt die Neugierde der Eltern und hilft ihnen somit sich zurückzunehmen.

Beim Beobachten eines spielenden Kindes wird erkennbar, dass sich auch kognitive Lernprozesse vollziehen. So erforscht Levi in einem Spiel mit einem Handtuch die Gesetze der Schwerkraft:

Vor dem Kriechtunnel liegt ein Handtuch. Levi greift danach und hebt es mit der linken Hand hoch. Er hält sich mit beiden Händen am oberen Rand des Tunnels an und steht auf. Auf dieser Seite des Tunnels ist ein quadratischer Bereich mit drei freien Seitenflächen. Levi hängt das Handtuch über die obere Kante. Es fällt hinunter und Levi hockt sich, weiter festhaltend, nieder. Er nimmt das Handtuch wieder und es faltet sich dabei auseinander, so dass es länger ist. Levi hängt es wieder über die Kante. Er schiebt es so weit darüber, dass es hinein fällt. Levi hockt sich nieder und hebt das Handtuch auf. Er steht und hält das Handtuch außerhalb der Kante in der linken Hand. Levi greift innen, mit der rechten Hand, nach dem Handtuch und nimmt es. Er hängt es nun mit der rechten Hand erneut über die Kante. Das Spiel dauert einige Minuten. Levi hängt das Handtuch immer wieder auf. Es fällt herunter oder er gibt es weg. So hockt er sich mehrmals nieder und steht wieder auf. Einmal hält er sich beim Aufstehen mit der linken Hand innen und mit der rechten außen an der Kante an. Sobald er steht, greift er um und hängt das Handtuch auf. Levi wirkt nach längerem Spiel etwas erschöpft. Er wird langsamer in seinen Bewegungen und macht längere Pausen. Levi nimmt das Handtuch und setzt sich nieder. Er robbt mit dem Handtuch zur großen Holzkiste, zieht sich heran, setzt sich zwischen die Fersen und hängt das Handtuch über die Kante. Dort bleibt es dann. (6. Beobachtung, 30. Woche)

Das Handtuch gehört eigentlich nicht zum Repertoire des Pikler-SpielRaums, es ist von einer Mutter liegenbeblieben. Levi entdeckt es und beginnt damit zu experimentieren. Er möchte es über die Querstange des Kriechtunnels hängen. Ein schwieriges Unterfangen angesichts dessen, dass Levi sich beim Aufstehen noch fest anhalten muss. Das Handtuch fällt mehrmals hinunter und Levi hängt es immer wieder auf. Nachdem er es geschafft hat und das Handtuch hängen bleibt, zieht er es von selbst wieder herunter und lässt es fallen, so dass er es erneut aufhängen kann. Levi spielt mit dem Handtuch und der Schwerkraft. Sein Forschungsdrang ist so groß, dass er sich immer wieder nieder hockt um das Handtuch aufzuheben und aufzuhängen. Das Spiel dauert sehr lange und ist auch körperlich anstrengend für Levi. Am Ende des Spiels bringt Levi das Handtuch zur Holzkiste und hängt es über deren Rand. Dort berührt es mit den Enden den Boden und kann nicht herunter fallen. Vielleicht wurde Levi das Spiel zu anstrengend und die Kiste ist eine Ersatzlösung. Möglicherweise weiß Levi aber, dass die Kiste so niedrig ist, dass das Handtuch dort nicht herunterfallen kann. Die Kiste entspricht Levis Höhe im Knie-Hände-Stütz. Entspricht das Handtuch über dem Kistenrand Levis Niveau? In jedem Fall war Levis´ Spiel sehr tiefgreifend und lehrreich für ihn.

Kinder erlangen im Spiel oft unerwartete Erkenntnisse. Sie verfolgen diese und versuchen sie zu bestätigen. Levi erkannte in folgendem Beobachtungsausschnitt

die Form des Gegenstandes in seiner Hand wieder. Er verglich die Formen und erforschte beide ausgiebig:

Levi lässt von der Frau ab und nimmt sich aus der Schüssel neben ihr einen kleinen Holzreifen. Er setzt sich hin und steckt ihn in den Mund. ... Levi setzt sich neben dem Baby nieder. Es liegen mehrere Gegenstände, darunter auch ein dicker, grüner Plastikreifen mit Noppen, herum. Levi legt den Holzreifen in den größeren Plastikreifen hinein. Er schaut darauf, nimmt den Holzreifen wieder heraus und legt ihn abermals hinein. Dann nimmt er den Plastikreifen und führt ihn an den Mund.(8. Beobachtung, 32. Woche)

Levi erkannte, dass der dicke, grüne Plastikreifen mit Noppen die selbe Form hat wie sein glatter, dünner Holzreifen, obwohl sich diese von ihrer Oberflächenbeschaffenheit völlig voneinander unterscheiden und außerdem noch unterschiedlich groß sind. Levi überprüft seine Annahme und legt den Holzreifen in den Plastikreifen hinein. „Er schaut darauf, nimmt den Holzreifen wieder heraus und legt ihn abermals hinein“. Das bewusste Schauen lässt darauf schließen, dass Levi nachdenkt. Mit dem Herausnehmen und abermals Hineinlegen des Reifens überprüft er möglicherweise noch einmal, ob die Formen wirklich gleich sind. Den Holzreifen hat Levi zuvor schon ausgiebig betastet, so dass er mit diesem vertraut ist. Levi nimmt in weiterer Folge den Plastikreifen. Vermutlich muss er nun diesen mit dem Mund befühlen um zu Erkennen, dass die selbe Form eine andere Oberfläche haben kann.

In mehreren Beobachtungen kommt es vor, dass Levi an unterschiedlichen Materialien klopft bzw. kratzt. Es scheint so, als ob der den unterschiedlichen Klang provozieren würde, um ein zusätzliches Unterscheidungsmerkmal zuordnen zu können:

Den Gegenstand immer noch festhaltend krabbelt Levi die schiefe Ebene hinauf, wobei der Holzgegenstand immer ein wenig aufklopft. Auf der Plattform beginnt er noch im Knie-Händestütz mit dem Gegenstand auf das Plateau zu klopfen. Dann schiebt er den Po zurück und setzt sich zwischen die Fersen. Levi hält den Gegenstand in der linken Hand und klopft damit auf das Plateau. Zuerst hält er den Arm gerade und die Hand nach außen gedreht, dann winkelt er den Arm seitlich ab und klopft mit dem stabähnlichen Gegenstand horizontal mit der kleinen Grundfläche auf die Plattform. Levi drückt sich mit dem Oberkörper wieder nach vorne in den Knie-Händestütz und macht zwei- drei Krabbelbewegungen, so dass er am Ansatz der abwärtsgeneigten, teppichbezogenen schiefen Ebene ist. Dort gleitet er auf den Bauch und klopft mit dem Gegenstand ein paar Mal auf die Ebene. Durch den Teppichbezug ist das Pochen nur dumpf. Levi schiebt zurück und klopft noch einmal auf die hölzerne Unterlage der Plattform. Dann robbt er hinunter und wieder auf die andere Seite.(10. Beobachtung, 35. Woche)

Vermutlich klopft Levi zuerst nur zufällig mit einem Gegenstand auf die schiefen Ebene, da er ihn beim Krabbeln in der Hand hält. Auf der Plattform klopft er jedoch bewusst weiter. Er klopft noch im Knie- Händestütz. Ist sein Bedürfnis zu klopfen so groß, dass er sich nicht einmal die Zeit nimmt sich zuerst hinzusetzen? Nach

kurzer Zeit setzt er sich dann nieder. Levi klopft zuerst mit der Längsseite des Gegenstandes, dreht ihn dann und nimmt die kleine Grundfläche. Vermutlich nimmt Levi einen unterschiedlichen Klang wahr. Dann ändert Levi wieder seine Position, indem er vorkrabbelt zur abwärtsführenden schiefen Ebene. Die Neigung abwärts dürfte ihm im Knie-Händestütz, oder Sitzen für das Klopfen zu schwierig sein, denn Levi gleitet in die sichere Bauchlage. Levi klopft auf der teppichbezogenen schiefen Ebene, schiebt dann zurück und klopft noch einmal auf die hölzerne Unterlage der Plattform. Das Klopfen klingt auf den verschiedenen Unterlagen unterschiedlich. Levi scheint noch einmal den Klang des Klopfens auf der Holzunterlage zu überprüfen, ehe er zufrieden ist mit seinen Erfahrungen. Das Klopfen und Kratzen an Gegenständen und Unterlagen ist mir auch in anderen Beobachtungen bei Levi aufgefallen (insbesondere 3. Beobachtung zu Hause). Vermutlich verknüpft er den Klang der Materialien mit den optischen, taktilen und oralen Wahrnehmungen. Levi lernt mit allen Sinnen. Aus psychoanalytischer Sicht hat das Klopfen und Kratzen an Gegenständen aber auch noch eine andere Bedeutung. Levi fühlt sich als Zentrum der Welt. Er ist allmächtig und bewegt Gegenstände nach seinem Willen. Levi wird in seinem Spiel nicht gestört und kann so seine natürliche Egozentrik ausleben. Er ist wie ein Herrscher im *Pikler-SpielRaum* und entwickelt dadurch Selbstbewusstsein und Stärke.

Im Spiel müssen Kinder immer wieder Lösungen für ihre autonom gestellten Aufgaben finden. Diese Lösungen erfordern oft Kreativität. So findet Levi in der 7. Beobachtung eine Lösung für den Transport einer Kette:

Dann nimmt er die Kette wieder hoch und steckt sich ein Glied davon in den Mund. Levi lässt mit beiden Händen die Kette los und trägt sie wie ein Hund im Maul. Levi dreht sich mit dem Kopf nach unten und robbt herunter in meine Richtung, die Kette immer noch im Mund. Ich muss leise in mich hinein lachen. Levi nimmt die Kette wieder in die Hand und robbt damit zu mir. (7. Beobachtung, 31. Woche)

Durch den Transport im Mund hat Levi beide Hände frei um die schiefe Ebene sicher herunterrobben zu können. Unten angekommen nimmt er sie nach kurzer Zeit wieder in die Hand und robbt in meine Richtung. Oft kann ein beobachtender Erwachsener sehen, dass Kinder nach Möglichkeiten für die Bewältigung einer Aufgabe suchen. Hilfestellungen und angebotene Strategien würden das Kind dabei hindern, selbst Lösungen zu finden und mit diesen zu lernen.

4.5.1.15 Fazit

Bereits ein Blick auf die 4 großen Bereiche und ihre Verteilung lässt erkennen, dass es im *Pikler-SpielRaum* um weit mehr geht, als bloße Handlungsanweisungen zu geben. Bewertet an der Anzahl ihrer Auswertungskategorien ergibt sich folgende schwerpunktmäßige Verteilung:

Entwicklung des Kindes:	5 Auswertungskategorien
Anthropologische Einstellung:	4 Auswertungskategorien
Konkrete Handlungsweisen:	3 Auswertungskategorien
Rahmenbedingungen:	2 Auswertungskategorien

Der wichtigste Bereich ist demnach die „Entwicklung des Kindes“. Im *Pikler-SpielRaum* lässt sich die Entwicklung des Kindes sehr gut beobachten und nachvollziehen. Die Eltern erleben in erster Linie, welche Auswirkung ihr Zurücknehmen auf die freie Bewegungsentwicklung des Kindes hat. Kategorie 12 „Bewegungsformen des Kindes“ zeigt eindrücklich die Qualität der selbständigen Bewegungsentwicklung aus physisch- koordinativer Perspektive.

Die 4. Hypothese, dass die vermittelten pädagogischen Vorstellungen nach Emmi Pikler und damit verbundenen Umgangsweisen mit dem Kind einen wertvollen Beitrag für die selbständige Bewegungsentwicklung des Säuglings leisten, ist somit bestätigt.

Anhand des Fallbeispiels zeigt sich auch ein positiver Einfluss auf die kognitive psychische und emotionale Entwicklung des Kindes, wie es in den Kategorien „Konzentriertes Spiel- Forschen und Denken“, „Fähigkeit zum Alleinsein“ und „Bindungsverhalten“ ersichtlich wird.

Die zweitgrößte Bereich ist die „anthropologische Einstellung“ zum Kind. Es zeigt sich, dass der Bewusstseinsbildung der Eltern konkrete Handlungsanweisungen voraus gehen. Die besondere Einstellung zum Kind wird auf ganz natürliche Weise im *Pikler-SpielRaum* gelebt und somit erlebt. Die Rahmenbedingungen und die Atmosphäre des Raumes tragen wesentlich dazu bei.

Somit ist auch die 2. Hypothese, dass die pädagogischen Ansätze Emmi Piklers durch den *Pikler-SpielRaum* erlebt und von den Eltern aufgenommen werden können belegt.

Die wesentliche Erkenntnis aus dem Fallbeispiels ist, dass im *Pikler-SpielRaum* Emmi Piklers Grundeinstellung dem Kind gegenüber spürbar wird. Heide hat diese Einstellung übernommen und somit auch Rahmenbedingungen und konkrete Handlungsweisen, bzw. Umgangsweisen mit dem Kind. Die Entwicklungsbeobachtungen von Levi zeigen, dass er Raum und Zeit nützt, um sich autonom zu entwickeln.

