



# MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

## Entwicklungsgespräche im Kindergarten zwischen Herausforderung und Überforderung

verfasst von / submitted by

Lydia Preiner

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

A 992 315

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /  
Postgraduate programme as it appears on  
the student record sheet:

Early Care Counselling: Frühförderung,  
Familienbegleitung, Elternberatung/  
Early Care Counselling

Betreut von / Supervisor:

>Akademische(r) Grad(e) Vorname Zuname< /  
Dr.<sup>in</sup> Irmtraud Sengschmied

## Inhaltsverzeichnis

|          |                                                                                                                                           |           |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>Einleitung .....</b>                                                                                                                   | <b>1</b>  |
| <b>2</b> | <b>Die Bedeutung von Entwicklungsgesprächen im Kindergarten .....</b>                                                                     | <b>3</b>  |
| <b>3</b> | <b>Vom Forschungsstand zur Forschungsfrage .....</b>                                                                                      | <b>5</b>  |
| 3.1      | Herausforderung durch gesetzliche Verpflichtung .....                                                                                     | 5         |
| 3.2      | Die Ausbildung in Bezug auf Gesprächsführung der Kindergartenpädagog_innen in Wien .....                                                  | 7         |
| 3.3      | Elterngespräche im Kindergarten .....                                                                                                     | 10        |
| 3.3.1    | Elternarbeit versus Entwicklungs- und Bildungspartnerschaft .....                                                                         | 11        |
| 3.3.2    | Gesprächsführung allgemein .....                                                                                                          | 12        |
| 3.3.3    | Das Entwicklungsgespräch .....                                                                                                            | 14        |
| 3.4      | Zur Bedeutung von Affekten für den Verlauf von Gesprächen .....                                                                           | 17        |
| 3.4.1    | Affektregulation .....                                                                                                                    | 18        |
| 3.4.2    | Holding und Containing .....                                                                                                              | 19        |
| 3.5      | Die Psychoanalytische Pädagogik und ihre Sicht auf Gespräche .....                                                                        | 20        |
| 3.5.1    | Psychoanalytische Pädagogik als Grundpfeiler von Erziehungspartnerschaft .....                                                            | 21        |
| 3.5.2    | Pädagogische Geister .....                                                                                                                | 22        |
| 3.5.3    | Das Wiener Konzept der psychoanalytisch pädagogischen Erziehungsberatung .....                                                            | 25        |
| 3.5.4    | Haltung der verantworteten Schuld .....                                                                                                   | 25        |
| 3.5.5    | Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung als Unterstützung für Kindergartenpädagog_innen .....                                    | 26        |
| 3.6      | Hinführung zur Forschungsfrage .....                                                                                                      | 28        |
| <b>4</b> | <b>Überlegungen zum methodischen Vorgehen .....</b>                                                                                       | <b>31</b> |
| 4.1      | Qualitative Sozialforschung .....                                                                                                         | 31        |
| 4.2      | Forschungsmethode Interview .....                                                                                                         | 32        |
| 4.3      | Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion .....                                                                                        | 34        |
| 4.4      | Wörtliche Transkription .....                                                                                                             | 35        |
| 4.5      | Datenanalyse .....                                                                                                                        | 36        |
| 4.6      | Auswertung der Interviews gestützt auf Philipp Mayring .....                                                                              | 37        |
| <b>5</b> | <b>Auswertung und Interpretation .....</b>                                                                                                | <b>38</b> |
| 5.1      | Interview A: Manchmal kommt man ins Schwitzen .....                                                                                       | 39        |
| 5.1.1    | Affekte, welche die Kindergartenpädagogin, bei sich selbst, bewusst wahrnimmt und ihr Umgang damit<br>(Kategorie 1 und Kategorie 4) ..... | 39        |
| 5.1.2    | Affekte, welche die Kindergartenpädagogin den Eltern zuschreibt und ihr Umgang damit (Kategorie 2<br>und Kategorie 4) .....               | 50        |
| 5.1.3    | Zusammenfassung der Ergebnisse aus Interview A .....                                                                                      | 51        |
| 5.2      | Interview B: Erfahrung macht entspannter .....                                                                                            | 55        |
| 5.2.1    | Affekte, welche die Kindergartenpädagogin, bei sich selbst, bewusst wahrnimmt und ihr Umgang damit<br>(Kategorie 1 und Kategorie 4) ..... | 55        |
| 5.2.2    | Affekte, welche die Kindergartenpädagogin den Eltern zuschreibt und ihr Umgang damit (Kategorie 2<br>und Kategorie 4) .....               | 61        |
| 5.2.3    | Zusammenfassung der Ergebnisse aus Interview B .....                                                                                      | 63        |
| 5.3      | Interview C: Locker und entspannt plaudern .....                                                                                          | 67        |

|                                                                                                                                              |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 5.3.1 Affekte, welche die Kindergartenpädagogin, bei sich selbst, bewusst wahrnimmt und ihr Umgang damit (Kategorie 1 und Kategorie 4) ..... | 67        |
| 5.3.2 Affekte, welche die Kindergartenpädagogin den Eltern zuschreibt und ihr Umgang damit (Kategorie 2 und Kategorie 4) .....               | 71        |
| 5.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse aus Interview C .....                                                                                   | 73        |
| 5.4 Interview D: Wenn Sprache zum Hindernis wird .....                                                                                       | 75        |
| 5.4.1 Affekte, welche die Kindergartenpädagogin, bei sich selbst, bewusst wahrnimmt und ihr Umgang damit (Kategorie 1 und Kategorie 4) ..... | 75        |
| 5.4.2 Affekte, welche die Kindergartenpädagogin den Eltern zuschreibt und ihr Umgang damit (Kategorie 2 und Kategorie 4) .....               | 81        |
| 5.4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse aus Interview D .....                                                                                   | 83        |
| 5.5 Zusammenfassende Interpretation der Interviews A, B, C und D .....                                                                       | 85        |
| <b>6 Diskussion</b> .....                                                                                                                    | <b>89</b> |
| 6.1 Resümee .....                                                                                                                            | 89        |
| 6.2 Relevanz der Ergebnisse .....                                                                                                            | 94        |
| <b>7 Abstract</b> .....                                                                                                                      | <b>98</b> |
| <b>Literatur</b> .....                                                                                                                       | <b>99</b> |



# 1 Einleitung

Für Kindergartenpädagog\_innen in Wien sind seit Beginn des Kindergartenjahres 2017 allen Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten einmal pro Kindergartenjahr Entwicklungsgespräche verpflichtend anzubieten. Im Wiener Kindergartengesetz findet sich diesbezüglich folgende Textstelle:

1. „Die Erziehungsberechtigten haben Anspruch auf eine transparente Darlegung des pädagogischen Konzeptes.
2. Innerhalb eines Kindergartenjahres, das sich vom ersten Montag im September bis zum Beginn des nächsten Kindergartenjahres erstreckt, ist mindestens ein gemeinsames Gespräch zwischen den Fachkräften des Kindergartens und den Erziehungsberechtigten der Kinder durchzuführen (Elternabend).
3. Die Erziehungsberechtigten haben Anspruch auf regelmäßige Informationen über den Stand des Bildungs- und Entwicklungsprozesses des Kindes. Dazu ist mindestens einmal im Kindergartenjahr ein Gespräch mit dem pädagogischen Fachpersonal anzubieten. Von der Leiterin oder dem Leiter sind hierfür die notwendigen zeitlichen Ressourcen zu gewährleisten. Die Erziehungsberechtigten sind mit geeigneten Mitteln anzuhalten, daran teilzunehmen, um einen Austausch über den Bildungs- und Entwicklungsprozess des Kindes zu ermöglichen. Der Bildungs- und Entwicklungsprozess ist in geeigneter Form zu dokumentieren“ (Landesgesetzblatt für Wien 19/2018: § 4 Wiener Kindergartengesetz).

In der Praxis obliegt die Führung der Gespräche den gruppenführenden Kindergartenpädagog\_innen und erfolgt sehr individuell, wenngleich genaue Strukturvorgaben in der Literatur zu finden sind. Man gewinnt bei deren Lektüre den Eindruck, dass ein Entwicklungsgespräch sich ausschließlich mit der Entwicklung des Kindes befasst. Besonderes Augenmerk wird aufgrund der steigenden Zuwanderung aus aller Welt der Sprachentwicklung geschenkt, auch die kognitive und motorische Entwicklung, das Spiel- und Sozialverhalten, die Selbstwahrnehmung, das Selbstvertrauen und die Emotionalität des Kindes sollen thematisiert werden. Dazu sind eine Reihe unterschiedlichster Leitfäden in der Literatur zu finden (Weber 2006).

Grundsätzlich dürfte es Kindergartenpädagog\_innen nicht schwerfallen, Auskunft über jedes Kind zu geben, das täglich mehrere Stunden im Kindergarten von ihnen betreut wird. Die Grundlage des Entwicklungsgespräches bildet eine genaue Beobachtung, die von den

Kindergartenpädagog\_innen entsprechend dokumentiert und reflektiert werden soll. Es werden unterschiedliche Beobachtungsbögen und Dokumentationswerkzeuge verwendet. Die Eltern erzählen von ihren Beobachtungen im familiären Kontext und in den kurzen Bring- und Abholsequenzen im Kindergarten (Haug-Schnabel, Bensel 2005).

Bei der Literaturrecherche zu Entwicklungsgesprächen fällt auf, dass die dabei aufkommenden Affekte zwar erwähnt, jedoch nicht eingehender thematisiert werden. Andere Konzepte, wie etwa das der Psychoanalytischen Pädagogik, messen allerdings den emotionalen Aspekten große Bedeutung bei. So spricht Helmuth Figdor etwa von „emotionalen Momenten“ und „emotionalen Verstrickungen“ welche sich in jedem Prozess ergeben (Figdor 2006, 159).

Es ist demnach davon auszugehen, dass der Verlauf der Entwicklungsgespräche in hohem Maße von den bei allen Gesprächsteilnehmer\_innen ausgelösten Gefühlen abhängig ist, sodass der in der Literatur beschriebene theoretische Aufbau eines Entwicklungsgesprächs lediglich als Teil der Vorbereitung auf das Gespräch dienen kann (Vogt 2017). Zudem spielen bei Eltern oftmals ihre Vorerfahrungen mit Gesprächen in Bildungseinrichtungen eine erhebliche Rolle und nicht selten folgt der Einladung zum Entwicklungsgespräch sofort die Frage nach dem Grund, und ob alles in Ordnung sei mit dem Kind.

Die Kindergartenpädagog\_innen stehen vor der großen Herausforderung, die dahinterliegenden Emotionen zu erkennen und zu deuten, um dadurch eine Klärung herbeizuführen und bestenfalls eine Auflösung von negativen Gefühlen zu erreichen, welche das Gespräch hemmen könnten.

Ausgehend von der Tatsache, dass die Affekte nicht aus den Gesprächen auszuschließen sind, stellt sich mir die Frage, wie Kindergartenpädagog\_innen Entwicklungsgespräche gestalten. Welche Bedeutung messen Kindergartenpädagog\_innen jenen Affekten aller Beteiligten bei, die im Laufe eines Entwicklungsgesprächs im Kindergarten entstehen? Im Konkreten interessiert mich, was tatsächlich Inhalt der Gespräche ist und wie die Kindergartenpädagog\_innen mit den Affekten der Eltern sowie mit ihren eigenen emotionalen Bedürfnissen umgehen. Um dem nachzugehen beschränke ich mich auf die Sicht der Kindergartenpädagog\_innen, weil sie als Moderator\_innen einen erheblichen Anteil am Gelingen der Gespräche haben. Sie sollen die Individualität jeder Familie, und folglich jeder verbalen Konversation, erkennen und entsprechend reagieren, um zum gewünschten Ziel zu kommen, nämlich einer guten Basis für die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Kindergarten. Dass die Sicht der Kindergartenpädagog\_innen hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Affekten in Entwicklungsgesprächen in der Literatur noch nicht ausreichend zu finden ist, wird im Folgenden dargelegt. Die vorliegende Arbeit gibt einen Überblick über die derzeitige Lage in den Wiener Kindergärten und über die Ausbildung der Kindergartenpädagog\_innen hinsichtlich Gesprächsführung. Es erfolgt eine theoretische Darstellung des Entwicklungsgesprächs unter Hervorhebung der Bedeutsamkeit

von Affekten. Besonderes Augenmerk wird der Psychoanalytischen Pädagogik und ihrer Sicht auf Gespräche geschenkt, weil diese eine intensive Auseinandersetzung mit den Gefühlen ermöglicht. Vorweg erscheint es mir aufgegeben, einige zentrale, bedeutsame oder grundlegende Aspekte von Entwicklungsgesprächen zu beleuchten.

## **2 Die Bedeutung von Entwicklungsgesprächen im Kindergarten**

Wie in der Einleitung zu lesen ist, findet sich eine Menge an Material, das die Kindergartenpädagog\_innen zur Vorbereitung von Entwicklungsgesprächen zu Hilfe nehmen können. Der Ablauf von Entwicklungsgesprächen ist klar definiert. Es findet sich die Form der Einladung, die Vorbereitung, Ausführung und Nachbereitung (Aich, Behr 2016). Was mich interessiert ist jedoch, ob sich Entwicklungsgespräche tatsächlich nach einem derartigen Schema führen lassen oder, und davon gehe ich aus, jedes individuell verläuft und stark von den Emotionen<sup>1</sup> aller Gesprächsbeteiligten geprägt ist. Wie gehen Eltern und Pädagog\_innen mit den aufkommenden Affekten um? In der Literatur wird dieser Frage nicht näher nachgegangen. Zu finden sind Studien zur Bedeutung von Elternarbeit, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Entwicklungsgespräche kommen in den Beiträgen vor, die Bedeutung hinsichtlich der aufkommenden Affekte jedoch nicht. Fröhlich-Gildhoff (2013, 15) führen an, „dass sie bereits 2006 eine Untersuchung zu Hintergründen, Formen und Inhalten der Kooperation zwischen Eltern und Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen durchgeführt haben. Des Weiteren erwähnen sie die Untersuchung von Vernickel et al. (2013), welche im Rahmen ihrer Studie ‚Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung‘ eine quantitative Befragung von Fachkräften sowie auf qualitativer Ebene zusätzlich vertiefende Gruppendiskussionen mit Kita-Teams durchgeführt haben, bei der das Thema ‚Zusammenarbeit mit Familien‘ eine besondere Bedeutung hatte“.

Betrachtet man die Tatsache, dass es mitunter unangenehme Themen sind, die mit den Eltern besprochen werden sollen, auf eine Weise, die förderliche Konsequenzen für das Kind mit sich bringen sollten, geht es in Entwicklungsgesprächen nicht mehr „nur“ um eine Auskunft zur Entwicklung des Kindes, sondern auch um eine Form von Beratung (Engel 2004). Die Abgrenzung von der Bezeichnung „Beratung“ befreit die Kindergartenpädagog\_innen nicht von dieser Aufgabe. Sie befreit die Kindergartenpädagog\_innen auch dann nicht, wenn Familien an andere Berufsgruppen verwiesen werden, weil intensivere Beratung angebracht erscheint. Zur Vermittlung an andere Berufsgruppen brauchen Kindergartenpädagog\_innen die Kompetenz, die Notwendigkeit weiterer Beratung zu sehen sowie die Fähigkeit, Gespräche mit den

---

<sup>1</sup> Im Folgenden werden die Begriffe Emotion, Gefühl und Affekt synonym Verwendung finden.

Erziehungsberechtigten in einer förderlichen und zielführenden Art und Weise zu gestalten. Orientiert man sich am Beratungskonzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung nach Figdor, so bedarf es einer Auseinandersetzung mit den Problemen der Eltern, um eine Vertrauensbasis zu schaffen. Ein gemeinsames Nachdenken über das Kind und seinen Entwicklungsmöglichkeiten kann erst stattfinden, wenn Eltern im Gespräch spüren, dass auch sie und ihre Bedürfnisse gesehen werden. Gemeinsam können dann Lösungsstrategien entwickelt werden (Figdor 2006).

Im Falle der Kindergartengruppen in Wien sprechen wir hier pro Pädagog\_in von bis zu 25 Elternpaaren oder Erziehungsberechtigten mit unterschiedlichsten Bedürfnissen und Erwartungen an den Kindergarten. Die zeitlichen Ressourcen der Kindergartenpädagog\_innen sind, bei einer Arbeitszeit von 40 Wochenstunden, davon vier sogenannten Vorbereitungsstunden, demzufolge ein Thema.

Es ist aufgrund der sehr beschränkten zeitlichen Ressourcen davon auszugehen, dass es in den meisten Fällen bei nur einem Entwicklungsgespräch pro Kindergartenjahr bleibt. Das bedeutet, dies ist die einzige Möglichkeit eines adäquaten Austausches. Es stellt sich die Frage, wie es den Kindergartenpädagog\_innen möglich ist, die Eltern in nur einem Gespräch zu erreichen.

Naheliegender ist, dass Eltern sich nicht ausschließlich mit einer Darlegung des Entwicklungsstandes ihres Kindes zufriedengeben, vor allem auch weil sie nicht frei von allen anderen Gedanken in dieses Gespräch gehen. Wie gelingt es den Kindergartenpädagog\_innen, sich auf den Entwicklungsstand des Kindes zu beziehen, wenn die Eltern nicht aufnahmebereit sind, weil ihnen ein anderes Thema gerade näherliegt, beziehungsweise wie gehen sie damit um? Erkennen die Kindergartenpädagog\_innen die Beweggründe der Eltern und sehen sie sich in der Lage die Affekte aufzunehmen, so wie es in der Literatur von dem britischen Psychoanalytiker Bion (2016) als „Containing“ beschrieben wurde und in seiner Bedeutung im psychosozialen Praxisfeld bei Crepaldi (2018) nachzulesen ist?

Dies setzt eine gewisse Bereitschaft der Kindergartenpädagog\_innen voraus, sich mit den Familien als Ganzes zu beschäftigen und auseinanderzusetzen (Diem-Wille 2013). Wie sehr sehen sich Kindergartenpädagog\_innen zuständig für Eltern oder sehen sie sich nur für das Kind und die Institution kompetent? Mit Vernickel lassen sich die Qualitätsmerkmale von Erziehungspartnerschaft wie folgt darstellen:

„Grundlegend für die Qualität der Umsetzung und den Umgang mit den Anforderungen ist, ob und inwiefern die Zusammenarbeit mit Familien als gleichwertige und -wichtige Aufgabe neben der pädagogischen Arbeit mit den Kindern anerkannt wird“ (Vernickel 2013, 126).

Lange Zeit galt der Kindergarten jedoch ausschließlich als Lern- und Spielort für Kinder. Heute spricht man zunehmend von Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Pädagog\_innen und

auch Studien belegen den Zusammenhang von gelingender Erziehungspartnerschaft und der Entwicklung des Kindes (Kalicki 2010). Es liegt demnach auf der Hand, dass die Sicht der Kindergartenpädagog\_innen bezüglich der Entwicklungsgespräche und deren Bedeutung aufgezeigt werden soll, weil sie es sind, die Einfluss nehmen auf das Gelingen der Gespräche. Dennoch sind dazu in der Literatur keine ausreichenden Studien zu finden. Das gemeinsame Ziel der Bildungspartnerschaft wird zwar klar definiert und im „Wohl des Kindes“ festgemacht, welche Bedeutung dabei die aufkommenden Affekte der Gesprächspartner\_innen haben bleibt ausgespart (Bargsten 2012). Weil die Entwicklungsgespräche großes Potential bieten, um die Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Kindergarten möglichst gewinnbringend gestalten zu können, werde ich in meiner Untersuchung herausarbeiten, wie Kindergartenpädagog\_innen die in Entwicklungsgesprächen auftauchenden Affekte wahrnehmen und wie sie damit umgehen. „Für die kontinuierliche Sicherung einer guten Zusammenarbeit sind die ‚Tür und Angelgespräche‘ und die regelmäßigen ‚Entwicklungsgespräche‘ – auf der Grundlage systematischer Beobachtung und Dokumentation – von großer Bedeutung“ (Fröhlich-Gildhoff 2013, 17). Es stellt sich deshalb die Frage, welche Bedeutung emotionale Aspekte in Entwicklungsgesprächen haben, wie diese von den Kindergartenpädagog\_innen wahrgenommen werden und welchen Einfluss Aspekte des Erlebens auf das Gelingen solcher Gespräche haben.

### **3 Vom Forschungsstand zur Forschungsfrage**

#### **3.1 Herausforderung durch gesetzliche Verpflichtung**

Wie in der Einleitung zu lesen ist, gibt es seit September 2017 eine Textstelle im Wiener Kindergartengesetz, die besagt, dass alle Erziehungsberechtigten einmal pro Jahr zu einem Entwicklungsgespräch eingeladen werden müssen. Bis zu diesem Zeitpunkt konnten die Kindergartenpädagog\_innen eigenständig entscheiden, ob und wann sie es für sinnvoll hielten, ein Gespräch mit den Eltern anzuregen. Den Berichten von Kindergartenpädagog\_innen zu Folge gab es oftmals Tür-und-Angelgespräche, Termingespräche zumeist nur in Sonderfällen. Nicht zuletzt werden die zeitlichen Ressourcen als Grund angegeben. Nach wie vor bleibt den Kindergartenpädagog\_innen wenig Zeit für Gespräche mit Eltern und Erziehungsberechtigten. Kindergartenpädagog\_innen sind bei einer Vollzeitbeschäftigung mit 40 Wochenstunden angestellt. Abhängig von den Trägerorganisationen sind sie in der Regel 36 Stunden unmittelbar mit der Kinderbetreuung beschäftigt, das heißt sie leiten eine Gruppe von bis zu 25 Kindern im Alter zwischen null und sechs Jahren. Die verbleibenden 4 Stunden stehen ihnen zur Verfügung für Planung, Dokumentation, Reflexion sowie Vor- und Nachbereitung von Bildungsangeboten

und Gesprächen. In welche Zeit die seit 2017 gesetzlich verpflichtenden Entwicklungsgespräche fallen, ist nicht gesetzlich geregelt und obliegt den jeweiligen Trägerorganisationen der Kindergärten. Festgelegt ist, wie im Gesetzestext zu lesen, dass die Entwicklungsgespräche von den Leiter\_innen der Kindergärten ermöglicht werden müssen. Dieser Umstand kann auf Seite der Kindergartenpädagog\_innen eine große Herausforderung hinsichtlich der Entwicklungsgespräche darstellen, die als überfordernd wahrgenommen wird, da sie sich mitunter alleingelassen sehen mit dem zeitlichen Management. Für neuangestellte Mitarbeiter\_innen gibt es, wieder abhängig von den Trägerschaften, bereits ein Konzept, das die zeitlichen Ressourcen bezüglich der Entwicklungsgespräche regelt. Ihnen stehen zwei Stunden pro Woche zur Verfügung, die sie für alle anfallenden Gespräche im Kindergarten nutzen sollen. Diese Änderung in den Dienstverträgen der Kindergartenpädagog\_innen befreit sie somit von der Aufgabe des Zeitmanagements. Sie ist allerdings erst zeitgleich mit der gesetzlichen Verpflichtung der Entwicklungsgespräche in Kraft getreten, folglich betrifft diese Regelung nur einen geringen Teil der momentan dienstverrichtenden Kindergartenpädagog\_innen. Als zweiten Wehrmutstropfen ist hier auch anzumerken, dass die erwähnten zwei Stunden aus dem Pool der Vorbereitungszeit der Kindergartenpädagog\_innen heraus genommen werden, die sich bisher schnell mit anderen Tätigkeiten wie Planung, Reflexion und Dokumentation füllen ließen. Das Zeitmanagement stellt aber nicht die einzige Herausforderung, bezogen auf Rahmenbedingungen, für die Pädagog\_innen im Kindergarten dar. Die räumlichen Gegebenheiten in den Wiener Kindergärten stellen ebenfalls eine gewisse Herausforderung an die Kindergartenpädagog\_innen dar. Nicht immer ist ein Raum für Besprechungen vorhanden und so werden oft mäßig geeignete Nischen und Plätze gefunden, um ein Entwicklungsgespräch zu führen. Es ist hier ein hohes Maß an Flexibilität aller Gesprächsbeteiligten gefragt, da die Gespräche dort stattfinden wo gerade „frei“ ist. Das kann der Personalraum, der Gruppenraum, der Bewegungsraum, das Büro der Leiter\_innen oder ein anderer Nebenraum sein, meist wird von den Kindergartenpädagog\_innen die bestmögliche Auswahl getroffen. Sobald Zeit und Ort der Entwicklungsgespräche geklärt sind, bleibt immer noch die Vorbereitung hinsichtlich der Gesprächsführung. Dazu gibt es unterschiedliche Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die Kindergartenpädagog\_innen, die im Kapitel 3.2 ausgeführt werden.

An dieser Stelle soll die Tatsache erwähnt werden, dass in einer Großstadt wie Wien unterschiedlichste Kulturen und auch Sprachen zusammen treffen, die ohne Zweifel Eingang finden in den elementarpädagogischen Bereich. Dieser Umstand ist für die Kindergartenpädagog\_innen in besonderer Weise herausfordernd, da es ihnen häufig nicht, beziehungsweise nur sehr eingeschränkt, möglich ist, mit den Familien zu kommunizieren. Um die Gespräche auch für Eltern mit Migrationshintergrund, welche die deutsche Sprache oft (noch) nicht so gut beherrschen, zu ermöglichen, gibt es Dolmetscher\_innen, die von den Kindergarten-

pädagog\_innen zu Hilfe gerufen werden, um zu übersetzen. Diese Ressource ist sehr wertvoll, dennoch ist auch die Problematik, dass eine Übersetzung oftmals nicht das ausdrückt, was eigentlich gesagt wurde, nicht zu unterschätzen. Im Hinblick auf die in den Gesprächen entstehenden Gefühle ist von einer zusätzlichen Anforderung aufgrund der fehlenden gemeinsam geteilten verbalen Sprache auszugehen. Die Schwierigkeit liegt sowohl in der Übersetzung per se, da jede Sprache gefärbt ist von unterschiedlichem Vokabular, als auch im Wesen des miteinander Sprechens, das jeder Kultur eigen ist. Es ist eine Tatsache, dass es unüberprüfbar für die Kindergartenpädagog\_innen ist, was, in der für sie unverständlichen Sprache, gesagt wird, und das erschwert das Gespräch erheblich. In den, von mir geführten, Interviews mit Kindergartenpädagog\_innen wird das auch thematisiert. Die Kindergartenpädagog\_innen sprechen von einer Vertrauensbasis, die unbedingt notwendig ist, um diese speziellen Gespräche zu führen. Eine weitere, fremde Person, die an einem Entwicklungsgespräch beteiligt ist, kann in den Gesprächsteilnehmer\_innen verschiedenste Gefühle hervorrufen. Dies können zum Beispiel hemmende Gefühle, oder auch das Gefühl von Verstanden-werden, Heimat und Wohlfühlen sein. Tatsächlich ist es in einigen Fällen auch so, dass die Erziehungsberechtigten selbst eine Person als Übersetzer\_in mitbringen. Jedenfalls kann davon ausgegangen werden, dass durch den Einsatz von Dolmetscher\_innen Gefühle bei allen Gesprächsbeteiligten ausgelöst werden.

Neben der Sprache, als enorm wichtiger Bestandteil von Gesprächen, darf aber auch nicht außer Acht gelassen werden, dass es hier häufig zu einem Aufeinanderprallen verschiedener Kulturen kommt. Es braucht demnach eine Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, sowie eine hohe interkulturelle Kompetenz, damit eine Basis für ein Entwicklungsgespräch überhaupt geschaffen werden kann. Das hier genauer auszuführen, würde den Rahmen der Arbeit sprengen, es wird hier aber dennoch nicht ganz außer Acht gelassen, weil es die Lage in den Wiener Kindergärten widerspiegelt.

### **3.2 Die Ausbildung in Bezug auf Gesprächsführung der Kindergartenpädagog\_innen in Wien**

Nach der Beschreibung von mannigfaltigen Herausforderungen, die ein Gespräch im Kindergarten mit sich bringt, wird in diesem Kapitel die Ausbildung der Kindergartenpädagog\_innen dargelegt. Die Kindergartenpädagog\_innen in Wien haben in der Regel eine Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik absolviert und sich folglich mit Bildungspartnerschaft im Allgemeinen auseinandergesetzt. Die theoretischen Grundlagen zur Führung eines Entwicklungsgesprächs sollten demzufolge Lehrstoff sein, was eine Veränderung gegenüber früheren Jahrgängen darstellt. In den vergangenen Jahrzehnten hat sich die Ausbildung der Kindergartenpädagog\_innen in Österreich weiterentwickelt. Aufgrund der sich

ständig wandelnden Bildungspläne und der dennoch sehr unterschiedlichen pädagogischen Zugänge in den Bildungsanstalten, genauso wie in den Kindergärten, stellt sich mir die Frage, wie gut vorbereitet sich Kindergartenpädagog\_innen tatsächlich fühlen. Wie ist ihr Zugang zu Elterngesprächen, die beeinflusst sind von Beziehungsfähigkeit, Sprachbarrieren, etwaigen Vorgeschichten und persönlichen Befindlichkeiten sowie vom Interesse und dem Bildungsstand der Eltern? Erfahrungsgemäß ist jedes dieser Gespräche, unabhängig davon, ob es als Entwicklungsgespräch oder irgendwie anders betitelt wird, sehr stark emotional geprägt. Es kann festgehalten werden, dass an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik die Thematik Elterngespräche jedenfalls behandelt wird, Entwicklungsgespräche, wie sie nun explizit verlangt werden, waren jedoch, bis zum Inkrafttreten des Kindergartengesetzes 2017, nicht Teil der Lehrpläne.

Die Träger\_innen der Kindergärten in Wien bieten daher ihren Mitarbeiter\_innen Fortbildungen zum Thema Kommunikation an, die in den meisten Fällen auf freiwilliger Basis wahrgenommen werden können. Dazu gibt es entsprechende Fortbildungskataloge. Da dies ein begrenztes Angebot ist, kann hier jedoch nicht von einer flächendeckenden Ausbildung gesprochen werden, vielmehr können sich einzelne Kindergartenpädagog\_innen spezialisieren, sofern sie in selbstreflexiver Erkenntnis den Nutzen voraussehen, die dafür notwendige Zeit aufbringen können und in den kleinen Kreis der Fortbildungsteilnehmer\_innen aufgenommen werden.