4.5.2 Beobachtungen der Gesprächsrunden

In der folgenden Auswertung werden die ersten drei Kategorien, Schlafen, Konfliktsituationen und Überforderung analysiert und an Beobachtungsausschnitten besprochen. Dabei ist nicht nur die inhaltliche Information sondern auch das beratende Vorgehen der Leiterin ausschlaggebend. Außerdem möchte ich die 8. Kategorie in Bezug auf die Verantwortungsfrage genauer erklären, da sie nach Figdor den Kernpunkt der Erziehungsberatung darstellt. (Figdor, 2005, 50)

4.5.2.1 Schlafen

Das Schlafen der Kinder und damit verbundene Probleme und Anliegen wurde in 11 Gesprächsrunden an welchen durchschnittlich 5-6 Eltern teilnahmen 13 Mal angesprochen. Diese Frequenz zeigt, dass es sich beim kindlichen Schlaf um ein Thema handelt, welches Eltern massiv beschäftigt. Psychoanalytisch gesehen bedeutet das Schlafengehen des Kindes eine Trennung von den Eltern. Es geht also bei Schlafproblemen immer um die Bewältigung und Unterstützung bei einer Trennung. Dabei haben aber nicht nur Kinder Probleme, sondern oft können die Bezugspersonen sich nicht vom Kind lösen. In der Gesprächsrunde wird diese Perspektive nie direkt angesprochen. Es wird vielmehr versucht, im Dialog neue Möglichkeiten und Lösungen zu finden.

Heide berichtet, dass Levi ab Mitternacht alle 1,5 Stunden aufwacht. Levi schläft im Gitterbett direkt neben Heide im elterlichen Schlafzimmer. Bis Mitternacht schläft er durch, dann wacht er alle 1,5 Stunden auf. Wenn Heide munter wird, steht er im Gitterbett und weint. Heide legt dann ihre Hand auf die Matratze und spricht mit ihm, woraufhin er sich wieder niederlegt und auch gleich einschläft.

Früher hat sie ihn noch 1 Mal in der Nacht gestillt, sie lässt es aber weg, weil Levi abends ausreichend isst und keinen Hunger haben kann.

Daniela fragt nach, was Levi abends isst und ob er Wasser in der Nacht annimmt. Heide antwortet, dass sie ihn Abends noch stillt und er etwas Gemüse-Getreide Brei bekommt. Wasser zum Trinken hat er nur in der ersten Nacht ohne Stillen angenommen, seither lehnt er es ab. Daniela fragt Heide, ob sie weiß, wie Levi schläft, ob er viel träumt. Heide zuckt mit den Schultern und dreht den Kopf hin und her. Sie meint dann zögerlich, „Nein, unruhig schlafen tut er nicht“. Daniela fragt weiter, wie Heide schläft und diese meint gut. Danach fragt sie, wann Heide schlafen geht. Heide überlegt etwas und meint dann, dass sie meist vor Mitternacht im Bett ist. Ihr Mann kommt dann noch etwas später dazu. Daniela fragt folgend, ob Heide sagen kann, wie viel später nach ihrem zu Bett gehen Levi aufwacht. Heide kann die Frage nicht beantworten und meint, dass sie schon überlegt hat, Levi aus dem Zimmer zu geben. Er müsste dann aber zu seinem Bruder in das Zimmer und Heide hat Bedenken, dass er dann diesen aufweckt. Daniela beruhigt Heide und meint, dass ältere Geschwister meist nicht aufwachen und die Kinder im Kinderzimmer oft besser schlafen. Eine andere Mutter merkt an, dass ihr Kind erst durchschläft, seit es nicht mehr bei ihnen im Elternschlafzimmer ist. Sie sagt weiter, dass sie das nie geglaubt hätte, aber es ist wunderbar. Eine weitere Mutter ergänzt, dass es bei ihnen auch so war. Die Kleine ist zwar noch ein paar Mal aufgewacht, aber die ältere Schwester, die im selben Zimmer schläft, ist nie munter geworden, obwohl sie dachte, dass sie keinen so tiefen Schlaf hat. Daniela rät Heide einfach auszuprobieren und zu schauen, ob es besser wird.(9. Beobachtung, 33. Woche)

Heide spricht konkret ihr Problem an und gibt einen kleinen Bericht zu den näheren Umständen der Situation. Wenn Eltern dies nicht tun, bittet die Pikler-*SpielRaum*-Leiterin meist darum, dass sie eine konkrete Situation beschreiben sollen. Die Leiterin geht zuerst auf Heides letzte Anmerkung ein, dass Levi nicht hungrig ist und fragt diesbezüglich nach. Das Anbieten von Wasser in der Nacht ist ein typischer Vorschlag aus Pikler-Sichtweise. Nachdem Hunger und Durst als Grund ausgeschlossen werden können, fragt sie nach der Qualität des Schlafes. Sie fragt weiter nach, um die Schlafgewohnheiten der Eltern zu klären. An der Frage, ob Heide weiß, wie viel später nach ihrem zu Bett gehen Levi erwacht, lässt sich vermuten, dass die Leiterin die Schlafprobleme Levis mit der Anwesenheit der Eltern in Verbindung bringt. Sie spricht diese nicht direkt an, doch Heide reagiert darauf und bringt ihre Bedenken in Bezug auf die Lösung Levi aus dem Elternzimmer zu geben. Die *SpielRaum*- Leiterin weist Heides Bedenken sachlich zurück. Nun berichten andere Eltern von ihren Erfahrungen und können so weiter Heides Befürchtungen beruhigen. Daraufhin schlägt die Leiterin Heide vor, einfach einmal auszuprobieren, wie Levi und Elias zusammen in einem Zimmer schlafen können.

Die Pikler-*SpielRaum*-Leiterin geht respektvoll und geduldig auf die Situation Heides ein. Sie tastet sich langsam mit Fragen an mögliche Gründe für das Problem heran. Nachdem sie beim vermeintlichen Punkt angekommen ist, erzählt Heide, dass sie über die darausfolgende Lösung schon nachgedacht habe, äußert

aber ihre Bedenken. Die Leiterin geht nicht näher auf die möglichen Gründe dafür ein, dass Kinder nicht gut im Elternschlafzimmer schlafen können. Aus psychoanalytischer Sicht könnte Levis innere Dynamik als rivalisierend gedeutet werden. Er möchte die Eltern im Bett stören und die Mutter für sich selbst haben. Die Leiterin erklärt nicht, sondern versucht, Heides Bedenken zu zerstreuen. Dabei verneint sie nicht direkt Heides Angst, sondern erklärt, dass es meist zu keinen diesbezüglichen Problemen kommt und sich eine Besserung des Grundproblems einstellen wird. Die Lösung ergibt sich scheinbar aus dem Gespräch und die zuhörenden Eltern zeigen ihre Anteilnahme indem sie von ihren Erfahrungen berichten. Dadurch entsteht das Gefühl: „Ich bin nicht allein“, was ungemein erleichternd auf Heide wirkt.

4.5.2.2 Konfliktsituationen

Am zweithäufigsten berichten Eltern konkrete Konfliktsituationen mit ihren Kindern. Einerseits um die Situation besser zu verstehen und andererseits, um solche und ähnliche Szenarien das nächste Mal vermeiden zu können²⁵. Die meisten Eltern berichten von Situationen, die sie sehr wütend und hilflos machen. Es geht somit auch darum, dass Eltern ihre eigenen Gefühle verstehen, bzw. unter Kontrolle bekommen können. In jedem Fall ist die Besprechung einer Konfliktsituation ein Reflektieren im Nachhinein.

Doris merkt an, dass sie über ihre ältere Tochter sprechen möchte. Daniela fragt nach, wie es ihr denn mit dem Essen gehe und Doris meint besser und lacht erleichtert. ...Dann erzählt sie von ihrem Problem. Die Tochter hält sich gelegentlich die Ohren zu, wenn sie ihr etwas sagen will. Das macht sie einerseits sehr wütend, weil sie will, dass ihr die Tochter zuhört, andererseits denkt sie, dass ihre Tochter auch das Recht hat, wegzuhören. Daniela bittet Doris eine Situation zu beschreiben. Diese berichtet: Die ältere Tochter zieht gerne an der jüngeren Schwester herum, lenkt und trägt sie. Manchmal ist es für Doris OK, manchmal aber auch nicht. Dann sagt sie ihr so etwas wie „du weißt ja, dass du das nicht tun sollst.“ Daniela meint dazu, dass ihre Tochter es nicht weiß, weil es ja manchmal in Ordnung ist und manchmal nicht. Sie solle ihr besser sagen, dass sie das jetzt nicht will. Doris fragt, ob sich ihre Tochter die Ohren zuhält, weil sie zu viel belehrt oder unnötig etwas erklärt, was die Tochter sowieso weiß. Daniela stimmt ihr zu und meint, dass wir Erwachsenen so etwas auch nicht hören wollen und uns am liebsten die Ohren zuhalten würden. Doris nickt und meint, dass sie so etwas schon befürchtet hatte. Daniela muss lachen und die Gruppe lacht mit. Dann meint Daniela, dass Doris meint, es gehofft zu haben und dass die Gruppe sowieso schon so empfindsam sei. (9. Beobachtung)

Eine Mutter, welche ich Doris genannt habe, berichtet von einem unerwünschten Benehmen der älteren Tochter, nämlich sich die Ohren zuzuhalten. Sie erzählt,

²⁵ Das heißt jedoch nicht, dass Konfliktsituationen immer vermeidbar sind. Manche Konflikte sind unauflösbar und müssen als solche ausgehandelt bzw. ausgehalten werden. Siehe dazu Seite 139 „Verantwortung übernehmen für die Frustration des Kindes“.

dass sie diesem Verhalten ambivalent gegenübersteht, da es sie einerseits sehr wütend macht und sie andererseits meint, dass die Tochter ein Recht dazu hat. Die *Pikler-SpielRaum*-Leiterin bittet um die Beschreibung einer konkreten Situation. Sie hört sich diese an und sagt der Mutter dann direkt, dass sie ihre Tochter falsch informiert und gibt ihr ein Beispiel einer richtigen Information, in der sie darauf hinweist, dass es „jetzt“ nicht erlaubt ist. Die Leiterin macht deutlich, wie wichtig es ist, Kindern richtige Informationen zu geben. Die Voraussetzung dafür ist, dass Erwachsene selbstkritisch sind und genau darauf achten, was sie möchten. Diese selbstkritische Haltung ist bei allen Eltern spürbar, welche den *Pikler-SpielRaum* besuchen und wird von der Leiterin in dieser Gruppe als selbstverständlich vorausgesetzt. Die Mutter fragt nach, ob sie das Ohrenzuhalten richtig deutet, wenn sie annimmt, dass sie zu viel oder unnötig erklärt. Die Leiterin bestätigt ihr das und alle lachen, als die Mutter meint, so etwas befürchtet zu haben. Die Aussage der Mutter heißt im Grunde, dass sie befürchtet hat, für das Verhalten der Tochter selbst verantwortlich zu sein und somit die Schuld zu tragen. Doris ist generell eine eher selbstkritische und nachdenkliche Mutter. Auf diese Schuldgefühle geht die Leiterin nicht ein, sondern kehrt die Aussage der Mutter um indem sie meint, dass diese eher gehofft hat, den Grund des Verhaltens zu kennen. Damit betont die Leiterin die Fähigkeit der Mutter, selbst die Gründe für Konflikte zu erkennen und gibt diese Anerkennung an die gesamte Gruppe weiter. Die lockere Art in welcher das Problem besprochen wird entdramatisiert den Konflikt. Das Lachen lockert die ernste Stimmung zusätzlich auf und vermittelt, dass der Konflikt nicht so schlimm ist. Damit wird auch klar, dass Eltern nicht immer alles richtig machen können. Wichtig ist darüber nachdenken und sprechen zu können.

4.5.2.3 Überforderung: Eigene Grenzen und Grenzen der Pikler-Pädagogik

Das Gefühl der Eltern überfordert zu sein und an ihre Grenzen, bzw. die Grenzen des pädagogisch Machbaren zu stoßen ist das dritthäufigste Thema in den von Heide besuchten Gesprächsrunden. Darunter fallen auch Missverständnisse, Umsetzungsprobleme und überzogene Vorstellungen von der Piker- Pädagogik. Dieses Thema ist sehr emotional besetzt und es fließen zuweilen Tränen. Das zeigt wiederum, dass sich die Eltern in der Gesprächsrunde gut aufgehoben

fühlen und ihre Gefühle des Versagens und der Überforderung preisgeben können.