Weniger punktuell kann die Verteilung von Leitfäden zum Thema Entwicklungsgespräche gelingen. Diese können an alle Mitarbeiter\_innen ausgegeben werden, bieten jedoch nur einen sehr kurz gehaltenen Überblick über das, was Entwicklungsgespräche ausmacht. Man kann hier nicht von einer Weiterbildung sprechen, Leitfäden sind eher vergleichbar mit einer Checkliste, die eine fundamentale Kompetenz vielleicht stützen kann. Ähnlich ist der Effekt von Qualitätszirkeln zu sehen, die auch nur einem kleinen Teil von Kindergartenpädagog\_innen zugänglich sind. Die Teilnehmer\_innen werden zum Weitertragen von Erlerntem angeregt. Es wird so das Konzept von Multiplikator\_innenschulung genutzt, um gewisse Grundlagen in Gesprächsführung zu vermitteln. Das Ziel mag wohl das Erreichen von möglichst vielen Kindergartenpädagog\_innen sein, wie viele tatsächlich erreicht werden, im Sinne von tatsächlicher Steigerung der Kompetenz in der Gesprächsführung, bleibt dahingestellt.

Das bedeutet für die Kindergartenpädagog\_innen, dass sie nun, mitunter wenig vorbereitet, in diese Gesprächssituation hineingehen. Vor Inkrafttreten des besagten Kindergartengesetzes konnten sie einer Auseinandersetzung im Entwicklungsgespräch aus dem Weg gehen, wenn sie sich unsicher oder nicht ausreichend kompetent fühlten. Dies ist jetzt nicht mehr möglich und so kommen die Kindergartenpädagog\_innen nicht umhin, sich ihren eigenen Ängsten und

Bedenken, vor und während eines Gespräches mit Eltern, zu stellen. Krebs, Heilmann und Eggert-Schmid Noerr sehen diese Schwierigkeit auf beiden Seiten:

„Viele Pädagoginnen und Pädagogen fürchten sich vor den Eltern, und umgekehrt fürchten sich viele Eltern vor den Fachkräften und deren Urteilen. Das Erziehungsfeld bietet eine Fülle von Möglichkeiten der wechselseitigen Über- und Unterschätzungen, der Forderungen und Konkurrenzen“ (Krebs, Heilmann, Eggert-Schmid Noerr 2011,20).

Wenngleich ein Entwicklungsgespräch in der Literatur als Austausch über die Entwicklung des Kindes dargestellt wird, so kann dies der „unprofessionellen“ Seite der Eltern nicht vorgeschrieben werden und es steht ihnen frei, worüber sie reden und gegebenenfalls auch Kritik üben wollen. Den Erfahrungsberichten über die stattgefundenen Gespräche ist zu entnehmen, dass häufig die Bildungsarbeit kritisiert wird oder zusätzliche Forderungen gestellt werden. Es ist in diesen Fällen förderlich, wenn die Kindergartenpädagog\_innen die dahinterliegende Sorge um das Wohl des Kindes erkennen und die Kritik und Forderung der Eltern nicht persönlich nehmen. Nicht immer fällt es den Kindergartenpädagog\_innen leicht, die in ihnen selbst dabei aufkeimenden Gefühle zu erkennen und zu bearbeiten. Dazu bedarf es nicht nur Fachkenntnis in Gesprächsführung, sondern auch Reflexion und Übung.

Erschwerend sind besonders emotional behaftete Themen wie Trennung der Eltern, Krankheit, Tod, Flucht und Verfolgung oder psychische und finanzielle Probleme, die in den Entwicklungsgesprächen ebenfalls Raum bekommen, weil sie in hohem Maße Einfluss nehmen auf die Lebenssituation der Familien. Eltern erzählen von diesen oftmals hoch emotional behafteten Erfahrungen in den Entwicklungsgesprächen und es kann vorkommen, dass dies das gesamte Gespräch einnimmt. So berichten Kindergartenpädagog\_innen etwa, dass sie nicht dazu gekommen sind, im Entwicklungsgespräch das zu sagen, was sie sich vorgenommen hatten. Es entsteht der Eindruck, die, sich gegenüber sitzenden, Gesprächspartner\_innen verfolgen unterschiedliche Ziele, sie reden nicht miteinander, sondern jeder für sich. Es bedarf hoher Kompetenz und emotionaler Stabilität, um diese Vielfalt an Themen aufnehmen und eine Haltung einzunehmen, die von Bion (2016) als Containment beschrieben wird.

Reisch (2005, 32ff) bezeichnet Emotionen im Elterngespräch als „Stressfaktoren“ und sieht in ihnen die Herausforderung „schlechthin“ für die Kindergartenpädagog\_innen. Sie führt vor allem negative Gefühle an, die im elterlichen Agieren zu bemerken sind, wie ein vorwurfsvolles, wütendes und drohendes Verhalten, das bei den Kindergartenpädagog\_innen zu „Ohnmacht, Hilflosigkeit, Überforderung und Schuldgefühl“ führen kann. Diese Affekte kommen vermehrt auf, wenn Eltern in der Einladung zum Entwicklungsgespräch unmittelbar eine problem-behaftete Thematik vermuten. Bei Figdor (2006, 143) wird dies wie folgt dargestellt:

„Was mir hier widerfuhr, scheint mir ein Problem vieler Pädagogen zu sein: Weil wir die Kinder lieben, sind wir bereit, uns in sie einzufühlen, während wir die Eltern bloß als Eltern, d.h. in ihren Pflichten wahrnehmen, nicht aber als ebenso fühlende Personen. Indem wir mit dem Kind identifiziert sind, fällt es uns schwer, uns auch mit den Eltern zu identifizieren. Während wir richtig sehen, daß jedes Problem, das eine Mutter, ein Vater mit dem Kind hat, auf ein Problem des Kindes hindeutet, übersehen wir, daß ebenso jedes Problem eines Kindes mit seiner Mutter oder seinem Vater auf ein Problem hindeutet, das diese Mutter oder dieser Vater hat. Das führt dazu, daß wir den Eltern der von uns betreuten Kinder gegenüber keine verstehende, sondern eine verurteilende, moralisierende Haltung einzunehmen neigen und uns dadurch ihnen gegenüber selbst wie schlechte – nämlich bloß fordernde – Eltern verhalten. Was wir damit ernten, sind folgerichtig auch an kindliche Verhaltensweisen erinnernde Reaktionen: Trotz, ärgerliche Zurückweisung, Schuldgefühle oder Angst, also durchwegs Abwehrhaltungen, welche Einsicht, die Veränderung nach sich ziehen könnte, ausschließt“.

Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet kann es als positive Entwicklung gesehen werden, dass seit dem Jahr 2017 alle Eltern zu einem Gespräch gebeten werden. Eine Einladung zum Entwicklungsgespräch bedeutet für die Eltern und Erziehungsberechtigten nun nicht mehr, dass es Probleme mit ihrem Kind gibt, sondern vielmehr soll sie als Einladung zum Austausch und zur Sicherstellung des Wohlbefindens ihres Kindes gesehen werden. Hingegen dazu waren, vor der gesetzlichen Verpflichtung der Entwicklungsgespräche, die Gründe ein Gespräch anzuregen eher anderer Natur. Meist wurden Probleme die im Kindergarten oder im familiären Alltag aufgetaucht sind zum Anlass des Elterngespräches genommen (Weiss 2007).

Die gesetzliche Verpflichtung zum Entwicklungsgespräch kann für die Kindergartenpädagog\_innen demnach eine zusätzliche Herausforderung bedeuten, gleichzeitig eröffnet sie auch eine neue Chance, was in den Interviews anschaulich wird, die als Forschungsgrundlage dieser Arbeit dienen und im Kapitel 5 dargestellt und analysiert werden. Eltern und Pädagog\_innen haben die Möglichkeit sich auszutauschen und gewinnen so einen tieferen Einblick in die Lebenswelten des Kindes. Damit die Gespräche dahingehend gelingen ist es sinnvoll sich auch mit den Hintergründen von Elterngesprächen zu beschäftigen, wie es im Folgenden näher erörtert wird.

### **3.3 Elterngespräche im Kindergarten**

Wie im einleitenden Kapitel zu lesen ist, stellt das Entwicklungsgespräch einen wesentlichen Teil der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Kindergarten dar. Nun erscheint es mir wichtig einen Schritt zurück zu gehen und diese Zusammenarbeit grundsätzlich darzulegen, bevor ich mich dem Entwicklungsgespräch selbst widme. Verallgemeinernd für alle Gespräche und jeden

Austausch war bislang von Elternarbeit die Rede. Insbesondere von pädagogischer Seite fand dieser Begriff Verwendung. In den vergangenen zwei Jahrzehnten hat sich die Zusammenarbeit weg von der Elternarbeit und hin zur Partnerschaft entwickelt. Neue Begriffe wie Entwicklungspartnerschaft und Bildungspartnerschaft wurden gefunden, die nicht nur neue Namensgeber darstellen, sondern eine, wie im Folgenden beschrieben, andere Zugangsweise ermöglichen. Bereits in Anbetracht der Worte an sich, kann in unterschiedliche Richtungen assoziiert werden. Das Wort „Elternarbeit“, löst wohl eher negative Affekte aus, als dies von den Begriffen „Entwicklungs- und Bildungspartnerschaft“ zu erwarten ist. Im folgenden Kapitel werden die Begriffe aber auch die inhaltlichen Unterschiede von Elternarbeit und Entwicklungs- und Bildungspartnerschaft gegenübergestellt.

### **3.3.1 Elternarbeit versus Entwicklungs- und Bildungspartnerschaft**

In den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik wurde in den vergangenen Jahrzehnten die Elternarbeit als wichtiger Bestandteil der Tätigkeit von Kindergartenpädagog\_innen gelehrt. Die Studierenden wurden angeregt mit den Erziehungsberechtigten auf unterschiedliche Weise in Kontakt zu treten. Die zentralen Punkte der Elternarbeit wurden in Elternabenden, Tür-und-Angel-Gesprächen, Wandtafeln und Aushängen, sowie in Termingesprächen festgemacht. Als pädagogischer Bereich ist der Kindergarten beständig in Entwicklung und Experten beschäftigen sich mit verschiedenen Teilbereichen. Auf diese Weise hat sich, in den letzten Jahren, auch begrifflich einiges verändert. Der Begriff Elternarbeit wurde unter die Lupe genommen und kritisch betrachtet.

Geht man vom Wortstamm aus, so könnte man aus dem Begriff der Elternarbeit die „Arbeit an den Eltern“ herauslesen. Daraus kann wiederum die Verbindung der Gedanken an Anstrengung entstehen oder aber auch an die Tatsache, dass an etwas, genauer gesagt an den Eltern, gearbeitet wird. Beide Aspekte erwecken eher negative Assoziationen und deshalb wurde der Begriff Elternarbeit in Frage gestellt und es gab Bemühungen diesen durch andere Begriffe zu ersetzen. Nach Woll (2008, 14) „konstruiert der Begriff ‚Elternarbeit‘ per se ein ungleiches Verhältnis zwischen Pädagogen und Eltern, das in der Praxis leicht zu einem Lehrer-Schüler-Verhältnis werden kann“, was als wenig förderlich für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit, wie sie zwischen Kindergarten und Elternhaus wünschenswert ist, gesehen wird. Unter diesen Gesichtspunkten entstanden also die Überbegriffe Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, die nach Meinung der Autoren Woll (2008) und Textor (2009) passender für die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Elternhaus sind:

„Da die Bildung und Erziehung von Kleinkindern sowohl Aufgabe der Familie als auch des Kindergartens ist, sollten beide Seiten die Verantwortung teilen und als gleichberechtigte *Partner* zusammenarbeiten (Textor 2009, 9).“

Die Begriffe Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sind nun auch als Basis zu sehen, für die Gespräche, welche im Kindergarten, von Pädagog\_innen, mit Eltern und Erziehungsberechtigten, geführt werden. Auf dieser partnerschaftlichen Basis werden folglich alle Gespräche aufgebaut und den Kindergartenpädagog\_innen kommt zudem noch die Aufgabe der Gesprächsführung zu, welche im nächsten Kapitel dargelegt werden.

### 3.3.2 Gesprächsführung allgemein

Bevor ich das Entwicklungsgespräch darstelle, werde ich einen kurzen Umriss der für Gespräche im allgemeinen gültigen Kriterien geben, da für das Entwicklungsgespräch, gleichermaßen wie für alle Elterngespräche, gewisse Regeln der Kommunikation gelten. Pawlowski (2005) beschreibt Grundlegendes zum Gespräch folgendermaßen:

„Dass wir uns in einem *Gespräch* mit jemandem über etwas verständigen, ist nicht selbstverständlich. Jeder von uns nimmt das, was der andere sagt, durch seinen eigenen Wahrnehmungsfilter auf, versteht und interpretiert es nach seinen persönlichen Möglichkeiten und Interessen. Dieser Filter, dieses Sieb, ist gewissermaßen ‚geflochten‘ aus unserem Sachwissen, unseren Einstellungen und Wertungen, unseren Sprach- und Hörmustern, aber auch aus unserer augenblicklichen Befindlichkeit. Was der eine meint und sagt, ist vermutlich nie genau das, was der andere versteht. Ein Gespräch ist immer ein Prozess des Suchens nach der gemeinsamen Sprache und einem gemeinsamen ‚Fleckchen‘ des Verstehens, eine Suche im Nebel, der mehr oder weniger dick sein kann. Es ist ein Prozess der wechselseitigen Steuerung durch die Klippen des Missverstehens. Das ist *ein* Grund dafür, dass wir den Verlauf eines Gesprächs zwar bis zu einem gewissen Grade planen, niemals aber genau vorhersehen können“ (Pawlowski 2005, 15, Hervorh. i. O.).

Es wird deutlich, dass ein Gespräch von allen Beteiligten individuell erlebt wird und die emotionalen Aspekte den Gesprächsverlauf beeinflussen. Gespräche werden als Suchprozesse bezeichnet, deren Ziel ein gegenseitiges Verstehen ist. Dazu braucht es entsprechende Kompetenzen, um zu gegenseitigem Verständnis zu gelangen. Zum einen ist ein hohes Maß an Reflexion, sowohl der eigenen Wahrnehmung, als auch der Wahrnehmungsmöglichkeiten der Gesprächspartner\_innen, gefordert. Dazu ist es notwendig, sich mit dem eigenen Erleben auseinanderzusetzen und sich in die Erlebniswelten des Gegenübers einzufühlen. Zum anderen bedarf es explizites Wissen, um den Verlauf von Gesprächen und ein gewisses Geschick im Ausdruck, damit gegenseitiges Verstehen ermöglicht wird. Der Gesprächsleitung kommt die Aufgabe zu, das Gespräch zu strukturieren und für eine entsprechende Gesprächsatmosphäre zu sorgen. Zudem geht es darum bestimmte Inhalte zu thematisieren und dabei ist es Aufgabe der Gesprächsleitung sich möglichst klar auszudrücken, damit das Gegenüber verstehen kann was gemeint ist.