Elisabeth meint, dass es ihr ähnlich wie X geht. Sie hat wieder zu studieren begonnen und ist mit den Gedanken oft wo anders. Elisabeth klagt darüber, dass sie für nichts ausreichend Zeit hat und beginnt zu weinen. Daniela fragt Elisabeth, was sie damit meint, was ihr ihre Tränen sagen würden. Sie spricht ruhig und ernst ohne weiter auf die Emotionen von Elisabeth einzugehen (Taschentücher anbieten, etc.) Elisabeth denkt, dass ihr einfach alles zu viel ist. Sie meint weiter, dass sie mit dem Studium fertig werden will, um arbeiten zu können; zur Zeit sei sie Mutter, wofür sie keine Anerkennung bekommt und studiert, wofür es noch weniger Anerkennung gibt und dass sei eine „beschissene Kombination“. Elisabeth wischt sich die Tränen mit der Hand weg und nimmt sich dann ein Taschentuch vom „Tisch“ in der Mitte, mit dem sie ihre Tränen trocknet und sich schnäuzt. Daniela fragt Elisabeth, was ihr wichtig ist. Diese sagt, dass eben alles wichtig ist. Daniela sagt, dass Elisabeth überlegen muss, wo ihre Priorität liegt. Elisabeth sagt, dass sie von hier weiß, wie wichtig die Zeit mit ihrer Tochter ist und dass es das Beste wäre, wenn sie noch ein Jahr voll zu Hause bleibt, aber das kann sie nicht. Daniela folgert ruhig und sachlich, dass das Studium somit Priorität hat. Dann fragt sie weiter, was Elisabeth brauchen würde, um besser mit dem Studium voran zu kommen. Elisabeth weint etwas und meint, dass sie in erster Linie Zeit braucht. Sie erzählt, dass sie Kunst studiert und dann zwei Stunden Zeit hat, in denen sie ein Projekt machen kann, was aber nicht funktioniert. Daniela folgert, dass Elisabeth dann eine Betreuung für ihre Tochter braucht und die Schwierigkeit entweder darin besteht, dass sie sich nicht von ihrer Tochter trennen kann, oder dass sie mit der Betreuungssituation unzufrieden ist. Elisabeth meint dazu, dass sie eine ganz liebe Leihoma hat, aber jetzt eben mehr braucht. Sie erzählt, dass sie sich den Montessorikindergarten (gemeint Krippe) angesehen hat, der toll wäre von der Betreuung, aber für sie ungünstige Zeiten (8.00-15.00) hat, da sie gerade Nachmittags auf die Uni muss. Da bräuchte sie zusätzlich die Leihoma, die sie dann abholt, wodurch sich die Kosten ins Unermessliche steigern und sie die Tochter so gut wie gar nicht mehr sieht. Eine andere Möglichkeit wäre eine Tagesmutter. Elisabeth hat auch schon eine ganz flexible Tagesmutter gefunden, die quasi ihre Nachbarin ist. Dort können die Kinder bei Bedarf sogar mal übernachten. Elisabeth hat aber ein schlechtes Gewissen, wenn sie die Tochter zur Tagesmutter gibt, weil diese ihren eigenen Bedürfnissen eher entgegenkommt anstatt denen der Tochter. Daniela wirft ein, dass sie es noch gar nicht probiert hat und nicht wissen kann, wie das Kind auf die Tagesmutter reagiert. Elisabeth stimmt zu und gibt ihren Unmut darüber kund, dass sie sich immer so viele Gedanken macht. „Andere Mütter geben ihre Kinder einfach irgendwo hin und das passt auch“, sagt sie. Die Mütter in der Gruppe nicken und stimmen ihr zu. Daniela meint, dass sie das nicht ändern kann. Sie sagt, dass es wichtig ist zu verstehen, dass Elisabeth das nicht für ihre Tochter sondern für sich macht. Elisabeth versteht nicht ganz und Daniela erklärt weiter. Sie sagt, dass durch die Mutterschaft die eigenen Erfahrungen und Erlebnisse aufgearbeitet und verarbeitet werden. Die Auseinandersetzung mit der Erziehung ist in erster Linie eine Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Kind als Teil von sich. Dadurch lernen wir auch so viel vom Kind. Daniela meint weiter, dass wir hier (die Gruppe in welcher sich alle differenzierte Gedanken zur Erziehung machen) das Glück hatten, eine so gute Kindheit zu haben, dass wir uns mit unseren Gefühlen auseinandersetzen können. Für andere Menschen wäre die Auseinandersetzung damit zu schmerzhaft. Die Mütter wirken alle betroffen, nachdenklich oder zustimmend. Daniela meint, dass sie gerne noch nächste Woche weiter darüber mit Elisabeth spricht oder ihr auch einen Einzeltermin mit ihrem Mann und Kind geben kann, da ja die Familie als Ganzes zusammengehört. Elisabeth stimmt dem zu und meint, dass ihr Mann ja auch ständig krank sei, was sicher damit zusammenhängt. Daniela schließt die Stunde und entschuldigt sich, dass sie von der Volkshochschule aus zusperrt muss. (Die Gesprächsrunde wurde bereits 15 min überzogen). (10. Gesprächsrunde)

Elisabeth spricht als letzte in der Gruppe ihr Problem an. Ihr Leidensdruck ist groß und sie beginnt nach kurzer Erzählung zu weinen. Die Pikler-SpielRaum-Leiterin nimmt Elisabeths Gefühle ernst und spricht sie auf ihre Tränen an. Elisabeth kann über ihren Kummer berichten und offen über ihre Bedürfnisse sprechen. Auf die Frage, was ihr wichtig ist, reagiert sie jedoch schuldbeladen und sagt, was

normativ vorrangig sein müsste, nämlich die Zeit für ihre Tochter. Elisabeth fügt aber hinzu, dass sie das nicht kann. Die Leiterin folgert wertfrei, dass somit für Elisabeth das Studium Priorität hat und fragt sie sachlich, was sie bräuchte um damit voran zu kommen. Nachdem Elisabeth auf die mangelnde Zeit verweist, meint die *SpielRaum*-Leiterin demzufolge, dass sie eine Betreuung für ihre Tochter braucht. Sie schließt weiter, dass ihr Problem demnach entweder darin liegt, sich von der Tochter zu trennen oder eine passende Betreuung zu finden. Aus diesen Inputs heraus erzählt Elisabeth von ihren Überlegungen und Möglichkeiten einer Betreuung. Dabei wird deutlich, dass sie sich schuldig fühlt, wenn sie eine Betreuung wählt, welche ihren Bedürfnissen mehr entspricht, als denen der Tochter. Der Einwurf der Leiterin, dass sie nicht wissen kann, ob die Betreuung für die Tochter unpassend ist, weil sie es noch nicht probiert hat, nimmt Elisabeth zwar auf, klagt dann aber darüber, dass sie sich immer so viele Gedanken machen muss. Die anderen Eltern stimmen ihr bei dieser Aussage fast schwermütig zu. Die Leiterin erklärt, dass Elisabeth das nicht ändern kann und es wichtig ist zu verstehen, dass sie sich diese Gedanken für sich macht. Elisabeth versteht nicht und die *Pikler-SpielRaum*-Leiterin erklärt weiter, dass „*die Auseinandersetzung mit der Erziehung ... in erster Linie eine Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Kind als Teil von sich*“ selbst ist. Die Leiterin meint, dass die anwesenden Eltern selbst das Glück hatten, eine gute Erziehung zu haben, weil sie sich mit ihren Gefühlen auseinandersetzen können. Diese Aussage löst Betroffenheit aus. Die Leiterin vertagt weitere Diskussionen auf nächste Woche und bietet Elisabeth an, mit Mann und Kind zur Familienberatung zu ihr kommen zu können, da solche Probleme die ganze Familie betreffen. Elisabeth stimmt ihr zu und merkt an, dass ihr Mann deshalb auch ständig krank sei. Die Leiterin entschuldigt sich, dass die Zeit um ist und sie die Stunde schließen muss.

Die *Pikler-SpielRaum*-Leiterin nimmt den Schmerz und die Verzweiflung von Elisabeth ruhig und aufrichtig auf, was eine containende Wirkung hat. Auch die Gruppe wird ernst und trägt den Kummer von Elisabeth mit. Dadurch kann Elisabeth ganz offen berichten und ihre Schuldgefühle benennen. Die *SpielRaum*-Leiterin geht auf diese Schuldgefühle nicht näher ein, nimmt aber die Bedürfnisse von Elisabeth auf. Sie sagt nicht, was richtig oder falsch ist, sondern versucht, die Gefühle und Wünsche von Elisabeth herauszufinden. Dadurch vermittelt sie den

Eindruck, dass diese Bedürfnisse legitim und erlaubt sind und dass es auch Wege gibt, diese zu befriedigen. Die Leiterin bleibt in ihrem Vorgehen deutungsfrei und verweist nicht auf den Grundkonflikt wo es darum geht, ob eine Mutter die eigenen Bedürfnisse über die ihres Kindes stellen darf, bzw. ob eine Frau Bedürfnisse haben darf, die sie in Konflikt mit ihrer Aufgabe als Mutter bringen. Es reicht Elisabeth zu spüren, dass ihre Bedürfnisse gehört werden und sie berichtet von möglichen Lösungswegen und ihren Bedenken dazu. Die Leiterin zerstreut die Einwände mit der einfachen Anmerkung, dass Elisabeth nicht wissen kann, wie es der Tochter wirklich damit geht, solange sie es nicht versucht. Diese Aussage impliziert den Hinweis, nicht immer nachzudenken, sondern auch mal auszuprobieren und zu schauen was passiert. Diese Andeutung trifft Elisabeth im Innersten, denn daraufhin klagt sie über die belastende Eigenschaft, sich immer über alles Gedanken machen zu müssen. Die *SpielRaum*-Leiterin geht auf diese Last nicht ein, sondern betont das Glück, dass Eltern haben, wenn sie dazu in der Lage sind, über alles nachdenken zu können. Dieser Umkehrschluss ruft bei den anwesenden Eltern möglicherweise Schuldgefühle hervor, da sie über etwas klagen, worüber sie eigentlich dankbar sein sollten. Diese Schuld ist in der großen Betroffenheit der Gruppe spürbar. Einen kausalen Zusammenhang zwischen einer eigenen guten Kindheit und der Fähigkeit, eigene Gefühle wahrzunehmen ist ein gewagter Schluss und würde einer Überprüfung vermutlich nicht standhalten. Aus Zeitmangel geht die Leiterin nicht weiter auf dieses Thema ein, bietet Elisabeth aber an, nächste Woche weiter darüber zu sprechen. Die Anmerkung der Leiterin, dass es bei diesem Problem auch darum geht, einen Familienbezug herzustellen, ermöglichen es der Mutter, einen Zusammenhang zu den häufigen Erkrankungen ihres Mannes herzustellen.

Im nächsten Beobachtungsausschnitt berichtet Heide zunächst von der konkreten Schwierigkeit Levi nachmittags niederzulegen. Die Fragen der Leiterin führen aber schnell zum eigentlichen Problem, das Heide unter enormen Selbstdruck steht.

Heide erzählt, dass Levi immer weint, wenn sie ihn zu Mittag ins Bett legt. ... Heide meint, dass es nachmittags immer schwierig ist. Vor allem wenn Besuch da ist, will Levi gar nicht schlafen. Heide meint, dass sie nicht weiß, ob sie Levi dann doch herausnehmen soll. Sie bekommt während dem Erzählen rote Wangen, ansonst wirkt sie locker. Daniela fragt Heide was wäre, wenn Levi nicht schlafen würde. Heide wirkt etwas irritiert und sagt nach kurzer Pause, dass sie nicht glaubt, dass Levi das schaffen würde. Er wäre dann am Nachmittag sehr müde und grantig. Daniela stellt fragend fest: „also weißt du, dass Levi den Schlaf braucht“. Heide nickt und Daniela sagt, dass sie sicher sein kann. Dann fragt Daniela Heide, was Levis Tränen bei ihr auslösen. Heide beugt sich

nach vor und nimmt von dem Tischchen in der Mitte ein Taschentuch, das sie langsam auffaltet. Tränen laufen über ihre Wangen. Daniela fragt ruhig und ohne nennenswerte Unterbrechung, was Heide ihre Tränen sagen. Heide sagt weinerlich und stockend, dass sie seit vier Jahren versucht, sich zu finden und immer wieder bei sich selber ansteht. Daniela sagt bekräftigend ja, und dass das gut ist. Sie sagt es sei lernen, dass sie selbst weiterbringt. Heide meint, dass sie müde ist. Daniela ergänzt, dass es schwer ist. Jede Mutter weiß, wie erschöpfend ihre Aufgabe ist. Dann erklärt sie, dass Mütter eine natürliche Abwehr für das Spüren dieser enormen Anstrengung und der damit verbundenen Erschöpfung haben, denn sonst könnten sie nicht jeden Tag aufstehen. Wenn dann einmal Platz dafür da ist, dann kommt die Erschöpfung und man spürt sie. Daniela erweitert, dass diese Zeiten meist Wendepunkte sind, die einen anschließend weiterbringen. Wenn Heide ihre Erschöpfung spüren kann, kann sie sich verändern und etwas daraus machen. Daniela fragt Heide, was diese Unsicherheit mit ihr macht, wovor sie Angst hat. Heide meint, dass sie das nicht weiß und wischt sich die Nase ab. Sie schenkt sich aus dem Krug in der Mitte noch Wasser nach und trinkt es. Daniela fragt sie, ob sie Angst hat, keine gute Mutter zu sein. Heide reagiert nicht und Daniela fragt, ob sie Angst hat nicht gut genug zu sein, ob sich diese Formulierung treffender anhört. Heide nickt und wiederholt das Gesagte: „Ja die Angst, nicht gut genug zu sein ist es“. Heide schluckt schwer und meint, dass es nun wieder an ihr liegt. Daniela sagt Heide, dass sie ein gutes Gespür für sich selbst und für ihre Kinder hat. Sie sagt, dass das sehr positiv sei und auch ihren Kindern zugute kommt. Heide erzählt nun etwas gefasster, dass sie ständig das Gefühl hat hinten nach zu sein. Daniela sagt lächelnd und mit kräftigerer Stimme: „Ja immer, auch noch wenn sie 15 sind (ihr Sohn ist in diesem Alter)!“ Heide fragt erstaunt „Wirklich?“ Daniela meint, dass das gar nicht anders geht und fragt: „Wie denn auch?“. Sie erklärt, dass das Fachwissen uns da auch nicht hilft. Es hilft uns nachzudenken und besser zu verstehen, aber es kann auch nicht sagen, was sein wird. Kinder entwickeln sich täglich und wir müssen uns ständig neu anpassen. Das ist sehr mühsam. Was gestern gepasst hat, stimmt heute schon nicht mehr. Darum ist eine gute Wahrnehmung so wichtig. Man muss sich einlassen können und beobachten, das ist Leben, das ist Entwicklung. Daniela spricht ruhig und klar. Ihre Worte klingen erläuternd und nicht belehrend. Es entsteht eine kurze Pause und Daniela schlägt dann vor, sich die Schlafenssituation konkret anzuschauen. (12. Gesprächsrunde, 41. Woche)

Heide berichtet von ihren Problemen, Levi nachmittags schlafen zu legen und erzählt, dass er immer weint. Sie erklärt, wie unsicher sie sich fühlt, und dass sie nicht weiß, ob sie ihn wieder aus dem Bett nehmen soll, wenn er nicht schlafen kann. Die Pikler-*SpielRaum*-Leiterin fragt nach, welche Folgen es hätte, wenn Levi nicht schlafen würde, also welche Konsequenzen nachfolgen würden, wenn Heide Levi herausnimmt. Heide ist über die Frage irritiert, kann aber eine klare Antwort geben. Heide ist über die Folgerung der Leiterin, dass sie die Konsequenzen kennt und daher weiß, was gut ist für Levi, nicht erleichtert. Die Leiterin merkt das und spricht sie auf ihre Gefühle an. Sie fragt Heide, was Levis Reaktion, das Weinen, bei ihr auslöst und trifft dabei den springenden Punkt. Heide laufen still die Tränen über die Wangen. Die *SpielRaum*-Leiterin versucht, Heide für ihre Gefühle empfindlich zu machen indem sie nachfragt, welche Bedeutung ihre Tränen haben. Daraufhin kann Heide etwas weinen. Sie spricht über die Belastung, immer zu sich zurück zu kommen und an sich arbeiten zu müssen. Die Leiterin interveniert, indem sie Heide erklärt, dass sie durch der Arbeit an sich lernt und weiterkommt. Sie reagiert verständnisvoll und bestätigt, dass es schwer ist Mutter zu sein. Sie erklärt weiter, dass diese Erschöpfung normalerweise abgewehrt wird und nur dann gespürt werden kann, wenn dafür Platz ist. Die

Pikler-*SpielRaum*-Leiterin betont noch einmal, dass das Spüren dieser Erschöpfung einen Wendepunkt darstellt, aus dem sie positive Veränderungen bewirken kann. Heide reagiert auch darauf nicht mit Erleichterung und ihre Überforderung ist deutlich spürbar. Die Leiterin spricht sie daraufhin auf ihre Unsicherheit und ihre Ängste an. Heide weiß keine Antwort, sie wirkt niedergeschlagen und unglücklich. Die *SpielRaum*-Leiterin stellt ihr daraufhin die konkrete Frage, ob sie Angst hat, keine gute Mutter zu sein. Nachdem Heide nicht reagiert, verändert sie die Fragestellung und fragt nach, ob die Formulierung „nicht gut genug zu sein“ besser passen würde. Damit trifft sie Heides Gefühle und diese bestätigt und wiederholt die Aussage der Leiterin. Diese verweist abermals auf die positiven Effekte und versichert Heide im weiteren Sinne eine gute Mutter zu sein. Nun ist eine Entlastung Heides spürbar und sie kann von sich aus erzählen, dass sie das Gefühl hat, immer hinten nach zu sein. Die Anmerkung der Leiterin, dass das natürlich und auch bei älteren Kinder so ist, verblüfft Heide und entlastet sie ungemein. Die Pikler-*SpielRaum*-Leiterin erklärt die Hintergründe, warum Eltern nichts daran ändern können, ihren Kindern hinten nach zu sein. Heide ist nun so gefasst und beruhigt, dass die Leiterin vorschlägt, als nächstes die konkrete Ausgangssituation genauer anzuschauen.

Die Pikler-*SpielRaum*-Leiterin reagiert sehr feinfühlig auf Heides großen Leidensdruck. Sie erkennt, dass es nicht primär um die beschriebene Situation, sondern um Heides Gefühle geht und spricht sie geschickt darauf an. Heide reagiert mit stillem Kummer. Sie kann ihren Schmerz und die innere Not nicht ausdrücken. Die Leiterin erkennt, dass hinter Heides Leidensdruck, immer bei sich selbst anzustehen, konkrete Ängste stehen, die sie nicht auszudrücken vermag. Möglicherweise ist es die Erfahrung der Leiterin, dass sie die richtigen Worte für die Angst Heides findet. Das Gefühl verstanden zu werden und die Angst ausgesprochen zu haben bewirkt eine Erleichterung Heides, so dass sie wieder in der Lage ist, über ihre Gefühle zu sprechen. Das Wissen darüber, dass es normal ist, „hinten nach zu sein“, ermöglicht Heide daran zu glauben, nicht versagt zu haben. Damit fällt eine große Last und damit verbundene Schuldgefühle von ihr.

Zu überfordernden Situationen gehört es auch, wenn die Erwartungen der Eltern an die Pikler-Pädagogik nicht zutreffen. Dabei handelt es sich oft um das Missverständnis, dass das Vorgehen nach Emmi Pikler Konflikte verhindern soll,

anstatt dass dieses hilft, mit Konflikten umzugehen. In dieser Sequenz wird die Diskrepanz einer Mutter zwischen pädagogisch gedachten Ansprüchen und eigenen Verhaltensweisen thematisiert.

...Daniela fragt noch einmal, was Anna bei so einer Wickelsituation sagt und tut und wie sie sich fühlt. ... Daniela meint, sie solle nicht zu pädagogisch sein. Anna fragt nach, wie das gemeint ist und Daniela fragt als Antwortfrage, wo die Authentizität von Anna ist. Was sie fühlt und ist. Anna sagt, dass es sie nervt und ärgerlich macht. Sie versucht aber sprachlich ruhig zu bleiben und Geduld mit der Tochter zu haben. Daniela meint, dass sie nicht authentisch ist und ihre Tochter daher widersprüchliche Meldungen bekommt, die Mama, die freundlich spricht und wartet und die Mama, die ungeduldig und ärgerlich ist. Dadurch kennt sie sich nicht aus und weiß nicht, womit sie kooperieren soll. Anna sagt, dass das so wie im SpielRaum heute ist, wo Daniela zu ihr gemeint hat, sie müsse loslassen. Anna beschreibt es mit: „Das ist so wie wenn jemand sagt, du darfst nicht an ein Krokodil denken“. Daniela meint zu Anna, dass ihr die Pädagogik im Weg steht und sie versucht, jemand anderes zu sein als sie ist. Das merkt man im Tun und in der Sprache. Die Sprache ist so flippig. Daniela sagt, dass sie es leider nicht besser ausdrücken kann und erklärt, was sie damit meint. Anna spricht sehr reflektiert und überlegt, aber dafür nicht authentisch. Besser wäre es, wenn sie spricht wie sie ist, was sie fühlt und denkt. Anna fällt dazu eine Situation ein. Sie erzählt, dass ihr älteres Kind immer am Trittbrett fahren will. Neulich hat sie „Nein“ gesagt und ihr Kind hat wieder probiert, ob es nicht rauf darf. Anna blieb aber bei dem „Nein“, obwohl sie wusste, dass ihr Kind müde ist und gerne fahren würde. Es war ihr aber zu mühsam beide Kinder zu schieben und ihr Kind ist dann auch ohne Probleme gegangen. Daniela bestärkt diese Situation und fragt, warum es gut gegangen ist. Anna meint, dass sie strikt war. Daniela sagt, dass sie einfach nicht anders konnte, weil sie wirklich nicht wollte. Sie war in dieser Situation wirklich authentisch und damit kann das Kind kooperieren. Daniela sagt weiter, dass es besser ist, wenn sie authentisch ist, solange es für das Kind zumutbar ist. Anna meint dazu widersprechend, dass sie sich die Pädagogik, um es so auszudrücken, schwer erarbeitet hat. Daniela bekräftigt das und meint, dass die Pädagogik jetzt abrufbar und greifbar ist. Sie darf aber nicht im Weg stehen zu ihren Gefühlen. Anna sagt, dass sie sich manchmal auf ein Minimum reduziert fühlt. „Das ist es, was ich mit zu pädagogisch meine“, antwortet Daniela daraufhin. Anna hackt ein, dass es ja auch pädagogisch ist, wenn sie ihrer Tochter Zeit lässt. Daniela fragt, wieso sie das macht und Anna antwortet, dass sie ja weiß, dass es dann besser funktioniert und ihre Tochter kooperiert. Daniela ergänzt, dass sie es weiß, weil sie die Erfahrung gemacht hat. Das ist nicht dasselbe wie eine theoretische pädagogische Vorstellung. A fragt, wie sie dann etwas Neues probieren kann. Daniela antwortet darauf, dass sie authentisch sein muss im Versuch. Wenn sie nicht anders sein will, sondern etwas ausprobieren will, dann kann sie das auch verbalisieren. „Wenn du das willst, und nicht tust, weil du denkst du solltest es tun, dann bist du authentisch.“ (7. Gesprächsrunde)

Die Mutter, die ich Anna genannt habe, antwortet auf die Fragen danach, wie sie sich fühlt, sehr überlegt und begründet, wie sie sich fühlen sollte. Das ganze Gespräch ist sehr verwirrend und ernst, was die innere Welt der Mutter zum Ausdruck bringen könnte. Die Leiterin meint darauf, dass Anna zu „pädagogisch“ sei, womit sie meint, dass die Mutter nicht in Kontakt ist mit ihren Gefühlen. Mit diesem Anstoß gelingt es der Mutter zu erzählen, was sie fühlt und erzählt gleich weiter, wie sie versucht zu sein. Die Leiterin erklärt Anna, dass dieser Widerspruch von Gefühl und Handlung das Problem in der Kommunikation mit der Tochter ist. Sie versucht der Mutter verständlich zu machen, dass sie in ihrem Tun nicht authentisch ist und diese Affektiertheit auch in ihrer Sprache zum Ausdruck kommt. Anna fällt daraufhin ein passendes Beispiel einer Situation ein, wo sie wirklich authentisch war. Sie beginnt somit zu verstehen, was ihr die

Leiterin sagen möchte. Am Beispiel der Mutter wird deutlich, dass es nicht immer leicht ist authentisch zu sein. Authentizität beinhaltet auch negative und gesellschaftlich verbotene Gefühle wie Wut und Hass auf das Kind, welche nicht so leicht eingestanden werden können. Die Leiterin appelliert daran, dass es wichtig ist, authentisch zu sein, wenn es für das Kind zumutbar ist. Sie geht nicht näher darauf ein, was für das Kind zumutbar und sinnvoll ist und wo die Grenze zur Überforderung ist. Eltern müssen selektiv mit ihren Gefühlen den Kindern gegenüber umgehen und ein Stück weit mit sich selbst fertig werden. Da die Mutter jedoch Probleme darin hat sich ihre Gefühle einzugestehen betont die Leiterin die Wichtigkeit der Gegenseite, also der Authentizität. Anna entgegnet der Leiterin, dass sie sich ihr pädagogisches Wissen (nach Emmi Pikler) schwer erarbeitet hat. Die Aussage impliziert die Angst, dass die ganze Mühe umsonst war, wenn sie nun doch lieber authentisch sein soll. Die Leiterin entgegnet dieser Angst damit, dass sie das pädagogische Wissen im Hinterkopf hat, es ihr aber gefühlsmäßig nicht im Weg stehen darf. Anna kann sich daraufhin eingestehen, dass sie sich manchmal selbst auf ein Minimum reduziert fühlt. Sie fragt noch genauer nach, wie sie die Pädagogik im Verhältnis zur Authentizität einstufen kann und die Leiterin hilft ihr zu verstehen, was authentisch-pädagogisches und was aufgesetzt- pädagogisches Handeln ist.

Die Leiterin erkennt das Problem der Mutter und kann sie direkt darauf ansprechen. Die Mutter versteht die Anmerkungen der Leiterin und kann sie aufnehmen. Sie bringt auch ihre Bedenken, Unklarheiten und Ängste bezüglich einer Einstellungsveränderung mit ein, welche in weiterer Folge besprochen und geklärt werden können. Das Problem, dass die pädagogischen Vorstellungen zu einem aufgesetztem strikten Über-Ich mutieren, ist jedoch nur in diesem Fall so klar besprochen worden. Auch Heide kämpft im Laufe des Kurses des öfteren mit dem Spannungsfeld zwischen intuitiv mütterlichen Handlungen und pädagogischen Vorstellungen. So fragt sie in einer Gesprächsrunde, ob es in Ordnung sei, wenn sie mit Levi kuschelt. Ein anderes Mal braucht sie die Unterstützung der Leiterin, um zu verstehen, dass Levi am Spielgitter steht und weint, weil er dagegen protestiert. Die pädagogische Vorstellung, dass das Spielgitter richtig und gut für Levi ist, ließ sie nicht erkennen, dass es nicht mehr adäquat war. Möglicherweise ist auch der Irrglaube, dass alle Alltagshandlungen

pädagogisch richtig lösbar wären ausschlaggebend für die Entfremdung der eigenen Gefühle.

4.5.2.4 Verantwortung übernehmen für die Frustration des Kindes

Wann immer es in der Gesprächsrunde darum ging, dass Kinder sich nicht an Regeln oder Abmachungen halten, lenkte die Leiterin um auf die Frage nach der Verantwortung. Es geht darum, wer die Verantwortung für eine Handlung übernimmt. Die Pikler-*SpielRaum*-Leiterin betonte meist, dass die Kinder noch nicht die Verantwortung für die Einhaltung von Regeln tragen können, da sie meist Einschränkungen bedeuten. Die Frage der Verantwortung ist ganz essentiell für ein harmonisches Zusammensein. Eltern werden böse, wenn sich die Kinder nicht an die Regeln halten. Wenn die Eltern aber verstehen, dass sie die Verantwortung für die Einhaltung der Regel tragen, dann brauchen sie nicht auf das Kind böse sein. Die Leiterin versucht auch zu vermitteln, dass die Kinder sich dann ärgern und böse auf die Eltern sind, wenn diese sie in ihrem Willen einschränken. Das ist ein Konflikt der nicht zu verhindern ist. Die Eltern müssen es dann aushalten ein Prellbock für das verärgerte Kind zu sein, damit die Kinder lernen können mit den Frustrationen umzugehen.