Auf Seite der Kindergartenpädagog\_innen wird Professionalität und Kompetenz erwartet, sowohl in fachlichen Belangen als auch in Bezug auf die Gesprächsführung. Es obliegt ihnen, sich mithilfe von Literatur oder Fortbildungen eine geeignete Kommunikationstechnik anzueignen, die Ausbildung der Kindergartenpädagog\_innen sieht das nur eingeschränkt vor. Hier sei auch angemerkt, dass die Kindergartenpädagog\_innen von sich selbst berichten, dass Übung und Erfahrung einen erheblichen Einfluss auf die Gesprächsführung haben. In manchen Kindergärten ist es deshalb vorgesehen, dass junge, unerfahrene Kolleg\_innen bei Entwicklungsgesprächen hospitieren (Interview A, Seite 4).

Im Hinblick auf verständliche Ausdrucksweise ist zu bedenken, dass es nicht nur um die verbalen Äußerungen gehen kann, sondern vielmehr auch um die inneren Vorgänge, die zumeist auf andere Weise Ausdruck finden. Damit ein Gespräch gelingt, wird es notwendig, sich gleichermaßen mit verbaler und nonverbaler Kommunikationsformen auseinanderzusetzen. Folgt man Watzlawick (1990), so liegt der Anteil von dem „was gesagt wird“ etwa bei 30 Prozent und dem „wie etwas gesagt wird“ bei 70 Prozent. Bemerkenswert hoch ist demnach der Anteil dessen, was nicht ausdrücklich gesagt wird, und dieser Aspekt von Gesprächen erscheint besonders interessant, weil die nonverbalen Äußerungen auch oftmals die affektiven Anteile widerspiegeln. Die mannigfaltigen Emotionen, welche im Gespräch entstehen und so ihren Ausdruck finden, sind manchmal auch aggressiven Ursprungs. Macht, Rivalität und Aggression haben jedoch nach Reisch (2005) keinen Platz im Elterngespräch, dessen Grundmuster ein partnerschaftliches ist. Vielmehr gelten Richtlinien wie Höflichkeit versus Belehrung, Selbstbeherrschung, auch wenn vom Gegenüber ein Angriff erfolgt und ein strukturierter Weg zum vorweg geplanten Ziel. In der Theorie ist dies mehr als nachvollziehbar, in der Praxis kann das eine Herausforderung für die Gesprächsteilnehmer\_innen darstellen. Datler (2005) zeigt auf, dass alle Gesprächsteilnehmer\_innen unentwegt mit Erlebnisinhalten konfrontiert sind, die sie als bedrohlich wahrnehmen und folglich, auf unbewusster Ebene, abwehren. Affekte wie Wut, Aggression, Scham und Schuld werden ausgelöst und sind aufgrund ihrer teilweise unbewussten Anteile nicht steuerbar. Das Wissen um diese Vorgänge und das Ausmachen der Abwehrreaktionen kann für das Gelingen eines Gespräches hilfreich sein, indem Gefühle im Sinne von Paraphrasen und Spiegeln benannt werden. Das Paraphrasieren und Spiegeln wird auch von Reisch (2005), als förderlich für einen gelingenden Gesprächsverlauf, genannt, neben den Ich-Botschaften und dem wirksamen Feedback. Die Ausdrucksweise wird dabei immer an das Gegenüber angepasst, sodass es weniger zu Missverständnissen kommt und zwischendurch werden Fragen gestellt, die sicherstellen sollen, ob man richtig verstanden hat, beziehungsweise richtig verstanden wird. Als Grundsatz gilt es immer positiv zu beginnen, auch wenn der Gesprächsinhalt Probleme vorsieht, und auch positiv zu enden. Für einen positiven Einstieg in

das Elterngespräch erscheint es hilfreich und wichtig, besonders zu Beginn, den Eltern Raum zum Erzählen einzuräumen. Ähnlich wird das von Aichhorn beschrieben:

„Ich lasse das und noch viel mehr [die Mutter] sagen, ohne sie zu unterbrechen, lasse sie sprechen was sie will, ob es mir wichtig ist oder nicht, weil vorerst sie ihren Affekt entladen soll und ich doch auch manch Brauchbares zu hören bekomme“ (Aichhorn 1972, 68).

Die Erzählungen der Eltern, denen, zu Beginn eines Gespräches, ausreichend Raum gegeben wird, sind demnach in dreierlei Hinsicht förderlich: Erstens bieten sie einen positiven Einstieg in das Gespräch, weil sie Wertschätzung vermitteln. Die Eltern und ihre Meinung, werden wahrgenommen. Zweitens kommt es zur Entladung der affektiven Anteile, sodass es möglich wird sich anderen Themen zuzuwenden und drittens werden Informationen gewonnen. Der Informationsgewinn ist hier nicht ausschließlich in dem zu sehen, was ausgesprochen wird, sondern auch in nonverbalen Aspekten, die einen Zugang zur inneren Erlebniswelt ermöglichen. Die Notwendigkeit sich mit nonverbalen Aspekten zu beschäftigen, um sich im Gespräch zu verständigen, wird auch von anderen Experten dargelegt. In seinem Modell zwischenmenschlicher Kommunikation beschreibt Schulz von Thun (1981) die Notwendigkeit hinter das Ausgesprochene zu schauen um Missverständnissen vorzubeugen. Er analysiert Gesprächsprozesse so, dass jede Nachricht vier Botschaften enthält, den Sachinhalt, den Appell, den Beziehungsinhalt und die Selbstoffenbarung. Diese vier Botschaften werden sowohl gesendet als auch vom Gegenüber wahrgenommen. Unsere Aussagen enthalten demnach vier Botschaften gleichzeitig und werden durch vier unterschiedliche „Ohren“ wahrgenommen. Zu Missverständnissen kommt es, wenn die Ebenen der Botschaft vom Sender nicht mit dem übereinstimmt, was beim Gegenüber ankommt, was in Anbetracht der vielen Möglichkeiten des Sendens und Hörens oft der Fall ist. Auch er empfiehlt im Zweifelsfall nachzufragen oder zu paraphrasieren um diese Verständigungsprobleme zu lösen (Lindner 2013, Pawlowski 2005).

Die Konzepte die in diesem Kapitel dargelegt wurden beziehen sich auf alle Arten von Gesprächen und Kommunikation. Gespräche zwischen Pädagog\_innen und Eltern weisen viele Besonderheiten, unter anderem in Hinblick auf emotionale Aspekte, auf. Das nächste Kapitel widmet sich explizit dem Entwicklungsgespräch im Kindergarten.

### **3.3.3 Das Entwicklungsgespräch**

Das Entwicklungsgespräch stellt eine besondere Form des Elterngespräches dar. Wie bereits erwähnt, ist zum Thema Entwicklungsgespräche im Kindergarten viel Literatur zu finden, jedoch wenig Literatur, die sich mit den spezifischen Aspekten dieser Arbeit auseinandersetzt (vgl.u.a. Reisch 2005, Vogt 2017, Weber 2006). Es wird klar definiert, dass ein Entwicklungsgespräch von

allen anderen Gesprächen, die im Kindergarten geführt werden, zu unterscheiden ist. Im Gegensatz zum Tür-und-Angelgespräch zählt das Entwicklungsgespräch zu den Termingesprächen, gleichermaßen wie auch das Aufnahmegespräch, das Konfliktgespräch oder das Beratungsgespräch. Die Merkmale des Entwicklungsgespräches sind klar definiert. Vorrangig erwähnt wird, dass das Thema des Entwicklungsgespräches jedenfalls die Entwicklung des Kindes ist, somit seine Motorik, seine Kognition, sein Sozialverhalten und seine Emotionalität, und jegliche andere Themen auszuschließen sind (Textor 2009). An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob eine Darlegung der kindlichen Entwicklung, im Gespräch, zur Erreichung des gewünschten Zieles ausreicht. Ausgehend vom enormen Einfluss der Eltern, auf die Entwicklung ihrer Kinder wird es sinnvoll und notwendig sein, die elterlichen Sorgen, Nöten und Anliegen in das Entwicklungsgespräch einzubeziehen, selbst dann, wenn sie von der Entwicklung des Kindes vermeintlich abweichen. Das würde nicht nur den Gesprächsverlauf positiv beeinflussen, sondern es würde auch eine förderliche Wirkung, auf die Entwicklung der Kinder, nach sich ziehen. Die vorliegenden Strukturen des Entwicklungsgespräches sind in einer sachlichen Art und Weise vorgegeben und in Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung unterteilt, und sehen dies nicht vor.

Die Kindergartenpädagog\_innen bereiten sich sorgfältig auf das Entwicklungsgespräch vor, indem sie die bisherigen Beobachtungen vom Kind sammeln. Beobachten wird als wichtiges Werkzeug in der Elementarpädagogik gesehen, als Grundpfeiler der Reflexion und Planung, und bietet eine Grundlage für das Entwicklungsgespräch. Portfolios, Bild- und Filmmaterial werden genauso bereitgelegt wie unterschiedlichste Beobachtungsbögen, welche die Entwicklung des Kindes dokumentieren und darstellen. Der Austausch im Team hilft die notwendigen Ziele auszumachen und für das Gespräch festzulegen (Lindner 2013). Des Weiteren gibt es Empfehlungen, dass die Einladung zum Entwicklungsgespräch von den Kindergartenpädagog\_innen ausgehen und persönlich, sprich mündlich oder schriftlich erfolgen soll. Diese Art der Einladung sehen die Autoren als wichtige Voraussetzung für eine positive Grundstimmung der Erziehungsberechtigten. Zumindest einmal pro Kindergartenjahr werden die Eltern eingeladen, empfohlen werden zwei oder mehr Entwicklungsgespräche, die in einem zeitlichen Rahmen von einer halben bis zu einer Stunde stattfinden (Weiss 2007). In der Auswertung der Interviews wird verdeutlicht, wie bedeutsam die zeitliche Rahmung der Entwicklungsgespräche ist (Interview A, B, C und D). Auch die räumlichen Gegebenheiten werden in einer passenden Art und Weise für das Entwicklungsgespräch vorbereitet. Die Kindergartenpädagog\_innen tragen Sorge dafür, dass die räumliche Atmosphäre gut ist, das heißt der Raum soll gelüftet sein, Wasser bereitstehen und die Sitzgelegenheiten rund um den Tisch sollen so angeordnet sein, dass alle auf Augenhöhe sprechen können. Auch die Anzahl der

Gesprächsteilnehmer\_innen wird bedacht, indem ein angenehmes Gleichgewicht geschaffen wird. Ungewünscht sind mehrere Teammitglieder gegenüber einem einzelnen Elternteil (Weiss 2007).

Sind all diese Punkte der Vorbereitung abgearbeitet, kann das Entwicklungsgespräch stattfinden. In erster Linie soll besprochen werden wie es dem Kind geht und ob es sich, gemäß seiner Möglichkeiten weiterentwickelt. Die Kindergartenpädagog\_innen geben einen Überblick über den kognitiven, motorischen, sprachlichen und emotional-sozialen Bereich der kindlichen Entwicklung. Dabei achten sie darauf, positive Berichte vor etwaige Probleme zu stellen und immer wieder die Eltern zu Wort kommen zu lassen. Die Eltern werden als Experten und Expertinnen für ihr Kind gesehen und ihre Vorschläge werden wertschätzend aufgenommen. Beide Gesprächsseiten werden als gleichwertig und auf Augenhöhe betrachtet.

Nach dem Entwicklungsgespräch erstellen die Kindergartenpädagog\_innen ein Protokoll und reflektieren den Verlauf hinsichtlich der zu erreichenden Ziele, welche sich nicht nur auf einen positiven Gesprächsverlauf beziehen, sondern auf die gewünschten entwicklungsförderlichen Maßnahmen für die Kinder (Kobelt-Neuhaus 2017).

Die obige Darstellung noch einmal beleuchtend, fällt die sehr präzise dargelegte Struktur eines Entwicklungsgesprächs auf. Affekte finden dagegen nur spärlich Platz und werden nicht erörtert, vielmehr gewinnt man den Eindruck, es handle sich um das „Abarbeiten“ einer Liste. Aus den Berichten von Kindergartenpädagog\_innen geht hervor, dass sie sich tatsächlich häufig sehr stark an etwaigen Dokumentationsbögen orientieren und auf diese Weise die kindliche Entwicklung darlegen. Teilweise handelt es sich dabei um bunte Grafiken, die das Kind und seine Stärken und Schwächen veranschaulichen. Zudem sind Beobachtungsbögen ein wichtiges Werkzeug für die Kindergartenpädagog\_innen. Bögen werden verwendet für methodisch angeleitete oder strukturierte Beobachtungen, damit folglich den Kindern Möglichkeiten angeboten werden können, die eine Entwicklung begünstigen oder sogar fördern. Es stellt sich die Frage, inwieweit sie auch für die Eltern als Anschauungsmaterial geeignet sind. Die affektiven Verstrickungen sind zwischen Eltern und Kindern viel dichter und anders gelagert, als sie es zwischen Kind und Professionist\_innen sind. Aufgrund dessen passiert es schnell, dass die Grafiken und Entwicklungsbögen mit einem Bewertungsverfahren verglichen werden. Es wundert daher nicht, dass auf Seiten der Eltern, Sorgen und Ängste, bezüglich eines Entwicklungsgesprächs, entstehen, ähnlich wie vor und während einem Elternsprechtag in der Schule. Solche und auch alle anderen Emotionen und Affekte der Eltern haben enormen Einfluss auf die Entwicklungsgespräche. Da Affekte, ob bewusst wahrgenommen oder unbewusst, allgegenwärtig sind und Entwicklungsgespräche auch nicht ohne auftauchende Affekte auf beiden Seiten gedacht werden können, ist es sinnvoll sich eingehend damit zu beschäftigen.

Diesem Aspekt widmet sich das nächste Kapitel, indem die Bedeutsamkeit von Affekten für den Verlauf von Gesprächen genauer beleuchtet wird (Figdor 2006).

### **3.4 Zur Bedeutung von Affekten für den Verlauf von Gesprächen**

Im Obigen wurde beschrieben, welcher Struktur Gespräche mit Erziehungsberechtigten im Kindergarten folgen. Es fällt auf, dass die dabei aufkeimenden Gefühle zwar immer wieder Erwähnung finden, ihre enorme Bedeutung für den Verlauf von Gesprächen wird nicht weiter bedacht. Im diesem Kapitel möchte ich mich daher den emotionalen Aspekten in Gesprächen widmen. Die Begriffe Gefühl, Affekt und Emotion werden synonym Verwendung finden.