Die Interventionen der Leiterin ähneln in dieser Hinsicht der Haltung der „verantworteten Schuld“ nach Figdor. Nach Figdor müssen es Eltern verantworten können, durch das setzen von Ver- und Geboten, am Leid ihres Kindes schuld zu sein. Die Haltung der verantworteten Schuld ermöglichte es den Eltern, sich trotz des aktuellen Konflikts mit ihrem Kind zu identifizieren um sich so in das Kind und dessen Wut einfühlen zu können. *„ Das heißt aber, dass die Fähigkeit, mich mit dem eigenen Kind identifizieren zu können, ..., erfordert, dass ich in der Lage bin, mich mit dem Kind gegen mich selbst identifizieren zu können. Ich muss also meine Rolle als Aggressor erkennen und akzeptieren können“* (Figdor, 2005, 52). Dadurch wird verhindert, dass die Aggression über Hand nimmt und aus dem Bedürfnis nach Wiedergutmachung heraus werden erleichternde und freundliche Maßnahmen gesetzt werden. Die Haltung der verantworteten Schuld hat einen weitreichenden Effekt: Eltern verlieren die Angst davor Grenzen zu setzen, unabhängig davon, ob diese im Interesse der Gesundheit, aus Rücksicht auf gesellschaftliche Normen oder aus persönlichen Bedürfnissen heraus gesetzt werden. (Figdor, 2005, 50-52)

Nun aber eine Beobachtungssequenz von einer Mutter, die Schwierigkeiten damit hat, dass ihre Tochter ein Gebot nicht einhalten kann:

Susanne bedankt sich und bringt noch ein Thema ein. Bei ihnen zu Hause gibt es beim Heimkommen auch die Regel „Ausziehen und Händewaschen“. Ihre Tochter kann sich auch gut daran halten, aber sie kann dann nicht aufhören mit Wasser und Seife herumzuspielen. Sie liebt es sehr und es ist auch in Ordnung, wenn es kein Problem ist, dass sie nass wird (Sommer, vorm Baden). Susanne sagt, dass sie versucht klar zu sein, aber die Tochter hört nicht auf. Daniela meint dazu, dass es die Tochter nicht schafft, von alleine aufzuhören. Klar sein ist nicht alles. Daniela sagt zu Susanne, dass sie nicht von ihrer Tochter erwarten darf, dass diese sagt „danke Mama, dass du so klar bist, jetzt weiß ich, womit ich kooperieren soll“. Es wird gelacht. Susanne sagt, dass sie das schon weiß, es sich aber wünschen würde. Daniela meint, dass sie aktiv verhindern muss, dass die Tochter weiter spielt, wenn sie das nicht will. Sie kann ihr noch sagen, wann sie pritscheln darf, damit es ihr leichter fällt aufzuhören. Susanne muss aber damit rechnen, dass sich ihre Tochter ärgert, weil sie weiter spielen wollte. (8. Gesprächsrunde)

Eine Mutter, die ich Susanne nenne, erzählt, dass ihre Tochter nicht aufhören kann mit Wasser und Seife zu spielen. Sie betont, dass sie versucht in ihren Anweisungen klar zu sein, so wie es in der Gesprächsrunde oft besprochen wird. Die Pikler-*SpielRaum*-Leiterin meint dazu schlicht, dass die Tochter es eben nicht alleine schafft, sich an die Regel zu halten. Der Wunsch mit Wasser und Seife zu spielen ist dafür zu groß. Dann spielt sie auf die Aussage der Mutter „klar zu sagen, was Sache ist“ an und sagt, dass das nicht alles ist. In überspitzter Form formuliert die Leiterin die Vorstellung der Mutter und die Gruppe lacht darüber. Die Mutter weiß, dass es so nicht funktioniert, gibt aber zu es sich zu wünschen. Die Leiterin sagt der Mutter eindeutig, dass sie die Verantwortung übernehmen und damit rechnen muss, dass die Tochter sich ärgert. Sie gibt Susanne noch einen Tipp, wie es der Tochter leichter fällt aufzuhören. Die Schwierigkeiten der Mutter ihrer Tochter aktiv Grenzen zu setzen haben mit dem Problem zu tun, das eigene Kind nicht frustrieren zu wollen. Salzberger-Wittenberg schreibt diesbezüglich vom Wunsch der Eltern immer geliebt zu werden. Da die Eltern als Vermittler der gesellschaftlichen Normen realitätsorientiert handeln und das Kind noch lustorientiert lebt kommt es aber unweigerlich zu Konflikten. Diese Konflikte sind für die kindliche Entwicklung wichtig. Die Theorie Emmi Piklers kann helfen respektvoll und behutsam mit solchen Konflikten umzugehen, sie kann und soll diese aber nicht verhindern.

4.5.2.5 Fazit

In der Tabelle aus Kapitel 4.3 „Untersuchungsablauf“ wird ersichtlich, dass einige Themengebiete häufig angesprochen werden und andere selten vorkommen.

Auffallend ist, dass die Situation im *Pikler-SpielRaum* selten besprochen wird. Anscheinend brauchen Eltern Unterstützung und Hilfe um den Alltag mit Kindern besser verstehen und gestalten zu können. Damit zeigt sich, wie bedeutend es ist, dass die Gesprächsrunden nicht auf die Besprechung des Geschehens im *SpielRaum* beschränkt sind.

Die Gesprächsrunden bei Mag.^a Pichler-Bogner wirken wie eine Erziehungsberatung nach den Ansätzen Emmi Piklers. Die geschlossene Gruppe gibt den Eltern Sicherheit und lässt sie an den Problemen der Anderen Anteil nehmen. Dadurch wird schnell deutlich, dass alle Eltern Schwierigkeiten bei der Erziehung ihrer Kinder haben und es normal ist sich Hilfe zu holen. Die Anordnung der Taschentücher in der Mitte symbolisiert, dass es erlaubt ist zu weinen. Mag.^a Pichler-Bogner ist eine feinfühligere Erziehungsberaterin. Aus psychoanalytischer Sicht geht sie jedoch nicht immer auf die psychischen Hintergründe der Probleme und Anliegen ein, sondern bleibt eher auf konkreter Handlungsebene. Themen wie kindliche Sexualität und Aggressionen werden ausgespart, wodurch es psychoanalytisch gesehen zu teilweisen Fehlinterpretationen kommt. Beispielsweise interpretierte sie das Verhalten von Elias, seinen Bruder Levi laut wie ein Löwe anzubrüllen und wegzulaufen, in der dritten Gesprächsrunde als neugieriges Verhalten und kennen lernen wollen, anstatt die offene Aggression zu benennen. Generell lässt sich jedoch sowohl das Vorgehen der Leiterin als auch die Theorie aus der Pikler Pädagogik gut mit psychoanalytisch-pädagogischen Erkenntnissen verknüpfen. Mag.^a Pichler-Bogner erfüllt eine containende Funktion in der Gesprächsrunde, weswegen sich die Eltern sehr gut aufgehoben fühlen und offen über ihre Probleme sprechen können. Sie gibt keine vorschnellen Ratschläge sondern fragt bei den Eltern nach und hilft ihnen somit selbst Lösungen und neue Wege zu finden. Es entsteht ein gemeinsames Nachdenken über mögliche Lösungen zwischen der *Pikler-SpielRaum*-Leiterin und den Eltern. Dadurch sind die Eltern auch bereit, konkrete Vorschläge aufzunehmen. Die Eltern werden in ihrer Kompetenz als Eltern gestärkt, anstatt sie durch Ratschläge und Verbesserungen zu verletzen. Die Gesprächsrunden sind somit eine wertvolle Stütze für Eltern, die sich mit der Erziehung ihrer Kinder auseinandersetzen wollen.

Damit wir auch die 3. Hypothese, dass der Besuch des *Pikler-SpielRaums* Eltern hilf, ihr Kind (ihre Kinder) und dessen Handlungen besser zu verstehen und damit die Qualität der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kinder unterstützt, bestätigt.

Hinzugefügt sollte aber noch werden, dass die Gesprächsrunden nicht nur dazu Beitragen die Kinder besser zu verstehen, sondern für Eltern auch sehr förderlich sind, um sich selbst und die eigenen Gefühle besser wahrnehmen zu können.

5 Darstellung des Untersuchungsergebnisses und kritische Bewertung des Pikler-*SpielRaum* Konzepts

In den Schlussfolgerungen zu den Auswertungskapiteln wurde bereits auf die Hypothesen eingegangen und belegt, dass diese sich bestätigt haben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Theorie Emmi Piklers nach wie vor aktuell ist. Klar ist auch, dass die Ansätze eben dieser durch den Besuch des *Pikler-SpielRaums* vermittelt werden. Ebenso wurde darauf eingegangen, dass die diesbezüglichen Erfahrungen Eltern dabei unterstützen, ihr Kind besser zu verstehen und somit einen positiven Einfluss auf die Qualität der Beziehung zu ihren Kindern haben. Zuletzt führen all diese Erfolge dazu, dass dem Kind Raum und Zeit zur autonomen Bewegungsentwicklung gegeben wird. Nun aber noch einmal zurück zur zentralen Forschungsfrage: „Welchen Beitrag kann die Pädagogik Emmi Piklers, vermittelt durch den *Pikler- SpielRaum*, in der heutigen Säuglingserziehung leisten?“ Die Antwort ist nicht ganz leicht, obwohl eindeutig ist, dass der Beitrag groß ist. Doch eben darin besteht die Schwierigkeit. Die Einzelfallstudie dieser Arbeit hat eine Vielzahl an Beiträgen aus der Pikler Pädagogik für die Erziehung von Levi gezeigt. Dennoch könnte eine Aufzählung niemals der Komplexität und Verkettung dieser gerecht werden. Die grundsätzliche Einstellung dem Kind gegenüber, welche von Respekt, Zutrauen und Verantwortungsgefühl zeugt und dem Kind eine autonome Entwicklung ermöglicht soll daher als reduzierte Antwort dienen.

Nun möchte ich noch eine Beurteilung des *Pikler-SpielRaum* Konzepts vornehmen:

Aus der Theorie zum *Pikler-SpielRaum* ergeben sich fünf Ziele, deren Erreichung ausschlaggebend ist für die Beurteilung des *Pikler-SpielRaums*. (Strub, 2006)

Diese sind:

- Vermittlung der Pikler-Pädagogik,
- Begleitung der Eltern-Kind Beziehung,
- Vermittlung der inneren Haltung,
- Schaffung der Rahmenbedingungen für die autonome Entwicklung des Kindes, und

- Beratung der Eltern.

Bei der Vermittlung der Pikler-Pädagogik spielt die Pikler-*SpielRaum*-Leiterin eine große Rolle. Sie dient als Modell für die Eltern. Durch die Raumgestaltung und ihrer Vorbildwirkung im Umgang mit den Kindern wird im Pikler-*SpielRaum* die besondere Einstellung Emmi Piklers zum Kind spürbar und erlebbar. Konkrete Vorgehensweisen, wie der Einsatz der Sprache und das Verwenden offener Gesten werden indirekt durch die Modellfunktion der Leiterin, oder direkt durch Interventionen ihrerseits vermittelt. Das Ziel „Eltern die pädagogischen Vorstellungen Emmi Piklers zu vermitteln“ wird somit überwiegend erreicht.

Pädagogisches Fachwissen alleine hilft den Eltern jedoch nur unzureichend. Die kontinuierliche Begleitung von Eltern und Kind(ern) ist für Ute Strub daher das primäre Ziel des Pikler-*SpielRaums*. (Strub, 2006,6). Der Pikler-*SpielRaum* stellt mit seiner kleinen geschlossenen Eltern-Kind Gruppe einen vertrauten Rahmen dar, der eine Vertrauensbasis zwischen den Eltern und Pikler-*SpielRaum*-Leiterin fördert, was insbesondere für die Gesprächsrunden von Bedeutung ist. Die regelmäßigen Besuche des Pikler-*SpielRaums* ermöglichen der Leiterin das Zusammensein von Eltern und Kleinkindern kontinuierlich zu begleiten. Somit haben die Eltern einen Raum, in dem sie sich mit anderen austauschen können und wo sie Hilfe und Stütze bekommen, wenn es eine schwierige Phase in der Erziehung des Kindes gibt. Die stützende Funktion ergibt sich jedoch nicht nur aus der gebotenen Hilfe, sondern auch aus der gegenseitigen Anteilnahme und dem Gefühl der Zugehörigkeit.

Wesentliches Element der Pikler-Pädagogik ist die wertschätzende, offene innere Haltung dem Kind gegenüber. Die Forderung an die Eltern, am Rand zu sitzen und nicht direkt in das Spiel des Kindes einzugreifen, ist eine emotional schwierige Aufgabe. Sie fordert von den Eltern enormes Zutrauen in die Fähigkeiten des Kindes und auch die Akzeptanz des Kindes als eigenständige Persönlichkeit, welche Probleme anders löst, als es die Eltern tun würden. Eben diese innere Haltung zeichnet die Pikler-Pädagogik aus. Erwachsene, die Lösungen vorgeben und ihren Kindern zeigen wie etwas „richtig“ funktioniert, empfinden sich als Konkurrenz zum Kind, welches die neue Generation darstellt. Der Besuch des

Pikler-*SpielRaums* fördert die Neugierde der Eltern darauf, wie die Qualität des kindlichen Spiels ist und erleichtert somit die Versöhnung mit der neuen Rolle, wodurch auch die gewünschte Zurückhaltung möglich wird.

Emmi Piklers pädagogisches Anliegen war es, Rahmenbedingungen für eine autonome kindliche Entwicklung zu schaffen. Grundvoraussetzung dafür ist die gute Versorgung und eine liebevolle, gewährende Bezugsperson. Der Pikler-*SpielRaum* eröffnet den Kindern die zusätzlich nötigen Rahmenbedingungen zur autonomen Entwicklung, Raum und Zeit. Es ist anzunehmen, dass die Eltern diese Erfahrung internalisieren und ihrem Kind folglich auch ähnliche Bedingungen zu Hause schaffen.

Die Beratung der Eltern ist besonders in diesem Fallbeispiel ein großes Anliegen. In der Gesprächsrunde nimmt die Pikler-*SpielRaum*-Leiterin eine beratende Funktion ein. Die Vertrauensbasis zwischen ihr und den Eltern bietet dafür eine sehr günstige Ausgangsbasis. Ein weiterer Vorteil dieses Settings ist, dass die Leiterin die Eltern-Kind-Interaktion aus dem Pikler-*SpielRaum* kennt und diese mit den Berichten der Eltern verknüpfen kann. Die Beratung umfasst primär das Verstehen der kindlichen Entwicklungsbedürfnisse und die Umsetzung der Pikler-Pädagogik auf den Alltag. Zusätzlich sind die eigenen Gefühle der Eltern und ihre Reaktionsweisen Inhalte der Gesprächsrunden, um ein rücksichtsvolles Miteinander von Eltern und Kind zu fördern. Die Beratungsfunktion der Pikler-*SpielRaum*-Leiterin unterscheidet sich jedoch eindeutig von psychoanalytischer Erziehungsberatung, da vordergründig aktuelle Gefühle besprochen werden und nicht auf die Vergangenheit zurückgegriffen wird und psychoanalytisch wichtige Themen, wie Aggression und kindliche Sexualität eher ausgeschlossen werden.

Da der Besuch des Pikler-*SpielRaums* privates Vergnügen der Eltern ist und von diesen auch aus eigener Kasse bezahlt werden muss, ist anzunehmen, dass sich diese Eltern sehr bewusst mit der Erziehung ihrer Kinder auseinandersetzen. Die Anforderungen aus den Idealvorstellungen des Pikler-*SpielRaums* können dadurch ein aufgesetztes, rigides Über-Ich der Eltern bedingen, was einen natürlichen feinfühligem Umgang mit dem Kind (zumindest zeitweilig) im Wege stehen kann. Diese Über-Ich Forderungen der Eltern werden in der Auswertung

beim Kapitel „Überforderung: Eigene Grenzen und Grenzen der Pikler-Pädagogik“ ersichtlich. Ein weiteres Problem der Pikler-Pädagogik ist, dass die instrumentalisierten Handlungsweisen aus dem Pikler-Institut bei Eltern zu unnötiger, unzweckmäßiger emotionaler Zurückhaltung führen kann. Weiters kann es durch den Fokus auf das intrinsisch motivierte Spiel des Kindes zu einer mangelnden emotionalen Besetzung von Spielmaterialien durch die Beziehung zur Bezugsperson zu kommen.

6 Pädagogische Relevanz und Schlussfolgerungen zur Diplomarbeit

In der Erziehungswissenschaft wird der Erziehung von Säuglingen in der Praxis meiner Meinung nach zu wenig Platz eingeräumt. Das Fallbeispiel zeigt, dass auch für eine durchschnittliche Familie professionelle pädagogische Unterstützung hilfreich und förderlich ist. Das Konzept des *Pikler-SpielRaums* ist ein möglicher und effektiver Weg solche Unterstützung anzubieten. Die Erziehungsberatung in den Gesprächsstunden kann dabei auch als prophylaktische Hilfestellung gesehen werden, welche die Gefahr späterer Erziehungsschwierigkeiten verringert.

Die Ansätze Emmi Piklers können auch in allen Fragen bezüglich institutioneller Betreuung von Kleinkindern hilfreich sein. Vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass die Nachfrage für Krippen und andere Formen der Kleinkinderbetreuung steigen, ist das Betreuungskonzept Emmi Piklers für Säuglinge und Kleinkinder beachtenswert. Eine Umsetzung der piklerschen Erkenntnisse und Einsichten in Bezug auf die Betreuung kleiner Kinder wäre meiner Ansicht nach wünschenswert.

Weiters beinhalten die Theorien Emmi Piklers interessante Ansätze für die Heilpädagogik und integrative Pädagogik. Gerade bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen ist es wichtig, nicht das Eigenpotential des Kindes zur autonomen Entwicklung zu übersehen. Monika Aly arbeitet seit Jahren in diesem Gebiet und auch das Pikler-Institut beschäftigt sich nunmehr mit dieser Thematik. Diese Erkenntnisse könnten auch für die Interdisziplinäre mobile Frühförderung bereichernd sein.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Claudia Gusenbauer
Geburtsdatum: 16.02.1984
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

1990-1998 VS Krems/Stein, HS Furth bei Göttweig
1998-2003 Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik St. Pölten
seit 2003 Studium der Erziehungswissenschaft
WS 07-WS 08 3 semestriges Infant Observation Seminar
2008 Lehrwart für Mentalbehindertensport

Praktikum

- Springerdienste als Kindergärtnerin und Hortpädagogin bei Kinder in Wien
- Betreuerin und Leiterin diverser Sommeraktionen bei den Kinderfreunden NÖ
- Besuchsdienst, Blindenbegleitung
- Interviewführung für „Im Kontext“
- Tutorin für „Philosophische Methoden I und II“ von WS05 bis SS08

Ich versichere hiermit:

1. dass ich die Diplomarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe,
2. dass ich diese Diplomarbeit weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit, gleich welcher Prüfung vorgelegt habe.

Datum

Unterschrift

7 Literatur

- ALLWÖRDEN & WIESE** (2004): „Vorbereitete Umgebung für Babys und kleine Kinder. Handbuch für Familien, Krippen und Krabbelstuben“ Pikler-Gesellschaft Berlin
- ALY** Monika (2001): „Zur Einführung“, In: PIKLER Emmi (2001): „Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen“, München, Pflaum Verlag, 3. Aufl.
- BAKIC** Brigitte (1999): „Über die Babybeobachtungsmethode Esther Bicks und die Möglichkeiten ihrer Anwendung in der Psychoanalytischen Pädagogik“, Wien, Universität Wien, Diplomarbeit
- BERK** Laura E.(2005): „Entwicklungspsychologie“, 3. Aufl., München, Pearson Studium
- BICK** Esther (2002): „Das Hauterleben in frühen Objektbeziehungen“, In: SPILLIUS (Hsg.): „Melanie Klein Heute. Entwicklungen in Theorie und Praxis“, Band I, Klett-Cotta
- BÜRCEL** Claudia (2004): „Entwurf eines pädagogischen Konzeptes für die Kleinkindergruppe orientiert am Modell von Emmi Pikler“, Diplomarbeit an der Human- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät, Universität Wien
- CZIMMEK** Claire Anna (1999): „Leben und Werk der ungarischen Kinderärztin Emmi Pikler (1902-1984). Pionierin auf dem Gebiet der Säuglings- und Kleinkindentwicklung“, Reinisch – Westfalen, Technische Hochschule Aachen, Dissertation
- DAVID** Myriam & **APPELL** Geneviève (1995): „Lóczy. Mütterliche Betreuung ohne Mutter“München, Verlag Carmer-Klett und Zeitler
- DIEM-WILLE** Gertraud (2003): „Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung“, Stuttgart, Kohlhammer
- DIEM-WILLE** Gertraud (2007): „Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion“, Stuttgart, Kohlhammer
- DORNES** Martin (2006): „Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre“ Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 8. Aufl.
- FALK** Judit (2000): „Der Säugling, seine Eltern und ihr Kinderarzt“,München, P. Zeitler Verlag
- FALK** Judit Dr. (2005): „Von den Anfängen“, In: Pikler Emmi Dr. U.a. (2005): „Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern“ Freiamt, Arbor Verlag
- FALK** Judit Dr.(2007): „Die Einheit von Pflege und Erziehung“ In: Pikler Emmi Dr., TARDOS Anna, u.a. (2007): „Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern“ Freiamt, Arbor Verlag, 4. Aufl.

- FIGDOR** Helmuth(2005): "Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederentdeckung der Freude am Kind", In: DATLER Wilfried, FIGDOR Helmut, GSTACH Johannes (Hsg.): „Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch- pädagogische Erziehungsberatung heute“ Gießen, Psychosozial-Verlag
- FONAGY** Peter & **TARGET** Mary (2002): „Neubewertung der Entwicklung der Affektregulation vor dem Hintergrund von Winnicotts Konzept des ‚falschen Selbst‘“ In: BOHLEBER Werner (2002) :Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen. Sonderheft, Entwicklungsforschung, Bindungstheorie, Lebenszyklus“ 56. Jahrgang, Heft 9, September/Oktober 2002, Klett-Cotta
- GERBER** Magda (2003a): „Dein Baby zeigt dir den Weg“, In: Mit Kindern wachsen, Special (2003): „ Säugling und Kleinkind, Schwangerschaft und Geburt“ Verein Mit Kindern Wachsen
- GERBER** Magda (2003b): „Zuschauen lernen...und abwarten“, In: Pikler Emmi Dr. U.a. (2005): "Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern" Freiamt, Arbor Verlag, 4. Aufl.
- HOLMES** Jeremy (2006): „John Bowlby und die Bindungstheorie“, München, Ernst Reinhardt Verlag
- JACOBY** Heinrich (2004): „Jenseits von Begabt und Unbegabt. Zweckmäßige Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten- Schlüssel für die Entfaltung des Menschen. Kursdokumente“, Hamburg, Hans Christians Verlag
- KÁLLÓ & VAMOS** (2006): „Wie die Pflegerin im Lóczy dem Kind ein Bild von sich selbst vermittelt“, In: STRUB Ute & TARDOS Anna (Hsg.) (2006): "Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind", Pikler Gesellschaft Berlin
- KÁLLÓ** Eva, **BALOG** Györgyi (1996): "Von den Anfängen des freien Spiels", Hrsg. Ute Strub und Anke Zinser, Pikler Gesellschaft Berlin
- KLIASS** Sonia (2006): „Was ich von Joan lerne“, In: STRUB Ute & TARDOS Anna (Hsg.) (2006): "Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind", Pikler Gesellschaft Berlin
- KREJCI** Erika (1999): „Psychogenese im ersten Lebensjahr. Perspektiven kleinianischer Psychoanalyse“, S. 34-42, Tübingen, edition diskord
- MONTESSORI** Maria (2006): „Kinder sind anders“, München, Klett-Cotta / Deutscher Taschenbuch Verlag
- PICHLER-BOGNER & RAINER** (2006): „ Fotos, Zitate, Erfahrungsberichte“, In: "Pikler-*SpielRaum* für Bewegung und selbstständiges Entdecken"(2006), Wien, Schriftenreihe der Pikler-Hengstenberg-Gesellschaft Österreich - Heft 1
- PICHLER-BOGNER** Daniela (2006): „Der Pikler-*SpielRaum*: Begleitende Eltern-Kind-Gruppe nach den pädagogischen Vorstellungen von Emmi Pikler“, In: "Pikler-*SpielRaum* für Bewegung und selbstständiges Entdecken"(2006), Wien, Schriftenreihe der Pikler-Hengstenberg-Gesellschaft Österreich - Heft 1
- PIKLER** Emmi (2001): „Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen“, München, Pflaum Verlag, 3. Aufl.

- PIKLER** Emmi (2007): „Friedliche Babys- zufriedene Mütter. Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin“, Freiburg, Basel, Wien, Herder Verlag, 16. Aufl.
- PIKLER** Emmi (2007b): „Einige Gedanken zu Siten und Bräuchen in der Säuglingserziehung und zum elterlichen Verhalten“, In: Pikler Emmi Dr., TARDOS Anna, u.a. (2007): „Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern“ Freiamt, Arbor Verlag, 4. Aufl.
- RISCHKE & STRUB** (2006): „ Im Dialog mit dem Säugling“, In: STRUB Ute & TARDOS Anna (Hsg.) (2006): „Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind“, Pikler Gesellschaft Berlin
- SÁNDOR** Ilona (2006): „Der Säugling spricht uns an“, In: STRUB Ute & TARDOS Anna (Hsg.) (2006): „Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind“, Pikler Gesellschaft Berlin
- SCHENK-DANZINGER** Lotte (1998): „Entwicklung Sozialisation Erziehung. Von der Geburt bis zur Schulfähigkeit“ Stuttgart, Klett-Cotta
- STERN** Daniel (2007): „Die Lebenserfahrung des Säuglings“, Stuttgart, Klett-Cotta
- STRUB** Ute (2001): „Zur Einführung“, In: PIKLER Emmi (2001): „Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen“, München, Pflaum Verlag, 3. Aufl.
- STRUB** Ute (2006): „Entstehungsgeschichte und Verwirklichung des Pikler-SpielRaums“, In: "Pikler-SpielRaum für Bewegung und selbstständiges Entdecken"(2006), Wien, Schriftenreihe der Pikler-Hengstenberg-Gesellschaft Österreich - Heft 1
- TARDOS** Anna & **STRUB** Ute (2006): „Beim Anziehen“ In: STRUB Ute & TARDOS Anna (Hsg.) (2006): „Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind“, Pikler Gesellschaft Berlin
- TARDOS** Anna (2005): „Autonomie und/oder Abhängigkeit“, In: Pikler Emmi Dr. U.a. (2005): „Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern“ Freiamt, Arbor Verlag, 4. Aufl.; oder In: Mit Kindern wachsen, Juli 2000
- TARDOS** Anna (2006a): „Einleitung“, In: STRUB Ute & TARDOS Anna (Hsg.) (2006): „Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind“, Pikler Gesellschaft Berlin
- TARDOS** Anna (2006b): „Vorwort“, In: "Pikler-SpielRaum für Bewegung und selbstständiges Entdecken"(2006), Wien, Schriftenreihe der Pikler-Hengstenberg-Gesellschaft Österreich - Heft 1
- TARDOS** Anna (2007a): „Von den Händen der Pflegerin“, In: Pikler Emmi Dr., TARDOS Anna, u.a. (2007): „Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern“ Freiamt, Arbor Verlag, 4. Aufl.
- TARDOS** Anna (2007b): „Vom Dialog mit dem Säugling“, In: Pikler Emmi Dr., TARDOS Anna, u.a. (2007): „Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern“ Freiamt, Arbor Verlag, 4. Aufl.
- TÜZES** Katalin (2006): „Monika wird geimpft“, In: STRUB Ute & TARDOS Anna (Hsg.) (2006): „Im Dialog mit dem Säugling und Kleinkind“, Pikler Gesellschaft Berlin