Die Gründe für mehr oder weniger heftige Emotionen während einem Entwicklungsgespräch im Kindergarten sind mannigfaltig, lassen sich oftmals nur vermuten und sind in präziser Form vielfach schwer ausmachbar (Datler 2003, 246). Auslöser für Gefühle auf Seiten der Pädagog\_innen und der Eltern, können Vorerfahrungen, Meinungsverschiedenheiten, Schuldgefühle, Überforderung, Hilflosigkeit, Machtlosigkeit, Angst, Sorge, Enttäuschung, Frustration, Freude, Stolz oder vieles mehr sein, es ist eine nie enden wollende Aufzählung diverser Emotionen. Zumeist sind es die negativ besetzte Emotionen, die mitunter als Stressfaktoren in Gesprächen gewertet werden (Reisch 2005), und die auch in den Interviews, die in Kapitel 5 ausgewertet werden, Bedeutung haben. In manchen Fällen liegen sie klar auf der Hand, in anderen sind sie eher im Verborgenen, jedenfalls beeinflussen sie unmittelbar die Beziehung zwischen den Gesprächspartner\_innen, die einem Gespräch zugrunde liegt. Der Autor und Bildungswissenschaftler Datler (2003) gibt zwei Aspekte an, welche in der Praxis ausschlaggebend für den gelingenden Beziehungsprozess in der Pädagogik sind, der jedem Gespräch und jedem Handeln zugrunde liegt. Zum einen brauchen die Pädagog\_innen ausreichend Wissen über einschlägige Theorien der Pädagogik. Dieses „explizite Wissen“ allein kann und wird jedoch nicht immer in Handeln umgesetzt, was Datler darauf zurückführt, dass der Aspekt des Erlebens nach psychoanalytischer Sicht keine Berücksichtigung findet. Es ist den Pädagog\_innen demnach nicht (immer) möglich ihr Wissen unmittelbar mit ihrem pädagogischen Handeln in Verbindung zu bringen. Die Auseinandersetzung in Form von Reflexion und das Nachdenken über Gefühle werden als wesentlich und ausschlaggebend für einen gelingenden Beziehungsprozess dargestellt. Krebs, Heilmann und Eggert-Schmid Noerr (2011) messen den genannten beiden Aspekten gleichermaßen Bedeutung bei:

„Um Folgen und Bedeutungen professionellen Handelns erkennen, prüfen und sortieren zu können, ist es in allen Fällen wichtig, das eigene und das Handeln aller anderen am Fall Beteiligten einer kritisch-rekonstruktiven Reflexion zu unterziehen, damit Hypothesen für zukünftige pädagogische Entwicklungen durchdacht werden können.

Dies impliziert zugleich die Notwendigkeit der Bewusstmachung unbewusst gelagerter Prozesse“ (Krebs, Heilmann, Eggert-Schmid Noerr 2011, 12).

Es geht also darum, sich pädagogisches Wissen anzueignen, gleichzeitig braucht es aber auch eine professionelle Rahmung, die Raum bietet für Reflexion und Supervision. Auf diese Weise kann ein stetiges Nachdenken über bewusste und unbewusste Erlebnisinhalte gewährleistet werden, was die Grundlage eines professionellen Handelns bildet. Es wird von allen Fällen ausgegangen, weil Gefühle ubiquitär sind und beständig Einfluss auf die handelnden Personen nehmen. Selbstbeobachtung und Bewusstmachen der unter Umständen zuvor abgewehrten Affekte spielen also eine bedeutende Rolle. Im Umgang mit Gefühlen ist jedenfalls immer die Bedeutung der Fähigkeit zur Affektregulation zu bedenken, die im Kommenden beschrieben wird.

### **3.4.1 Affektregulation**

Nach Datler (2003) ist nicht nur die „Allgegenwärtigkeit von Gefühlen“ im menschlichen Dasein von Bedeutung, sondern auch der Umstand, dass diese Gefühle das Verlangen nach Affektregulation mit sich bringen, was er wie folgt beschreibt:

„Aus psychoanalytischer Sicht ist in diesem Zusammenhang davon auszugehen, dass ‚unsere Psyche‘ beständig bestrebt ist, unangenehme Gefühle zu lindern und angenehme Gefühle festzuhalten oder herbeizuführen. Dabei kann sich ‚unsere Psyche‘ auf die Fähigkeit stützen, Gefühlszustände auszumachen, noch ehe diese von uns bewusst wahrgenommen werden, und verschiedenste Aktivitäten einzuleiten, die dazu dienen, das Aufkommen oder Stärkerwerden von unangenehmen Affekten zu behindern und das Zustandekommen oder Bestehenbleiben von angenehmen Affekten nach Möglichkeit zu fördern“ (Datler 2003, 247, Hervorh. i. O.).

Nun möchte man meinen, dieses Wissen um den Umstand der Affektregulation, wie bei Datler beschrieben, müsste dazu führen jederzeit adäquate Handlungen zu setzen. Die Schwierigkeit liegt darin, dass diese Prozesse auf unbewusster Ebene ablaufen und wir sie daher nur schwer erfassen und verstehen können. Um eine adäquate Verarbeitung zu gewährleisten bedarf es folglich zum expliziten Wissen um die unbewussten Vorgänge auch immer wieder Hilfestellung von außen, zum Beispiel in Form von Supervision oder Beratung. Diese gewährleistet den Pädagog\_innen die, aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht, notwendige differenzierte Fähigkeit Emotionen auszumachen und ihre Bedeutung zu verstehen, um sie kontrollieren zu können. Dies gilt sowohl bei sich selbst, als auch bei jenen Personen mit denen sie beruflich zu tun haben (Datler, 2003). Im Bestreben nach Affektregulation stoßen wir immer wieder auf intensive Erlebnisinhalte, die kaum ganz unbewusst gehalten werden können. Folglich werden sie auf eine Weise bearbeitet, verändert und verschleiert, die sie weniger bedrohlich macht. Auf

diese Weise wird es möglich, dass sie im bewussten Erleben und Verhalten ihren Platz finden können. Es finden bedrohliche Gefühle, Fantasien und Gedanken in abgewandelter Form im Erleben und Verhalten jedes Menschen Ausdruck (Datler 2005, 15).

Bedenken wir, dass Gefühle unser Verhalten beeinflussen und dies sowohl für Eltern als auch Pädagog\_innen gilt, so gewinnt es an Bedeutung diese Gefühle auch aushaltbar zu machen, wenn sie bedrohlich und unangenehm sind und wir zu einer Abwehr neigen. Den Pädagog\_innen, als professionelle Seite, kommt die Aufgabe zu den Eltern eine Möglichkeit der Entlastung anzubieten. Dazu braucht es eine Haltung, auf der Seite der Pädagog\_innen, die es möglich macht, Gefühle von Eltern die notwendigerweise die Gespräche begleiten aufzufangen. Bleiben wir auch hier Ansätzen der Psychoanalyse beziehungsweise der Psychoanalytischen Pädagogik treu, so ist hier im Besonderen auf zwei Konzepte zu verweisen, welche sich mit dem Umgang mit Gefühlen beschäftigen. Diese sind Bions und Winnicotts Konzepte des „Holding“ und „Containing“ und werden im Folgenden erläutert (Bion 2016).

### **3.4.2 Holding und Containing**

Wilfred Bion und Donald W. Winnicott haben die Begriffe „Holding“ und „Containing“ verwendet, um ihr psychoanalytisches Konzept zu veranschaulichen. Auch sie gehen davon aus, dass es in Begegnungen zwischen Menschen zu unangenehmen und bedrohlichen Gefühlen kommt. Besonders Eltern werden manchmal von Gefühlen überschwemmt, die sie nicht oder nur schwer ertragen können. Emotionen wie Angst, Sorge, Wut, Enttäuschung und auch aggressive Gedanken können, in Bezug auf ihr Kind, nicht ausgehalten werden. Ist dies der Fall, werden sie, im Sinne der Affektregulation (Kapitel 3.4.1), abgewehrt. Sie bleiben folglich im Unbewussten oder werden abgewandelt ins bewusste Verhalten und Erleben gebracht. Dort wirken sie hinderlich auf andere innere Prozesse, die für das Fortkommen in der Entwicklung und Beziehung förderlich wären. Die bedrohlichen Gefühle können erheblich besser ertragen werden, wenn das Gegenüber sich als Behälter, also „Container“, zur Verfügung stellt, um die Gefühle möglichst aufzufangen. Im Gespräch stellen sich demnach die Pädagog\_innen als Behälter zur Verfügung und bieten den Eltern die Möglichkeit an Unangenehmes und Bedrohliches abzuladen. Damit die Eltern diesen Container auch benutzen, braucht es eine vertrauensvolle Basis ohne Kritik und Wertung. Die aufgenommenen Emotionen werden gehalten, im Sinne von „Holding“, ausgehalten und ertragen. Im Gespräch werden auch verschlüsselte Affekte in Worte gefasst und auf verständnisvolle Art angesprochen. Die Autoren sprechen auch vom „Verdauen“, um diesen Prozess zu verbildlichen. Beratende Gespräche, die diesem Konzept folgen, bedeuten für Eltern Entlastung und entgegengebrachtes Verständnis. Eltern fühlen sich weniger schlecht und unzulänglich, wenn ihr Gegenüber die „schlechten“ Gefühle erträgt, aushält und für sie in Worte fasst ohne zu werten. Datler und Messerer (2006)

beschreiben dies am Beispiel der Beratung in Frühfördersituationen. Das Konzept kann in jedem Gespräch dienlich sein, das in einem professionellen Setting stattfindet. Die Pädagog\_innen stellen sich als Container zur Verfügung, der die Affekte in sich aufnimmt, hält und trägt, sodass die Gesprächspartner\_innen sich gleichermaßen als gehalten und getragen wahrnehmen (Bion 2016, Datler, Messerer 2006). Diese Aufgabe kommt in Entwicklungsgesprächen den Kindergartenpädagog\_innen zu, das heißt sie stellen sich als Ansprechpartner\_innen zur Verfügung und nehmen eine verstehende Haltung ein, um die Eltern zu entlasten und so eine Grundlage für partnerschaftliche Zusammenarbeit zu schaffen. Erziehungspartnerschaft und auch das Führen von Entwicklungsgesprächen bedeuten demzufolge die Auseinandersetzung und Bewältigung von vielschichtigen Situationen. Unausgesprochene und unbewusste Affekte prägen, neben bewussten Aspekten, die Gespräche zwischen Kindergartenpädagog\_innen und Eltern. Die Psychoanalytische Pädagogik setzt sich in besonderer Weise mit emotionalen Themen wie „Autorität, Abhängigkeit, Ohnmacht, Aggression, Wut, Scham und Schuld, die unweigerlich mit Fragen der Erziehung, Förderung und Bildung“ verbunden sind auseinander (Krebs, Heilmann, Eggert-Schmid Noerr 2011, 22).

### **3.5 Die Psychoanalytische Pädagogik und ihre Sicht auf Gespräche**

Führt man die bisher genannten Aspekte bezüglich des Entwicklungsgesprächs zusammen, so wird die „Not“ der Kindergartenpädagog\_innen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern deutlich. Aus Sicht der Psychoanalytischen Pädagogik kann dies dem Umstand zugeschrieben werden, dass Kindergartenpädagog\_innen zwar die aufkommenden Gefühle zwischen Eltern, Kind und Kindergarten wahrnehmen, es ihnen aber an den notwendigen Kompetenzen und Ressourcen fehlt, diese zu deuten und zu verstehen. Besonders sichtbar wird diese Tatsache in Beziehungen, in denen die unbewussten Gefühlsanteile stark ausgeprägt sind. Es kommt dann manchmal sogar zu einem Abbruch der Zusammenarbeit, wie in meiner Untersuchung deutlich wird (Kapitel 5). Die Kindergartenpädagog\_innen versuchen, die ausweglos erscheinende Kommunikation mit den Eltern zu umgehen. So kommt es etwa dazu, dass sie strikt bei den mitgebrachten Beobachtungsbögen zur Entwicklung des Kindes bleiben und diese „abarbeiten“, ohne auf die wahrgenommenen Emotionen einzugehen, oder indem sie die Gesprächsführung an andere abgeben. Sie nehmen ihre Verantwortung als professionelle Fachkräfte nicht ausreichend wahr, sondern sind aus Gründen der Versagensangst, der Schuldgefühle oder Scham, bestrebt sich selbst vor einer Konfrontation zu schützen. In ihren Handlungen finden sie mitunter keinen Zugang zu den inneren Nöten der Eltern, sondern orientieren sich vielmehr an dem was unmittelbar ist. Das Einfühlen in die Erlebniswelt der Eltern, die Identifizierung und das Wahrnehmen von Sorgen, Nöten und Bedürfnissen findet nicht statt, wird aber, aus

psychoanalytisch pädagogischer Sicht, als Voraussetzung für das Gelingen von Elterngesprächen gesehen (Lehner 2013, 108). Bei Eggert-Schmid Noerr ist die Identifikation ebenso als wichtiger Bestandteil von gelingenden Gesprächen zu finden. Sie findet sich in der Identifikation der Eltern mit dem Fachpersonal und ihren Zielen und Arbeitsweisen genauso wieder, wie im Einfühlen in die Erlebniswelt der Eltern und Kinder durch die Pädagog\_innen (Eggert-Schmid Noerr 2011). Im gemeinsamen Nachdenken im Gespräch können die tiefer liegenden Aspekte wahrgenommen und reflektiert werden, wie das im Folgenden aus Sicht der Psychoanalytischen Pädagogik genau beschrieben wird.

### **3.5.1 Psychoanalytische Pädagogik als Grundpfeiler von Erziehungspartnerschaft**

Die Psychoanalytische Pädagogik versteht sich als Methode, die Zugang findet zu eben diesen äußeren und inneren Welten aller am Erziehungsgeschehen Beteiligten. Sie bietet sich als Verstehensgrundlage für die Arbeit der Kindergartenpädagog\_innen an und kann zudem als Grundpfeiler der Elternarbeit, oder auch Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, genutzt werden. Der Blick der Psychoanalytischen Pädagogik ermöglicht es, wie Krebs et.al. schreiben:

„Situationen und Interaktionen zwischen Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen auf eine Weise zu betrachten, die nicht nur die manifest auf der Hand liegenden Aspekte dieser Zusammenarbeit beleuchtet, sondern auch die zunächst unbewussten und verborgenen, tiefer liegenden Aspekte wahrnimmt, reflektiert und von dort aus Handlungsperspektiven entwickelt. Dazu bedarf es einer Rahmung, die die Dynamiken der professionellen Beziehungen integrieren kann“ (Krebs, Heilmann, Eggert-Schmid Noerr 2011, 21).

Es geht hier also nicht nur um das Erkennen der unbewussten Anteile, unumgänglich ist die Reflexion und mit ihr einhergehend die „Relativierung der persönlichen Werthaltungen“ (Eggert-Schmid Noerr 2011, 40). Als ein Instrument wird die Supervision gesehen, die den Kindergartenpädagog\_innen helfen kann, Zugang zu den eigenen inneren Anteilen, ebenso wie zu den Erlebnisinhalten der Eltern, zu finden. Die Supervision ist in vielen Sparten der sozialen und pädagogischen Arbeit fest verankert und ihr Nutzen ist in pädagogischen Kreisen unumstritten. Dennoch findet sie nur sehr verhalten Platz in den Reihen der Kindergartenpädagog\_innen und der dazugehörigen Trägerschaft von Kindergärten. Daraus ist zu schließen, dass der Zugang zu inneren Nöten und Wünschen verschlossen bleibt und die Herstellung einer positiven Beziehung, die sich durch eine einfühlsame und verstehende Haltung auszeichnet, nicht immer gelingt. Einen weiteren Aspekt für einen gelingenden Beziehungsaufbau sieht Textor (2011) in der Zeit vor den Entwicklungsgesprächen. Textor spricht von Ängsten, Sorgen, Hoffnungen und Wünschen, welche Eltern in die Gespräche mitbringen. Er betont die Bedeutung der Eingewöhnung und all der kurzen Gespräche, die während dieser Zeit von Eltern

und Kindergartenpädagog\_innen geführt werden, als Grundstein für die Beziehung und somit auch als Grundstein für weitere gelingende Kommunikation. Diese Tatsache sehen auch die Kindergartenpädagog\_innen, wie die von mir geführten Interviews verdeutlichen. Es werden zahlreiche Beispiele genannt, welche die Verunsicherung der Eltern bezüglich der Betreuung im Kindergarten schüren. Dazu zählen die gesellschaftlichen Normvorstellungen, wie Eltern zu sein haben, genauso wie die Erlebnisse aus der eigenen Kindheit der Eltern. Nach Textor ist die Beziehung der Eltern zu den Kindergartenpädagog\_innen geprägt von Konkurrenz und den jeweiligen Wertvorstellungen, woraus zu schließen ist, dass es zu schwierigen Situationen vor, während und nach den Gesprächen mit Eltern kommt. Dahingehend wäre eine konkrete Unterstützung der Kindergartenpädagog\_innen hilfreich, die bei der Aufarbeitung dienen könnte.