- VALENTIN** Lienhard & Laura (2007): „Vorwort der Herausgeber“, In: Pikler Emmi Dr., TARDOS Anna, u.a. (2007): „Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern“ Freiamt, Arbor Verlag, 4. Aufl.
- VALENTIN** Lienhard (2004): „Das Spielgitter ist ein sicherer Ort“, In: ALLWÖRDEN & WIESE (2004): „Vorbereitete Umgebung für Babys und kleine Kinder. Handbuch für Familien, Krippen und Krabbelstuben“ Pikler-Gesellschaft Berlin
- VINCZE** Maria (2002): „Mütterliche Liebe - professionelle Liebe“, München, P. Zeitler Verlag
- VINCZE** Maria Dr. (2007a): „Die Bedeutung der Kooperation während der Pflege“, In: Pikler Emmi Dr., TARDOS Anna, u.a. (2007): „Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern“ Freiamt, Arbor Verlag, 4. Aufl.
- WILD** Rebeca (2007): „Vorwort“, In: Pikler Emmi Dr., TARDOS Anna, u.a. (2007): „Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern“ Freiamt, Arbor Verlag, 4. Aufl.
- WINANDY** Regina (2004): „Kinder und Erwachsene in einer vorbereiteten Umgebung“, In: ALLWÖRDEN & WIESE (2004): „Vorbereitete Umgebung für Babys und kleine Kinder. Handbuch für Familien, Krippen und Krabbelstuben“ Pikler-Gesellschaft Berlin
- WINNICOTT** D. W. (1983): „Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse“, München, Kindler Verlag
- WINNICOTT** D. W. (2002): „Reifungsprozesse und fördernde Umwelt“, Gießen, Psychosozial-Verlag
- WINTER** Reinhard Dr. (1977): „Das Neugeborenenalter“ & „Das Säuglingsalter“ In: MEINDL Kurt & SCHNABEL Günter (Hsg.): „Bewegungslehre. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt“, Berlin, Volk und Wissen

World Wide Web:

- GRÜNDLER** C. Elisabeth (2008) „Pikler-SpielRaum“, www.pikler-spielraum.de/grundlagen.htm, 14.07.2008
- GRÜNDLER** C. Elisabeth (2008) „Den Zirkel der Gewalt unterbrechen. Emmi Piklers Praxis der Salutogenese in der Frühsozialisation“, www.pikler-spielraum.de/grundlagen.htm, 14.07.2008
- HASPEL** Saskia (2007): „Emmi Pikler – Montessori-Pädagogik für Kleinkinder? Gedanken über liebe- und respektvolle Entwicklungsbegleitung von Säuglingen und Kleinkindern“, www.montessori.at/Artikel/a_s_pikler.htm, 29.10.2007)
- Internationale Emmi Pikler Stiftung (2008): „In Ausland“, www.pikler.hu/de/de_kulfold.htm, 14.07.2008

Wikipedia (2008): „Emmi Pikler“, http://de.wikipedia.org/wiki/Emmi_Pikler, 31.10.2007).

Wissenschaft-online (2008): „Ammensprache“, <http://www.wissenschaft-online.de/abo/lexikon/psycho/775>, 09.09.2008)

Unveröffentlichte Schriften:

PICHLER-BOGNER Daniela (2008), Gesprächsmitschriften

8 Anhang

Im Anhang befindet sich das komplette Beobachtungsprotokoll der letzten Beobachtung von Levi. Es steht exemplarisch für alle 27 durchgeführten Beobachtungen und soll den LeserInnen ermöglichen ein vollständiges Protokoll einzusehen. An der Ausführlichkeit des Protokolls wird ferner der Arbeitsaufwand von durchschnittlich fünf Stunden pro Protokoll fassbar.

3. Beobachtung zu Hause

Ich stehe vor der Türe und läute. Nach mehreren Sekunden ohne Antwort läute ich abermals, doch die Gegensprechanlage reagiert wieder nicht. Ich bin verwundert und etwas verunsichert. Ich zücke das Handy und möchte Heide anrufen, doch bevor ich ihre Nummer wähle ruft mir Heide von einem Parkplatz vom Haus aus zu. Ich lächle erleichtert und winke ihr zu. Heide spricht noch mit jemandem und holt dann Levi vom Rücksitz. Levi hat nur einen kurzärmeligen Body und eine kurze Hose an. Heide hingegen trägt eine lange Hose, obwohl es wirklich warm ist. Ich komme ihnen entgegen und wir begrüßen einander. Heide berichtet, dass sie und Levi Elias noch in die Spielgruppe gebracht haben. Sie fragt mich, ob ich schon lange gewartet habe, ich verneine und wir gehen schweigend hinauf in die Wohnung.

In der Wohnung angekommen ziehe ich mir meine Schuhe aus. Heide fragt Levi ob er hier herunter möchte. Levi rührt sich in ihren Armen und Heide setzt ihn gleich darauf neben der Eingangstüre ab. Danach geht sie in die Küche und lässt Levi zurück. Ich bin etwas verwundert über die veränderte Umgangsweise. Ich gehe auf die Toilette und anschließend ins Bad Hände waschen. Als ich heraus komme, zieht sich Heide gerade die Schuhe aus und schlichtet sie in ein dafür vorgesehenes Regal. Levi kniet bei ihr, schaut sich alles genau an und greift nach den Schuhen. Heide erklärt ihm, dass sie ihre Schuhe ausgezogen und dort hineingeschlichtet hat und dass sie möchte, dass diese dort bleiben. Dabei hält sie die Hand schützend vor das Regal. Levi schaut und hört auf ihre Worte. Danach geht Heide in die Küche und fordert Levi auf mitzukommen. Sie bleibt in der offenen Küchentür stehen und wartet erwartungsvoll. Levi krabbelt sehr kompetent in ihre Richtung und ich schließe mich hinter ihm an. Sowie ich nachgehe wird Levi unsicher und stoppt mehrmals kurz im Krabbeln um zu mir nach hinten zu sehen. In der Küche angekommen bittet mich Heide die Türe zu schließen, was ich sogleich mit einem „Ja sicher“ mache. Levi ist mitten in der Küche und setzt sich nieder. Ich hocke mich am Rand nieder und Heide setzt sich neben Levi auf den Teppich. Levi krabbelt zu ihr und schmiegt sich an sie. Heide fragt mich ob ich etwas trinken möchte. Ich lehne dankend ab. Heide

betrachtet Levi und streichelt ihm über den Rücken. Dann nimmt sie ihr Telefon heraus, wählt eine Nummer und hält es an ihr Ohr. Sie entschuldigt sich bei mir und meint, dass sie sechs Nachrichten hat, die sie nun endlich abhören muss. Levi wirkt unbeirrt. Er turnt vergnügt auf Heides Füßen herum und formt vergnügt verschiedenste Laute. Er schaut dabei gar nicht zu Heide oder versucht anders ihre Aufmerksamkeit zu bekommen. Nach kurzer Zeit wendet er sich ab und krabbelt zur Mauer neben mir. Levi drückt beiden Hände gegen die Mauer und steht auf. Levi schaut zu einem doppelseitigem Zeitungsblatt, welches mit Klebeband an der Mauer befestigt ist. Es ist eine EM- Tabelle. Levi kommt mit den Fingern bis zum Plakat. Er greift danach und reißt es ein kleines Stück ein. Heide ist sofort da und ruft nein. Sie hockt sich neben Levi und hält die Hand über das Plakat. Levi schaut sie an und greift abermals danach. Heide sagt entschieden „Nein“ und hält die Hand schützend davor. Sie erklärt weiter, dass das Elias Plakat sei und noch bis zum Sonntag da hängen bleibt. Levi kniet sich wieder nieder und zieht von dannen.

Er krabbelt zu einem Küchenkasten. Heide beginnt inzwischen Geschirr wegzuräumen. Sie öffnet den Kasten, vor welchem Levi sitzt (ist mit einem Drehhaken an der oberen Kante verschlossen) und Levi schaut neugierig hinein. Noch bevor er hineingreifen kann macht Heide vorsichtig zu und meint, dass das nichts für ihn sei. Levi krabbelt weiter nach links und zu zwei offenen Fächern. Unten steht eine Küchenmaschine und oben sind Lebensmittel eingeschichtet. Levi greift nach dem Regal und zieht sich hoch. Er schaut auf die Lebensmittel, lässt mit der rechten Hand das Regal los und greift nach einer Schachtel. Levi hebt sie kurz an, lässt sie aber sogleich wieder los. Dann greift er zu einer kleinen Tetrapackung. Levi hebt sie hoch und führt sie zum Mund. Er leckt kurz daran. Sie fällt ihm aus der Hand und in die Schüssel der Küchenmaschine. Heide schaut ab und zu kurz zu ihm hinüber und meint einmal, dass er schon so groß ist und überall rauf kommt. Sie lässt ihn aber spielen. Levi kniet sich nieder und greift mit rechts in die Schüssel um die Packung heraus zu holen. Er setzt sich nieder und nuckelt nun ausgiebig daran. Er steckt sie abwechselnd in den Mund und betrachtet sie. Nach kurzer Zeit reißt er beide Arme in die Höhe und lässt die Packung in der rechten Hand dabei aus, so das sie in einem Bogen fliegt und wieder vor ihm landet. Levi lacht vergnügt. Heide sagt Levi, dass er das Schlagobers gefunden hat und dass die Packung schon ganz zerdepscht ist. Levi schaut zu ihr und lacht sie an. Die Blicke von Mutter und Kind treffen sich für wendige Sekunden. Levi greift nun nach der Küchenmaschine vor sich und zieht daran. Levi schafft es die Küchenmaschine aus dem Regal zu kippen. Heide sieht das und läuft erschrocken hin. Sie ist dort ehe die Maschine ganz auf Levi gefallen ist. „Du bist schon sooo stark?!“ sagt sie ganz verwundert und hebt die Küchenmaschine auf die Ablage,

während sie mit sich selber spricht und laut überlegt, wo sie diese verstauen könnte. Levi bleibt sitzen und schaut. Danach wendet Levi seinen Blick wieder auf den Schlagobers und krabbelt zu ihm. Er nimmt es in die Hand und krabbelt mit dem Schlagobers weiter in meine Richtung. Das ist jedoch etwas schwierig. Levi setzt sich nieder, leckt noch einmal am Schlagoberspackerl und wirft es noch einmal. Es landet in hohem Bogen am Küchenboden. Levi ist sichtlich zufrieden und setzt sich nieder. Er schaut zu Heide, die immer noch beim Geschirr steht. Levi greift vor in den Knie- Hände Stütz und krabbelt geradewegs ins Spielzimmer. Ich folge ihm und setze mich auf das Sofa.

Der Raum ist neu angeordnet. Das Spielgitter von Levi grenzt nun die Regalwände von Elias vom restlichen Raum ab. Die Spielmaterialien haben sich nicht verändert und stehen mehr oder weniger geordnet in Schüsseln, Körben und Kisten am Rand. In der Mitte ist der Dreiecksständer mit dem Rutschbrett auf der ersten Sprosse. Levi bleibt beim Spielgitter, gleich nach der Türe, stehen und zieht sich daran hoch. Er greift durch das Gitter in Richtung dahinterstehendem Regal, doch er reicht nicht so weit. Levi zieht den Arm zurück und greift auf den Rollwagen, welcher in der Ecke steht und die spärliche Befestigung des Gitters mittels Gummiband schützt. Levi klopft auf die Decke des Rollkastens. Alles kommt mir ein wenig wackelig vor. Levi kratzt nun auf der Decke des Rollkastens und steht dabei auffallend ruhig. Er schaut angespannt auf seine Finger und hört mit Sicherheit die kratzenden Geräusche. Dann lässt er vom Kasten ab, kniet nieder und krabbelt Richtung Sofa. Levi greift rechts neben mir auf das Sofa. Er steht auf, greift weit nach vor, drückt sich ganz hoch und zieht das rechte Bein an. Er schafft es selbständig auf das Sofa hinauf zu klettern. Ich bin beeindruckt. Levi ist sehr vergnügt, stellt sich mit Hilfe der Lehne auf dem Sofa auf und lacht mich an. Er kniet nieder und krabbelt zu mir und auf meinen Schoß. Ich frage Levi, ob er zu mir kommt, was unnötig ist, da er ja schon da ist. Sobald er auf meinem Schoß ist, schiebt er sich auch schon wieder hinunter. Ich halte meine Hand schützend unter Levis Po, falls er abrutschen sollte. Doch Levi schiebt sich geschickt zurück aufs Sofa und von dort an meinem Bein anhaltend wieder auf den Boden hinunter. Sowie seine Füße den Boden berühren kniet er nieder und krabbelt in Richtung Schlafzimmer (unterer Raum des Hochbettes).

Am Ende des Sofas steht eine große Kiste mit Verkleidungsutensilien. Levi zieht sich an ihr hoch und schaut hinein. Er greift hinein und erwischt einen Hut, den er auch gleich herauszieht. Er lässt ihn aber ohne große Beachtung fallen und krabbelt in sein Schlafzimmer. Links ist ein Gitterbett, rechts eine Wippe mit einer Puppe darin und ein kleiner Kasten mit Büchern gefüllt. Dazwischen ist nicht viel Platz und es steht noch ein Schemel in der Mitte. Levi greift nach dem Schemel und möchte darauf klettern.