Naumann (2011) sieht das Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung nach Figdor (2006) durchaus als eine mögliche Hilfestellung für die Kindergartenpädagog\_innen. Das Konzept, welches zwar einer speziell ausgebildeten Gruppe von Erziehungsberater\_innen zugeschrieben wird, kann nach ihrer Meinung als Grundorientierung, auch für die Gespräche im Kindergarten, dienen. Demnach sollen Emotionen, insbesondere auch der Widerstand gegen Unangenehmes, in der Beratung nicht ausgeblendet, sondern vielmehr erwartet und genutzt werden. Gelingende Kommunikation bedarf einer Grundhaltung, die sich mit dem Gegenüber identifiziert, um eine positive Übertragung entstehen zu lassen. Vorschnelle Tipps und Ratschläge werden vermieden und es geht vielmehr um ein gemeinsames Nachdenken, ein Suchen und Verstehen. Die „positive Übertragungsbeziehung“ zwischen Eltern und Berater\_innen wird genutzt, um ein „diagnostisches Arbeitsbündnis“ hinsichtlich der „Verständigung über das Erleben des Kindes, der Eltern und des gemeinsamen Alltags“ zu schließen, dessen Hauptaufgabe es ist „pädagogische Geister“ aufzuspüren und zu verscheuchen (Figdor 2005). Einigen zentralen Elementen dieses Konzeptes der Beratung von Eltern, soll auch in den kommenden Unterkapiteln nachgegangen werden, da diese wie bereits erwähnt als Grundpfeiler von Elternarbeit auch im Kindergartenbereich dienen können.

### **3.5.2 Pädagogische Geister**

Erzieherisches Handeln basiert auf bestimmten Erziehungsideen und Erziehungsvorstellungen, die neben bewussten auch von unbewussten beziehungsweise abgewehrten Anteilen beeinflusst sind. Zu diesem Grundgedanken lassen sich in der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik unterschiedliche Konzepte zuordnen.

Von solchen Erziehungsideen, die gespeist sind von bewussten und unbewussten Anteilen, spricht etwa Aichhorn (1972), der als ein Begründer der Psychoanalytischen Pädagogik gilt und sich, bereits im ersten Drittel des letzten Jahrhunderts, mit dem Thema auseinandergesetzt hat:

„Wer Kinder erzieht, hat eine bestimmte Absicht, hegt auch die Erwartung, daß deren Entwicklung dieser Absicht entsprechend verlaufen werde, bleibt nicht passiv, sondern greift aktiv ein. Das Eingreifen ist überlegtes oder instinktmäßig in Erscheinung tretendes Handeln, das auf einer Erziehungsidee basiert. Die Erziehungsidee ist vorhanden, sie muß nicht notwendigerweise immer und vollständig bewußt sein. *Die Erziehungsidee* wird psychisch als ein *Wollen* wirksam. Das Ziel dieses Wollens ist das *Erziehungsziel*. Was von ihm bewußt wird, ist bereits ein Kompromiß mit dem unbewußten Anteil des Erziehungszieles. Die Erreichung des Erziehungszieles wird gefördert, gehemmt oder unmöglich gemacht, je nachdem die in den Eltern (Erziehern) bestehenden bewußten und unbewußten Tendenzen untereinander gleichgerichtet, weniger oder mehr entgegengesetzt sind. Der Realisierung des Erziehungszieles können außerdem noch Hindernisse im Kind selbst entgegenstehen“ (Aichhorn 1972, 102f, Hervorh. i. O.).

Kindergartenpädagog\_innen sowie Eltern sind demnach nicht gefeit vor den unbewussten Anteilen, die Einfluss nehmen auf ihr Handeln und im Weiteren auf die Erreichung ihrer Erziehungsziele entsprechend der vorherrschenden Erziehungsideen.

Diesem grundlegenden Gedanken folgt auch Fraiberg (2011), wenn sie von „Ghosts in the Nursery“ spricht. Sie bezeichnet so die Erziehungsideen, die in jeder Eltern-Kind-Beziehung zu finden sind und aus der „nicht erinnerten Vergangenheit der Eltern“ stammen. Es kommt zu einer Reinszenierung von Erlebnissen der Eltern aus der eigenen Kindheit. Genauso sind diese Geister der Vergangenheit bei den Kindergartenpädagog\_innen zu finden. Die Geister können hinderlich sein und machen es den handelnden Personen unmöglich von den vorherrschenden Erziehungsideen abzulassen und neue zu entwickeln. Es sind dies Geister, welche die Eltern, gleichermaßen wie die Pädagog\_innen, in einer gewissen Starre verharren lassen und denen, im Entwicklungsinteresse der Kinder, entgegengewirkt werden soll.

Figdor (2005) führt dies weiter aus und beleuchtet ähnliche Aspekte, wenn er von Ansichten, Vorstellungen, Bewertungen und Fantasien der Eltern und Pädagog\_innen spricht, die für ihr Verhalten verantwortlich sind und nicht immer förderlich für die kindliche Entwicklung sind. Dazu zählen etwa Ideen darüber, wie eine Mutter zu sein hat, wie eine Pädagogin zu handeln hat, oder was ein Kind braucht, damit es die gewünschten Ziele erreicht. Nicht selten sind diese Ideen gespeist von gesellschaftlichen Normen und Werten und sagen wenig über die individuellen Bedürfnisse der Akteure aus. In Figdors Konzept der „pädagogischen Geister“ bezieht er sich auf das Erkennen und Wahrnehmen von ebendiesen Geistern und dem Entmachten dieser Vorstellungen und Fantasien im Sinne einer Aufklärung:

„So unreal, ‚falsch‘ sie sein mögen, machen sie den Eltern oder Erziehern mitunter enorme Angst oder gaukeln ihnen Versprechungen vor und üben über ebendiese Ängste oder Hoffnungen eine enorme Macht über die erzieherische Praxis aus. Jedoch muß

man lediglich ihr ‚Versteck‘ finden, sie erkennen und ‚Licht‘ machen – und sie verschwinden“ (Figdor 2005, 43, Hervorh. i. O.).

Pädagogische Geister im Sinne Figdors erfüllen aber auch immer eine Abwehrfunktion, das heißt Eltern und Pädagog\_innen nutzen sie, um ihr seelisches Gleichgewicht aufrecht zu erhalten. Die Aufklärung pädagogischer oder entwicklungspsychologischer Missverständnisse ist demnach immer im Zusammenhang mit der Entlastung dessen zu sehen, was Eltern und Pädagog\_innen mithilfe dieser pädagogischen Geister abwehren. In der Abwehr geht es, wie oben erläutert, häufig um unangenehme und bedrohliche Gefühle wie Scham, Schuld oder Angst. Die Entmachtung von pädagogischen Geistern kann demnach nur unter Berücksichtigung beider Aspekte gelingen, sowohl die Aufklärung der Geister, als auch die Entlastung der bedrohlichen Gefühle auf Seiten der Eltern und Pädagog\_innen sind notwendig und liegen dem Konzept zu Grunde. Es bedarf dahingehend Hilfe von professioneller Seite, welche in Form von Beratung angeboten wird. Nicht ausschließlich die pädagogischen Geister nehmen während einer Beratung Einfluss auf die Eltern oder Pädagog\_innen, es sind hier zusätzlich jene Geister aufzuspüren, die in einem Beratungssetting, in dem es um Erziehung geht, auftauchen können. Figdor (2005, 57f) weist fünf Arten von „Beratungsgeistern“ auf, die in seinem Wiener Konzept der psychoanalytisch pädagogischen Erziehungsberatung, welches im folgenden Kapitel noch eingehend erläutert wird, unterschieden werden. Er spricht von „Schuld- und Schamgeistern“, die abgewehrt werden, indem ebendiese Schuld dem Kind oder Dritten zugewiesen wird. Als Beispiele nennt er: „Wenn dein Kind Probleme hat, heißt das, dass du als Mutter/Vater versagt hast!“ oder „Wenn die Kinder in deiner Gruppe nicht auf dich hören, hast du als Kindergärtner\_in versagt“. Als „Triebversagens-Geister“ bezeichnet er Erziehungsideen, wie „Vergiss dein Berufs- und Liebesleben! Wenn es deinem Kind schlecht geht, hast du nur mehr Mutter zu sein“. Unter „Desillusionierungs-Geistern“ versteht Figdor Ideen wie „Du wolltest ein Kind das studiert, jetzt hast du eines das nicht einmal die Matura schaffen wird!“ oder „Du hast dir vorgestellt, dass dein Kind ein Sportler wird, jetzt kann es nicht einmal einen Ball fangen!“. Die „Spott-Geister“ erklärt Figdor mit folgenden Beispielen: „Hat deine Mutter doch recht gehabt...!“, „Ja, ja, hättest du nur auf... gehört“. Zuletzt gibt er noch die „Indikations-Geister“ an, die sich „nach der gemeinsamen diagnostischen Arbeit angesichts bestimmter Empfehlungen und vorgeschlagener Maßnahmen gerne zu Wort melden“: „Erziehungsberatung = unfähige Eltern“, „Psychotherapie = gestörtes, irres Kind“.

Wie im Obigen bereits beschrieben, geht es auch hier um das Ausmachen und Entmachten von Geistern. Herausragende Bedeutung kommt diesbezüglich der psychoanalytisch pädagogischen Erziehungsberatung zu, das im folgenden Kapitel dargelegt wird.

### **3.5.3 Das Wiener Konzept der psychoanalytisch pädagogischen Erziehungsberatung**

Figdor (2005) weist darauf hin, dass Beratung nicht einher geht mit vorschnellen Ratschlägen. Er geht davon aus, dass ein Rat nur dann hilfreich sein kann, wenn die Ratsuchenden ihn tatsächlich wollen und er sich auch tatsächlich auf das vorherrschende Problem bezieht. Was hier sehr banal klingt, gestaltet sich zuweilen schwierig, weil das tatsächliche Problem nicht immer klar definiert wird. Oft versteckt es sich hinter dem, was gesagt wird und muss gemeinsam im Beratungsprozess gesucht werden. Dazu bedarf es einer Vertrauensbasis und die Kompetenz der Berater\_innen muss anerkannt werden. Diese Basis können die Berater\_innen schaffen, indem sie eine Haltung einnehmen, die Verständnis und Halt, im Sinne von „Containing“, vermittelt. Das was geraten wird, wird dahingehend geprüft, dass es im Rahmen des Möglichen für die ratsuchende Person liegt und keinen Konflikt mit anderen Bedürfnissen hervorruft. Die Berater\_innen haben die Aufgabe der Identifikation und Reflexion mit sich und dem Gegenüber. Gelingt dies im Gespräch, so kann ein diagnostisches Arbeitsbündnis geschlossen werden, das sich als gemeinsames Suchen nach den Wurzeln des Problems charakterisieren lässt. Grundlage der Beziehung ist eine positive Übertragungsbeziehung zwischen Eltern(teil) und Berater\_in. Darauf aufbauend wird ein diagnostisches Arbeitsbündnis geschlossen, in dessen Rahmen gemeinsam ein Verstehen des Kindes angestrebt wird. Aufbauend auf dem neu gewonnen Verstehen des Kindes, können dann neue Handlungsperspektiven erschlossen werden, welche die Entwicklungschancen des Kindes (wieder)eröffnen und etwaige Symptome zum Verschwinden bringen. Es geht also um die Herstellung und Sicherung einer positiven Übertragungsbeziehung, dem diagnostischen Arbeitsbündnis und der Aufklärung von pädagogischen Geistern, wie sie schon im vorigen Kapitel beschrieben wird. Damit dieser Prozess gelingt ist neben der positiven Übertragungsbeziehung, auf die im gesamten Prozess der Beratung zu achten ist, eine spezielle Haltung von mindestens ebensolcher Bedeutung für das Gelingen des Beratungsprozesse. Auf diese Haltung die Figdor als Verantwortete Schuld bezeichnet hat, wird im kommenden Kapitel eingegangen.

### **3.5.4 Haltung der verantworteten Schuld**

Figdor (2005, 2006) beschreibt den Umstand, dass das Zusammenleben nicht in völliger Harmonie begründet ist und es immer wieder zu Situationen kommt, in denen die Erwachsenen für die negativen Gefühle der Kinder verantwortlich sind. Figdor bezeichnet es als „Haltung der verantworteten Schuld“, wenn Eltern oder Pädagog\_innen sich im Klaren sind, dass sie den Kindern immer wieder Enttäuschungen und Versagungen zumuten, weil diese in der Erziehung

unumgänglich sind. Es ist Aufgabe der Erwachsenen, durch das Setzen von Grenzen, den gemeinsamen Alltag zu gestalten. Die Kinder erhalten so einen sicheren und haltgebenden Rahmen, auch wenn sie vorerst dagegen protestieren müssen. Genau dieser Protest mag wohl der Grund sein, dass es nicht immer leicht fällt Grenzen zu setzen. Figdor misst den Konflikten, die sich um das Setzen von Grenzen im Alltag bilden, sehr große Bedeutung bei:

„Der Haltung der *verantworteten Schuld* dürfte daher – aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht – die Bedeutung einer *zentralen Erziehungshaltung* zuzuschreiben sein. Oder anders ausgedrückt: Bei der Unfähigkeit, den Kindern gegenüber die Haltung der verantworteten Schuld einzunehmen, dürfte es sich gegenwärtig um eine der größten, wenn nicht überhaupt um das größte pädagogische Problem – was die affektive Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern betrifft – handeln“ (Figdor 2005, 50 Hervorh. i. O.).

Es geht Figdor darum, dass die Schuld ertragen wird, in der Gewissheit, dass es langfristig für die Entwicklung der Kinder förderlich ist und sie keinen Schaden davon nehmen, sondern vielmehr einen Gewinn daraus ziehen. Bedeutsam ist dabei auch eine beständige Identifizierung mit dem Kind gesehen, der positive Erlebnisse zugrunde liegen. Diese Identifizierung scheint in vielen Fällen nicht ausreichend zu gelingen. Die Bedeutung dieser Haltung wird in zweierlei Hinsicht gesehen: Einerseits geht es darum, Eltern dazu zu befähigen, diese Haltung gegenüber ihren Kindern einzunehmen. Andererseits ist es auch eine Haltung, die Pädagog\_innen den Eltern gegenüber einnehmen müssen, um eine gelungene Beziehungsarbeit leisten zu können.

Diesbezüglich kann die psychoanalytisch pädagogische Erziehungsberatung einen erheblichen Beitrag leisten, indem sie die Kindergartenpädagog\_innen in ihrer Arbeit beratend unterstützt.

### **3.5.5 Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung als Unterstützung für Kindergartenpädagog\_innen**

Das Wiener Konzept der psychoanalytisch pädagogischen Erziehungsberatung nach Figdor (2006) kann in zweierlei Hinsicht als hilfreich und unterstützend für das Gelingen von Entwicklungsgesprächen im Kindergarten gesehen werden:

Zum einen eröffnet das Wissen um die Herangehensweise, der dieses Konzept folgt, den Kindergartenpädagog\_innen Möglichkeiten für gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Es sorgt dafür, dass Kindergartenpädagog\_innen sich mit bewussten und unbewussten Affekten auseinandersetzen und es ihnen dadurch möglich wird eine Haltung einzunehmen, die positiven Einfluss auf alle Gespräche hat. Es zeigt auf, wie die Identifikation mit dem Gegenüber es möglich macht, sich einzufühlen und die eigene Haltung dahingehend zu verändern, dass eine positive Übertragungsbeziehung entsteht. Gestützt durch diese, auf

Vertrauen aufbauende, Beziehung, wird ein Arbeitsbündnis geschlossen und kann ein gemeinsames Nachdenken angeregt werden. Psychoanalytisch pädagogische Erziehungsberatung orientiert sich in erster Linie an der Entwicklung des Kindes und kann von Pädagog\_innen erlernt werden, ohne eine Psychoanalyse-Ausbildung absolvieren zu müssen. Andererseits kann auch Unterstützung durch ausgebildete Erziehungsberater\_innen in Anspruch genommen werden, um Gespräche vorzubereiten. In Wien findet sich die Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik, die diese Dienste für Kindergartenpädagog\_innen zur Verfügung stellt<sup>2</sup>. Beratung kann sowohl von den Eltern, als auch von den Kindergartenpädagog\_innen in Anspruch genommen werden, wenn Erziehungsprobleme auftauchen. Zudem kann Beratung auch hilfreich sein, wenn es zu Schwierigkeiten zwischen Pädagog\_innen und Eltern kommt, was auch hinsichtlich der Entwicklungsgespräche Bedeutung hat.

Besonders schwierig gestalten sich Entwicklungsgespräche, wenn sie problembehaftet sind. Die Schwierigkeiten lassen sich im Verhalten einzelner Kinder, der Kindergruppe, der Eltern oder der Kolleginnen festmachen. Es ist dann Aufgabe der Kindergartenpädagog\_innen zu differenzieren, welche äußeren Umstände und welche inneren Erwartungen, Vorstellungen und Gefühle auszumachen sind und Einfluss haben auf das Problem. Hier kommt die psychoanalytisch pädagogische Erziehungsberatung ins Spiel, indem sie die Kindergartenpädagog\_innen dabei unterstützt, sowohl ihr eigenes, als auch das innere Erleben vom Kind, von den Eltern und von Kolleg\_innen aufzuspüren und zu reflektieren. In diesem intensiven Nachdenkprozess kommt es auch zur Planung von Elterngesprächen (Lehner 2013).

Die psychoanalytisch pädagogische Erziehungsberatung kann die Kindergartenpädagog\_innen in ihrer Arbeit mit den Eltern unterstützen. In Wien bietet die Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik sowohl Beratung, als auch Einzel- und Gruppensupervision für Pädagog\_innen an. Zudem werden aufklärende pädagogische Vorträge angeboten, die sich an Eltern und Pädagog\_innen richten und die Figdor folgendermaßen strukturiert:

1. „mit typischen Alltagsszenen, -problemen, ‚Symptomen‘ der Kinder beginnen;
2. dann verschiedene mögliche psychodynamische Bedeutungen aus der Sicht des Kindes diskutieren;
3. anschließend darauf zu sprechen kommen, warum es uns Erwachsenen so schwer fällt, die Kinder in solcher Weise zu erleben;
4. dann den Zusammenhang solcher Gefühle und Affekte mit bestimmten (für das Vortragsthema typischen) pädagogischen Geistern herstellen;
5. besonders häufige Geister deren Anwesenheit im Publikum zu vermuten ist, in Form von entlastenden Geschichten aufklären;

---

<sup>2</sup> <http://www.app-wien.at/>

6. (in mehr oder weniger ausführlicher Form) die Haltung der verantworteten Schuld erläutern;
7. Und zum Schluß die Eltern/Pädagogen darauf hinweisen, daß es zum Wichtigsten gehört, dafür zu sorgen, sich an den eigenen Kindern/Schülern (wieder) erfreuen zu können, und wenn das nicht der Fall ist, man – durchaus mit professioneller (= psychoanalytisch-pädagogischer) Hilfe daran arbeiten sollte“ (Figdor 2005, 59).

Diese „rhetorische Struktur aufklärender pädagogischer Vorträge“ sieht Figdor (2005) als Möglichkeit für Pädagog\_innen, um den Alltag mit den Kindern aus einer anderen Perspektive zu sehen und so aus der Resignation herauszufinden. Auch in den Kreisen der Kindergartenpädagog\_innen ist die Resignation zu finden, sowohl im Alltag mit den Kindern, als auch in der Zusammenarbeit mit Eltern. In der vorliegenden Arbeit geht es vor allem um einen Bereich dieser partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Eltern, das Entwicklungsgespräch. Im anschließenden Kapitel wird noch einmal zusammenfassend begründet, was zur vorliegenden Untersuchung veranlasst hat und es wird die Forschungsfrage formuliert.

### **3.6 Hinführung zur Forschungsfrage**

Im Obigen wird deutlich, dass die gesetzliche Verpflichtung zur Durchführung von Entwicklungsgesprächen eine Herausforderung für die Kindergartenpädagog\_innen in Wien mit sich bringt. Pädagog\_innen benötigen das Wissen um Gesprächsführung und dabei kann nicht außer Acht gelassen werden, dass Gefühle in jeder Form von Kommunikation eine wesentliche Bedeutung haben. Im Umgang damit bieten sich den Pädagog\_innen unterschiedliche Möglichkeiten. Das Spektrum reicht von sehr sachlichen, strukturierten Leitfäden, bis hin zu den Ansätzen der Psychoanalytischen Pädagogik, die sich eingehend mit den aufkommenden Gefühlen, in jeglicher Form von Kommunikationsprozessen, beschäftigt. In der Psychoanalytischen Pädagogik wird die Individualität jeder Familie deutlich hervorgehoben und in der Auseinandersetzung mit den einzelnen Personen geht es darum, sich gegenseitig wahrzunehmen. Insbesondere das Erleben von Gesprächspartner\_innen wird beleuchtet und für den Aufbau eines Beziehungsprozesses genutzt. Aufgrund der Berichte von Kindergartenpädagog\_innen über Gelingen und Scheitern der, bisher geführten, Entwicklungsgespräche im Kindergarten liegt der Gedanke nahe, dass dieser Beziehungsprozess zwischen Eltern und Kindergartenpädagog\_innen nicht immer so gelingt, dass er letztendlich für die Entwicklung des Kindes förderlich ist. Die Chance, die ein Entwicklungsgespräch im Kindergarten bietet, nämlich diese Beziehung im Sinne einer Erziehungspartnerschaft zu nutzen, geht somit häufig verloren oder wird zumindest nicht voll ausgeschöpft. Der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird jedoch eine direkte Verbindung

zur Entwicklung der Kinder zugeschrieben, was die Studien von Kalicki (2010) belegen. In der Psychoanalytischen Pädagogik gibt es dahingehend Überlegungen, welche Elemente in der Arbeit mit Eltern wichtig sind. Hier sind vor allem Datler (2003) und Figdor (2005) zu nennen, deren Publikationen und Konzepte von herausragender Bedeutung im Bereich der pädagogischen Arbeit sind. Es geht aus ihren Arbeiten deutlich hervor, dass Gefühle und Affekte starken Einfluss nehmen auf das Gelingen von Elternarbeit. Sowohl angenehme, als auch unangenehme und bedrohliche Gefühle sind, auf Seiten der Kindergartenpädagog\_innen und auf Seiten der Eltern, zu finden, sie begleiten jeden Prozess.

Im Zusammenhang mit allgemeinen Aspekten der Elternarbeit im Kindergarten liegen Publikationen vor. Allerdings liegen zum ausgewählten Aspekt der Entwicklungsgespräche und deren Bedeutung für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindergartenpädagog\_innen und in weiterer Folge für die Sicherstellung der Entwicklungsförderung der Kinder keine Untersuchungen vor. Der emotionale Aspekt in Entwicklungsgesprächen wird daher zum zentralen Thema der vorliegenden Arbeit. Gleichzeitig wird in der vorliegenden Untersuchung nicht nur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft an sich in den Blick genommen, sondern wie bereits deutlich wurde, ein konkreter Ausschnitt der Zusammenarbeit mit Eltern im Kindergarten, das Entwicklungsgespräch. Dieses Gespräch, zwischen Eltern und Pädagog\_innen, in dem es um die Kinder und deren Entwicklungsinteressen geht, weist daher naheliegend eine Vielzahl an Gefühlen auf. Ängste, Wünsche, Hoffnungen und Sorgen seien hier hervorgehoben, weil sie in der Erziehungsarbeit besonders häufig entstehen und auch die Entwicklungsgespräche prägen. Die Kindergartenpädagog\_innen, denen die Leitung der Entwicklungsgespräche obliegt, sind dahingehend gefordert die Partnerschaft zu den Eltern in eine gelingende Form zu bringen. Es kann davon ausgegangen werden, dass es ein Anliegen und Bedürfnis, auf Seiten der Pädagog\_innen gibt, eine positive Übertragungsbeziehung zu den Eltern herzustellen, da ihnen ihr Beruf und auch die Kinder meist sehr am Herzen liegen. Aufgrund dessen kann auch davon ausgegangen werden, dass die Untersuchungsergebnisse als Unterstützung angenommen werden können.

Um sich diesem Ausschnitt der Erziehungswirklichkeit anzunähern wird in der vorliegenden Untersuchung folgender zentralen Forschungsfrage nachgegangen:

Welche Bedeutung messen Kindergartenpädagog\_innen jenen Affekten aller Beteiligten bei, die im Laufe eines Entwicklungsgesprächs im Kindergarten entstehen?

Die folgenden Unterfragen werden zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen:

Welche Affekte werden in Entwicklungsgesprächen von Kindergartenpädagog\_innen wahrgenommen?

Wie gehen Kindergartenpädagog\_innen mit den, in Entwicklungsgesprächen, wahrgenommenen Affekten um?

## 4 Überlegungen zum methodischen Vorgehen

Das Forschungsvorhaben dient der Darstellung und Analyse der Bedeutung von bewussten und unbewussten Erlebnisinhalten von Kindergartenpädagog\_innen. Ausgewählte Annahmen der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung nach Figdor, mit ihrem speziellen Zugang des Verstehens von sozialem Handeln und Interaktionen, der sich durch einen geschärften Blick auf die Aspekte des Erlebens in der zwischenmenschlichen Kommunikation auszeichnet, liegt der Untersuchung zu Grunde.

### 4.1 Qualitative Sozialforschung

Damit eine Untersuchung möglich ist bedarf es einer Zugangsweise, die sowohl in der Erhebung der Daten, als auch in der Analyse geeignet ist, um die emotionalen Aspekte in Entwicklungsgesprächen herauszuarbeiten. Die Kindergartenpädagog\_innen sollen einen tiefen Einblick in ihre Erlebniswelten gewähren, um folglich die Analyse und Interpretation der Daten zu ermöglichen.

Die vorliegende Untersuchung lässt sich in die qualitative Sozialforschung einordnen, weil diese „den Anspruch hat Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick, Kardorff, Steinke 2013, 14). Es wird hier, mithilfe von genauen Beschreibungen, nicht nur die Wirklichkeit abgebildet, sondern vielmehr Unerwartetes und von der Norm Abweichendes herausgearbeitet. Weil der qualitative Zugang ein offener ist, gelingt es nahe am Beforschten zu sein und ein konkretes, plastisches Bild von ihm zu erhalten. Die qualitative Forschung vereint Methoden, die sich am Forschungsgegenstand orientieren und sich ihm anpassen. Sie ist stark am Alltagsgeschehen der Untersuchten orientiert und gewinnt ihre Erkenntnisse, indem sie Zusammenhänge genau untersucht. Flick, Kardorff und Steinke erklären das wie folgt: „Das Erkenntnisprinzip qualitativer Forschung ist auch eher das Verstehen (..) von komplexen Zusammenhängen als die Erklärung durch die Isolierung einer einzelnen (z.B. Ursache-Wirkungs-) Beziehung“ (Flick, Kardorff, Steinke 2013, 23). Die qualitative Sozialforschung beschäftigt sich demnach mit komplexen Zusammenhängen und geht ihrer Bedeutung nach. Es geht darum einen detaillierten und tiefen Einblick in die Erlebniswelten der Beforschten zu erhalten und die Zusammenhänge von innerem Erleben und Handeln zu verstehen. Die Analyse erfolgt mithilfe interpretativer und nicht statistischer Verfahren, welche in der quantitativen Forschung häufig Verwendung finden. Dazu bedient sich die qualitative Sozialforschung verschiedener Methoden um Textmaterial zu erlangen, das bearbeitet werden kann. Es werden Texte produziert, die als Arbeitsgrundlage für die hermeneutische Interpretation dienen.

Für die vorliegende Untersuchung ist der offene Zugang der qualitativen Forschung von großer Bedeutung, insbesondere in der Datenerhebung. Das Interview erscheint als geeignete Methode der Datenerhebung und wird im Folgenden dargelegt.

## **4.2 Forschungsmethode Interview**

Um herauszufinden wie Kindergartenpädagog\_innen die Entwicklungsgespräche im Kindergarten erleben und wie sie mit den Gefühlen und Affekten umgehen, die währenddessen entstehen, erscheint es sinnvoll die betreffenden Personen zu befragen. Im Interview werden persönliche Informationen und Erlebnisinhalte in Worte gefasst. Im Nachdenken und Reflektieren im Gespräch zeichnen die Interviewpersonen ein Bild ihrer Wirklichkeit, hier dem Ausschnitt der Entwicklungsgespräche im Kindergarten, das anschließend weiter beforscht werden kann. Die Kindergartenpädagog\_innen gelten als Expert\_innen, die aufgrund ihrer beruflichen Ausbildung befähigt sind, die Entwicklungsgespräche mit den Erziehungsberechtigten, zu führen. Folglich sind sie als Gesprächspartner\_innen vorgesehen und werden im Interview zum Erzählen, über ihre bisherigen Erfahrungen und Wahrnehmungen, angeregt.

Das Interview zählt, neben der Beobachtung, zu den zentralen wissenschaftlichen Methoden der Datenerhebung in der quantitativen Forschung. Als wissenschaftliche Methode wird es bezeichnet, sobald es sich dadurch auszeichnet, mithilfe regulierter (einseitig regelgeleiteter) Kommunikation, reliable und valide Informationen, über den Forschungsgegenstand, zu gewinnen.