Allerdings ist der Hut im Weg, welchen er zuvor fallen gelassen hat. Levi versucht über den Hut auf den Schemel zu steigen, was nur halb gelingt. Levi kommt seitlich an den Schemel und klettert nicht mit den Füßen darauf. Stattdessen setzt er sich nebenbei hin. Der Platz zwischen Schemel und Kasten lässt das gerade noch zu. Levi greift nach einem Kartonbuch in dem Kasten und zieht es heraus. Er hält es hoch, so dass es aufgeblättert zu Boden hängt. Levi lässt es fallen und greift nach dem nächsten Buch. Bedächtig und ruhig räumt er ein Buch nach dem anderen aus dem Kasten heraus und legt, bzw. wirft es auf den stetig wachsenden Bücherhaufen. Levi wirkt sehr konzentriert und gründlich in seinem Vorgehen. Nachdem alle Bücher ausgeräumt sind greift Levi in das ausgeräumte Regal und kratzt mit den Fingern am Holz. Er nimmt die Hand heraus und kratzt noch auf der Decke des Regals. Levi dreht den Kopf nach rechts und schaut nach oben auf die Holzwand des „Zimmers“. An der Wand kleben verschiedene Ansichtskarten untereinander und weiter rechts von Levi hängt ein großer Kalender. Levi dreht sich zur Wand und steht mit Hilfe des Regals auf. Er greift nach der untersten Ansichtskarte, welche nicht so gut befestigt ist. Er bekommt sie zwischen die Finger, zieht daran und hält sie gleich darauf in seiner Hand. Levi betrachtet die Karte in seiner Hand, welche sich unter seinem Griff zusammenbiegt. Heide kommt und sagt „Nein“ zu Levi. Sie erklärt ihm, dass das Elias Karten sind und sie diese schon lange hätte wegräumen müssen. Heide setzt sich auf den Hocker vor Levi und bittet ihn um die Karte. Levi schaut die offene Hand von Heide an und legt die Karte hinein. Dann schaut er auf Heide. Diese lächelt und bedankt sich. Danach nimmt sie eine Reihe von Karten von der Wand und legt sie sorgfältig aufeinander, so dass sie nicht zusammenkleben. Levi möchte darauf greifen, doch Heide verneint und wiederholt, dass die Karten Elias gehören. Levi dreht sich zur Wand um und schaut. Er stützt sich mit den Händen an der Wand ab und steht auf. Levi greift nach rechts Richtung Kalender. Es geht sich nicht ganz aus und Levi steigt auf die Puppenwippe vor der Mauer. Die Wippe kippt, die Puppe fällt heraus, aber Levi bleibt stehen. Heide sagt laut „au“, da die Wippe auf ihre Zehe gekippt ist. Sie nimmt Levi von der Wippe weg und stellt sie auf. Dabei murmelt sie Levi zu, dass ihre Zehe unter der Wippe war. Heide legt sorgfältig die Puppe wieder in die Wippe und deckt sie zu. Levi betrachtet sie dabei. Er klopft mit seiner rechten Hand zwei Mal leicht auf die Decke, so als ob er mithelfen würde und schaut zu Heide. Diese ist jedoch schon aufgestanden, um die Karten wegzubringen und die Klebestreifen abzuschneiden. Levi schaut nach und bleibt sitzen. Dann krabbelt er ein Stück weiter vor, so dass er unter dem Kalender sitzt. Heide kommt wieder und nimmt die restlichen Karten herunter. Levi kniet an der Mauer und wischt über ein großes Pickerl, dass unter dem Kalender klebt. „Ich glaube dass können wir kleben lassen“ sagt Heide und schaut Levi dabei an. Dieser schaut zu ihr und dann wieder zu dem Aufkleber. Levi steht wieder auf und greift nach dem Kalender. Er

erwischt das untere Ende und hebt ein paar Blätter in die Höhe, so dass er darunter auf das andere Bild schauen kann. Levi lässt los, greift noch einmal nach den Blättern und öffnet ein anderes Bild. Heide lächelt ihn an und geht hinaus. Levi klappt das Bild zu, ohne die Blätter los zu lassen und öffnet es noch einmal, ehe er sich wieder niedersetzt. Levi greift wieder auf das Regal und kratzt an der Decke.

Dann nimmt er sich eines der Bücher, hält es hoch und schaut es an. Levi lässt es wieder los und greift nach einem Buch weiter hinten im Bücherhaufen. Er nimmt es an dem kleinen Fellstück, das auf der Titelseite aufgeklebt ist. Es ist ein Buch mit verschiedenen Tieren, deren Felle auf einem kleinen Fleck imitiert sind. Levi zieht das Buch zu sich und schaut und greift auf das Fellstück. Levi hat das Buch vor sich liegen. Er greift nach den dicken Kartonseiten und schlägt eine andere Seite auf. Levi fährt mit den Fingern durch das kleine Fellstück. Dann nimmt er das Buch von vornhin und hält es wieder in die Luft. Er legt es vor sich und blättert einmal um. Dann nimmt er es und wirft es weg. Levi greift wieder nach dem Fellbuch und schlägt eine neue Seite auf, die er wieder betastet. Levi ist lange mit den Büchern beschäftigt. Da der Raum sehr eng ist kann ich leider nur von außen zuschauen und sehe ihn daher nur von hinten. Seine Bewegungen sind sehr ruhig und ich bin beeindruckt von der langen Konzentration beim eigenständigen Bilderbuch anschauen. Nach einiger Zeit, lässt Levi alles liegen, bzw. fallen und krabbelt heraus. Er kommt im Bogen auf das Sofa zu, krabbelt hinauf und besucht mich wieder kurz, ehe er hinunter und in den Raum krabbelt. Levi bleibt bei einer Kiste mit Küchenspielzeug (alte Töpfe gemischt mit Plastikspielzeug) sitzen und greift hinein. Er zieht einen alten Topf heraus und legt ihn zur Seite. Dann greift er nach einer großen flachen Plastikform, welche einen Herd imitiert. Er legt die Platte vor sich und greift nach einem alten Metallsieb. Levi nimmt es mit einer Hand heraus und kratzt mit der zweiten an der Innenseite. Er legt es zur Seite, nimmt es sogleich wieder und kratzt noch einmal. Das Kratzen klingt metallisch und ganz anders als das Holz. Den nächsten Gegenstand aus der Kiste nimmt Levi in den Mund, um kurz einmal daran zu nuckeln. Danach greift er wieder nach der Kochplatte vor sich. Levi kniet sich davor, legt die Hände auf die Platte und beginnt sie gerade aus zu schieben. Er schiebt sie so lange, bis er bei meinen Zehen ansteht und nicht weiter kann. Levi setzt sich hin und schaut auf meine Zehen und auf mich. Dann schiebt er die Platte im Sitzen noch einmal gegen meine Zehen. Levi dreht sich weg und schaut nach Heide, welche summend hereingekommen ist und beginnt zusammen zu räumen. Levi krabbelt zur Leiter, welche zum Hochbett von Elias führt. Levi kniet sich hin und greift nach oben. Er kann die zweite Sprosse nicht erreichen und weicht deshalb mit der linken Hand auf die seitliche Stange aus. Levi steht so auf und versucht nun doch nach oben zu kommen. Levi streckt sich rechts ganz nach oben und erwischt

gerade noch die zweite Sprosse. Levi umklammert sie fest und hält sich mit links weiter an der horizontalen Stange an. Nun zieht er sein rechtes Bein an und kniet es auf die untere Querstange. Das linke Bein folgt mit dem Fuß. Levi drückt sich hoch und setzt nun auch den rechten Fuß auf. Levi steht jetzt auf der untersten Sprosse der Leiter und schaut zu Heide, welche zusammenräumt. Ich bin verblüfft. Levi bleibt nicht lange und klettert geschickt wieder hinunter, indem er ein Bein nach dem andern wieder auf den Boden setzt. Am Boden angekommen greift er wieder nach der Herdplatte und schiebt sie zurück.

Heide ist fertig und geht hinaus. Levi krabbelt an die Ecke des Spielgitters und greift hindurch. Er bekommt etwas zu fassen, schaut es an und lässt es fallen. Danach greift er etwas weiter hinein und bekommt einen Gegenstand aus dem Regal zu fassen. Er zieht ihn heraus. Es ist eine kleine Plastikmülltonne. Levi zieht sie zu sich und schaut sie an. Er nimmt sie so hoch, dass der Deckel zuklappt und scheppert. Levi lacht. Er steckt das untere Ende in den Mund und nuckelt kurz daran. Dann dreht er die Mülltonne in der Hand und der Deckel klappt scheppernd wieder auf. Levi plappert und wirft die Mülltonne von sich weg. Diese landet laut scheppernd am Boden. Levi lacht und krabbelt nach. Es entsteht ein intensives Spiel mit abwechselndem auf und zuklappen, ablecken, wegwerfen und holen. Heide ist in der Zwischenzeit aus der Küche gegangen und hat die Küchentüre offen gelassen. Sie hat ihr weggehen nicht angekündigt und Levi ist es auch nicht aufgefallen. Nach dem Spiel mit der Mülltonne nimmt Levi noch ein paar Küchenutensilien aus dem Korb und räumt sie aus. Levi findet eine Holzgabel, nimmt sie fest in die Hand und schaut sie an. Er krabbelt damit zur Kochplatte und schiebt diese mit der Gabel in der Hand wieder in meine Richtung. Ich sitze nun im Schneidersitz, weswegen meine Füße nicht mehr am Boden stehen. Levi schiebt die Platte ganz ans Sofa, hält kurz inne, schaut auf den Boden und dann auf mich. Dann schiebt er die Platte ein Stück unter das Sofa und lässt sie stehen. Es wirkt, als wäre er verwundert, nicht den gewohnten Widerstand meiner Zehen zu finden. Levi sitzt am Boden mit der Gabel in der Hand und führt sie zum Mund. Heide kommt herein und fragt Levi was er da hat. Sie setzt sich auf das Sofa, Levi lässt die Gabel fallen und krabbelt heran. Heide sieht die Gabel, kommentiert sie und nimmt sie weg. Levi krabbelt wieder auf das Sofa und dreht sich vergnügt auf Rücken und Bauch herum. Ich lächle. Heide sieht mich an und meint, dass das ganz süß ist. Ich kann ihr nur zustimmen. Levi krabbelt nun auf Heide und lässt sich von ihr betrachten und streicheln. Heide fragt Levi, ob er eine Obstjause möchte. Sie steht mit ihm auf und setzt ihn auf den Boden.

Dann fragt sie ihn, ob er gleich mitkommt. Sie holt aus dem Kühlschrank Reismilch und bemerkt, dass sie fast leer ist. Dann sagt sie zu Levi, dass sie heute noch einkaufen müssen, da sie für nächste Woche im Urlaub noch Reismilch und anderes brauchen. Heide legt eine Banane auf den Tisch und stellt das Glas Reismilch dazu, bevor sie eine Stoffwindel holt. In der Zwischenzeit ist Levi bis zum Tisch gekrabbelt und hat sich an der Kante in den Stand hochgezogen. Er versucht nach oben zu greifen, was sich aber nicht ausgeht. Heide spricht Levi an und nimmt ihn auf den Schoß. Dann bricht sie ein Stück von der Banane ab und hält sie Levi hin. Levi greift mit beiden Händen nach der Banane und führt sie gemeinsam mit Heide zu seinem Mund. Levi beißt fest hinein und kaut dann genüsslich an der Banane. Heide ist mit ihren Blicken ganz bei ihm. Levi schluckt die halbgekaute Banane hinunter, greift nach dem Stück in Heides Hand und beißt abermals ab. Nach dem dritten oder vierten Bissen legt Heide die Banane zur Seite und bietet Levi mit Worten und Taten das Glas Reismilch an. Levi öffnet den Mund und Heide führt das Glas an seine Lippen. Sie neigt es leicht und Levi greift mit seinen Händen auf die ihren. Er trinkt ein paar Schluck und Heide setzt das Glas wieder ab. Sie greift wieder zur Banane und gibt sie ihm. Levi nimmt sie nun ganz alleine und beißt davon ab. Sowie er abgebissen hat, lässt er sie aber fallen. Nachdem er das ganze Stück gegessen hat, windet sich Levi ein wenig. Heide fragt, ob er schon genug hat und bietet ihm noch einmal Reismilch an. Levi nimmt die Milch an. Danach will Heide Levi die Finger und den Mund abwischen, was sie ihm auch sagt. Levi wehrt sich ein wenig, doch Heide besteht darauf und Levi lässt es schließlich geschehen. Nachdem sie fertig ist greift Levi in Richtung Banane. Heide fragt ihn ob er noch etwas will und bricht ein neues Stück Banane ab, was sie ihm reicht. Levi nimmt es und beißt ab. Heide schüttelt den Kopf und meint zu Levi, dass sie ihn manchmal gar nicht versteht. Nach einer $\frac{3}{4}$ Banane und einem schwachen Glas Reismilch hat Levi wirklich genug. Heide wischt ihm noch einmal Mund und Hände ab und lässt ihn dann hinunter. Levi krabbelt nach hinten Richtung Mistkübel (halb offener Müllsack), doch Heide steht auf und hält ihn davon ab. Levi krabbelt um den Sessel herum bis zu dem Lätzchen, welches Heide beim Holen der Stoffwindel herunter gefallen ist. Levi setzt sich davor und nimmt es in die Hand. Dann drückt er sich wieder in den Knie-Hände- Stütz vor und krabbelt erneut zur Wand. Levi fixiert das verbotene Plakat, steht auf und greift danach. Ich muss mich zurückhalten, um ihn nicht davon abzuhalten. Levi bekommt zielsicher das untere Ende zwischen die Finger und reißt es wieder ein Stück ein, ehe Heide zur Stelle ist. Nun krabbelt er weiter zu einem Sessel und greift danach. Heide fragt, ob er hinaufklettern möchte und ich bekomme es mit der Angst zu tun, da ich ihm das nicht zutraue. Ich habe Angst, dass er fallen, oder kippen und auf dem Fliesenboden landen könnte. Doch Levi scheint es sich anders zu überlegen und krabbelt unter dem Tisch durch. Am anderen Ende liegen Zeitungen und Kataloge. Levi ergreift

eine Zeitung und zieht daran. Er lässt sie los und greift nach einem Katalog. Heide schnappt sich kommentarlos die Zeitung und räumt sie weg. Levi zieht den schmalen Katalog zu sich. Er hebt ihn hoch und lässt ihn fallen. Dann schiebt er ihn zur Seite, nimmt ihn wieder hoch, blättert mal wild usw. Levi wirkt konzentriert, spielt aber nicht sehr lange und kommt wieder vom Tisch hervor. Heide meint, dass das gut passt und bittet Levi, mit zum Wickeln zu kommen. Sie fordert ihn auf, ihr zu folgen und geht voraus. Levi schaut sie an und krabbelt zügig und sichtlich fröhlich nach. Im Bad wartet schon Heide mit offenen Armen und nimmt ihn nach spielerischen Fragen ob er denn zu ihr komme hoch. Ich verabschiede mich und wünsche den beiden einen schönen Sommer.