In der qualitativen Forschung werden verschiedene Interviewformen genannt. Die Einstufung wird, unter anderem, mithilfe von unterschiedlich ausgeprägter Standardisierung getroffen:

1. Narratives Interview: Es wird eine erzählgenerierende Einstiegsfrage gestellt und es wird kaum in den Gesprächsverlauf eingegriffen.
2. Offenes Interview: Der Leitfaden beinhaltet Themen, entlang derer das Gespräch geführt wird.
3. Leitfadeninterview: Der Leitfaden enthält Themen und Fragen an denen der Verlauf stärker orientiert und strukturiert ist. (Loosen 2014, 135ff)

Das Leitfadeninterview, dem in der qualitativen Sozialforschung große Bedeutung zukommt, soll näher beleuchtet werden, weil es sich für das vorliegende Untersuchungsvorhaben besonders eignet. Es liegt im Spannungsfeld zwischen Offenheit und Strukturiertheit. Der Leitfaden spielt eine zentrale Rolle, indem er zur Gesprächssteuerung herangezogen wird. In der qualitativen Forschung wird darauf geachtet, die Flexibilität und Offenheit im Gesprächsverlauf nicht zu stark einzuschränken. Das zentrale Thema der Befragung wird im Auge behalten und die Besonderheiten nichtstandardisierter Forschung bleiben erhalten. Der Leitfaden dient der

Struktur und wird an das Forschungsvorhaben angepasst. Die Themenbereiche können im Leitfaden erfasst werden und in eine dramaturgisch sinnvolle Reihenfolge gebracht werden, ohne dass der Gesprächsverlauf dem strikt folgen muss. Die Basis des Leitfadens bildet die Forschungsfrage, von welcher die Fragen und der Leitfaden des Interviews abgeleitet werden. Die Themen werden folglich vorab festgelegt, um die spätere Auswertung zu erleichtern und die Vergleichbarkeit verschiedener Interviews zu ermöglichen.

In der vorliegenden Arbeit werden die Interviews so vorbereitet, um mit Berufsgruppen über ein, ihre Tätigkeit beinhaltendes Thema, zu sprechen. Dazu wird ein Leitfaden erarbeitet, der auf die Forschungsfrage zugeschnitten ist. Die Fragen gehen demnach in eine genaue Richtung, nämlich die zur Beantwortung der Forschungsfrage, und weisen den Interviewpartner\_innen sozusagen den Weg. Die Thematik „Gefühle, welche in Gesprächen entstehen“, verlangt nach einem offenen Leitfaden, das heißt die Fragen tendieren zwar in eine Richtung, es geht hier aber keinesfalls um ein Abfragen von Wissen, sondern vielmehr um ein Hineinfühlen und Wahrnehmen. Bereits die Themenauswahl, welche die Kindergartenpädagog\_innen, bewusst und zum Teil unbewusst, treffen, bevor sie von Situationen erzählen, kann Aufschluss darüber geben, was ihnen diesbezüglich wichtig erscheint und was ihnen, eventuell auch emotional, nahe ist.

Besonders wichtig erscheint es, die Einstiegsfrage gut zu überdenken, weil sie die Interviewpartner\_innen zum Erzählen über ihre eigenen Gefühle und auch über die, von ihnen wahrgenommenen, Emotionen und Affekte der Eltern einladen soll. Es gab folglich Bemühungen, einen Leitfaden zu erstellen, der viele offene Fragen umfasst, die in diese Richtung lenken. Besondere Bedeutung für den Verlauf der Interviews kommt der erzählgenerierenden Einstiegsfrage zu. Die weiteren Fragen des Leitfadens dienen der Vertiefung, wenn die Erzählungen der Befragten auch dort hinführen. Das Ziel der Befragung ist es demnach nicht, alle Fragen zu beantworten, auch ein Teilbereich kann Aufschluss, über die Bedeutung von Affekten in Entwicklungsgesprächen, geben. Während der Interviews kommt der Interviewenden die Aufgabe zu, eine verstehende Haltung einzunehmen, weil es auch darum geht, unangenehme und bedrohliche Gefühle, die während der Befragung entstehen, im Sinne von Containing (Kapitel 3.4.2) zu halten und zu tragen. Naheliegend ist, dass Gefühle, welche in der Befragung genannt werden, wieder gespürt werden und eine Reaktion, wie sie im Obigen als Affektregulation (Kapitel 3.4.1) beschrieben wird, nach sich ziehen.

Das Interview gestaltet sich so, dass etwa, an den wichtig erscheinenden Stellen, nachgefragt wird, oder auf diese Punkte zurückgeführt und zum Nachdenken über die dort aufkommenden Gefühle ermuntert wird. So ist zu erwarten, dass die emotionalen Aspekte auch in den Interviews genannt werden und deren Auswertung, eine Beantwortung der Forschungsfrage ermöglicht. Das Leitfadeninterview und die offenen Fragen stellen somit eine Hinführung auf

die relevanten Themen sicher und bieten Raum für Fallbeispiele. Nach der Festlegung der Erhebungsmethode wird es im nächsten Kapitel darum gehen, die Stichprobe festzulegen.

### **4.3 Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion**

Bei der Wahl der Stichprobe wird in der qualitativen Forschung häufig Generalisierbarkeit der Ergebnisse angestrebt, im Gegensatz zu der oft angestrebten statistischen Repräsentativität in quantitativer Forschung. Die Generalisierbarkeit kann erreicht werden, wenn die Stichprobe den untersuchten Fall inhaltlich repräsentiert. Die Typik des Untersuchungsgegenstandes wird bestimmt und so die Übertragbarkeit auf andere, ähnliche Gegenstände gewährleistet. Man kann hier auch von einer Stichprobe typischer Fälle sprechen (Merkens 2013, 286ff).

Unter Berücksichtigung der Generalisierbarkeit der Ergebnisse, wurde festgelegt, dass vier Kindergartenpädagog\_innen befragt werden sollten. Als Nächstes gab es Überlegungen hinsichtlich der Eingrenzung des genauen Forschungsgebietes. In den Wiener Kindergärten werden unterschiedliche Betreuungsmodelle angeboten. So gibt es Gruppen in denen Kleinkinder von Geburt bis zum dritten Lebensjahr betreut werden, es gibt Familiengruppen die Kinder ab zwei Jahren bis zum Schuleintritt begleiten, es gibt Gruppen von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren und einiges mehr. Es musste also überlegt werden, inwieweit dies Relevanz für das Forschungsvorhaben hat. Da sich das Angebot an die Eltern, hinsichtlich der Entwicklungsgespräche, für alle Gruppen gleich gestaltet, wurde keine Relevanz festgestellt. Die Gruppenform wird demzufolge außer Acht gelassen. Auch die pädagogischen Ziele, Schwerpunkte und Methoden, in den Wiener Kindergärten, weichen voneinander ab. So gibt es etwa Modelle, welche sich am Konzept von Montessori, Waldorf, Freinet, Piaget, Reggio oder anderen Ideen der Kindergartenpädagogik, einem bestimmten Religions- oder dem Situationsansatz orientieren. Die Modelle haben aber keinen Einfluss auf die Affekte, welche in Entwicklungsgesprächen entstehen. Wenngleich davon auszugehen ist, dass die Entwicklungsgespräche in vielerlei Hinsicht variieren und dies abhängig ist vom Alter und von den jeweiligen Bedürfnissen der Kinder, so trifft dies nicht auf Affekte in Entwicklungsgesprächen zu. Hier sind keine Unterschiede auszumachen und es ist davon auszugehen, dass emotionale Aspekte in allen Entwicklungsgesprächen auftauchen. Aus diesem Grund wird das Forschungsgebiet auf die Kindergärten (der Stadt) Wien eingegrenzt, in denen Kinder bis zum Schuleintritt betreut werden. Es wird dabei ohne Bedeutung bleiben, ob es sich um Kleinstkinder oder etwa Kinder mit besonderen Bedürfnissen jeglicher Art handelt, die von den Kindergartenpädagog\_innen betreut werden und deren Entwicklung, in den Entwicklungsgesprächen, thematisiert wird. Auch das zugrundeliegende pädagogische Konzept der Interviewpartner\_innen bleibt aus-

gespart. Zusätzliche Aus- und Weiterbildungen können Eingang finden, stellen aber keinen zentralen Punkt in der Befragung dar.

Wichtig erscheint ausschließlich, dass die Interviewpartner\_innen Kindergartenpädagog\_innen in Wien sind und im vergangenen Kindergartenjahr bereits Erfahrung mit Entwicklungsgesprächen gesammelt haben, sprich seit Inkrafttreten des Kindergartengesetzes 2017 die Verpflichtung wahrgenommen haben, allen Eltern einmal pro Kindergartenjahr ein solches Gespräch anzubieten. Zur Sicherstellung der Generalisierbarkeit sind vier Kindergartenpädagog\_innen befragt worden.

Um die Kindergartenpädagog\_innen zu erreichen und für ein Interview zu gewinnen galt es einige Überlegungen anzustellen.

Bei der Fallauswahl kommt der Zugänglichkeit und Erreichbarkeit der Personen, die den Gegenstand der Untersuchung bilden, Bedeutung zu. Als sekundäre Selektion wird bezeichnet, wenn die Personen per Aufruf gebeten werden, sich zu melden, und ihnen so die Aufgabe zukommt, sich selbst zu aktivieren (Merkens 2013).

Es wurde ein kurzer und prägnanter Informationsbrief gestaltet und dieser wurde an verschiedene Kindergärten, beziehungsweise Pädagog\_innen, ausgegeben. Teilweise wurden Freund\_innen bemüht, die Zugang zu Kindergärten haben, oder Kolleg\_innen, die wiederum Kontakte zu Kindergartenpädagog\_innen haben. Die Teilnehmer\_innen wurden aufgerufen sich selbst zu melden. Die Suche nach interviewwilligen Kindergartenpädagog\_innen hat sich nicht ganz einfach gestaltet. Teilweise wurde eine Unsicherheit bezüglich der Entwicklungsgespräche verbalisiert, was darauf schließen lässt, dass die Kindergartenpädagog\_innen sich eventuell auch nicht gut genug vorbereitet fühlen, diese zu führen. Schließlich konnten aber vier Kindergartenpädagog\_innen gefunden werden, welche die genannten Kriterien erfüllen und sich als Interviewpartner\_innen zur Verfügung stellten. Im Einverständnis der Pädagog\_innen wurden die Interviews mittels Diktiergerät aufgezeichnet und im Anschluss wurden Transkripte erstellt, wie im folgenden Kapitel genau beschrieben wird.

#### **4.4 Wörtliche Transkription**

Mithilfe von Audioaufnahmen kann genau festgehalten werden, was in den Interviews gesprochen wird, um dies hinterher Wort für Wort zu transkribieren. Damit die Texte in eine leserliche Form gebracht werden, wird die Möglichkeit der literarischen Umschrift genutzt. Der Stil wird geglättet, der Dialekt wird dem normalen Schriftdeutsch angenähert und der Satzbau eventuell dahingehend verändert (Mayring 2002, 91). Hinzukommen Vermerke über Besonderheiten, die im Interview auftauchen. In die Transkripte werden etwa auch alle Veränderungen von Sprechgeschwindigkeit, Intonation und Lautstärke hineingenommen und auffällig

erscheinende Besonderheiten im Ausdruck der Interviewpartner\_innen. Die sehr detaillierte Verschriftlichung gelingt, weil die Transkripte mithilfe von technischen Methoden erstellt werden, die das Gesprochene stark verlangsamt wiedergeben. Um alle Details genau zu verschriftlichen, werden zum Teil die von Mayring (2002) verwendeten Kürzel herangezogen. So wird etwa im Text, durch entsprechende Eigenschaftswörter, welche in Klammer gesetzt werden, festgehalten, wie gesprochen wird. Solche sind etwa (schnell), (langsam), (hoch), (tief), (laut) oder (leise) und diese werden im Auswertungsverfahren genutzt, um ein genaueres Bild der Interviewpartnerinnen und einen geschärften Gesamteindruck zu erhalten. Gleiches gilt für besondere Äußerungen wie (lacht), (räuspert sich), (lautes Ausatmen), Pausen oder dergleichen. Auch die vier Transkripte der Interviews folgen diesen Regeln. Daraus entstanden sind Texte im Umfang von zehn bis sechzehn Seiten in denen die Kindergartenpädagog\_innen von zahlreichen emotional gefärbten Episoden berichteten.

#### **4.5 Datenanalyse**

Die Analyse der Daten erfolgte über mehrere Durchgänge. Zum Teil sind die Analyseschritte bereits im Vorfeld festgelegt worden, manche wurden auch während der Bearbeitung entwickelt, beziehungsweise sind im Prozess entstanden. Die Bearbeitungsschritte lassen sich wie folgt darlegen:

1. Im ersten Schritt wurden die Kategorien gebildet, welche der Orientierung dienten. Diese werden im folgenden Kapitel noch genau beschrieben.
2. Es folgte das erste Lesen der Transkripte, um einen Überblick über die Erzählungen der Kindergartenpädagog\_innen zu bekommen. Dabei wurde bereits eine erste Einschätzung getroffen, ob die Fragen des Leitfadens beantwortet wurden.
3. Um die wichtigen Themenblöcke hervorzuheben wurden die Texte erneut durchgearbeitet und die betreffenden Stellen wurden über das Kategoriensystem farblich markiert.
4. Alle markierten Textstellen wurden dann paraphrasiert zusammengefasst und eine erste Zuordnung zum ausgedrückten Affekt hat stattgefunden. Hier wurde das Kategoriensystem, ähnlich wie in der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002), herangezogen, um die Texte in Einheiten zu teilen, welche infolge analysiert und interpretiert werden.
5. Die erste Zuordnung ist nach den Kriterien bewusst wahrgenommener Affekt, unbewusst geäußelter Affekt und die jeweils darauf folgenden Reaktionen der Pädagoginnen erfolgt.
6. Alle herausgehobenen Textstellen wurden interpretiert, sodass ein nachvollziehbares Bild darüber entstand was einen Affekt ausgelöst haben könnte, welchen Affekt die Pädagoginnen zum Ausdruck gebracht haben und wie sie darauf reagiert haben.

7. Im nächsten Schritt wurde die Chronologie der Interviews aufgelöst und die Affekte wurden den übergeordneten Themenfeldern, wie etwa Überforderung, Angst, Ärger, Kompetenz und Trauer, zugeordnet. Wenn die Pädagogin zum Beispiel erzählte, dass sich die Eltern fürchten und sich nicht trauen etwas zu tun, wurde das dem Gefühl Angst zugeordnet.
8. Um die Ergebnisse prägnant zu veranschaulichen wurde anschließend für jedes Interview eine Tabelle erstellt.
9. Zudem wurde jedes Interview zusammenfassend interpretiert.

Die Analyse orientiert sich demnach an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Ziel ist es, das Textmaterial so zu reduzieren, dass das Wesentliche erhalten bleibt. Zeile für Zeile wird der Text untersucht. Es wird so vorgegangen, dass jedes Transkript abgeschlossen wird bevor ein anderes folgt. Dabei wird immer eine Kategorie berücksichtigt und die betreffende Textstelle im Transkript markiert. Damit die Zuordnung zu bestimmten Kategorien ermöglicht wird, werden die Kategorien genau definiert. Die betreffenden Textstellen werden farblich markiert, herausgenommen und paraphrasiert dargestellt. Das Resultat dieser Analyse wird, in Bezug auf die vorliegende Forschungsfrage, tiefenhermeneutisch interpretiert (Mayring 2002, 114ff).

Grundlegend für diese Art der Textanalyse ist demnach das Kategoriensystem, das von der Forschungsfrage ausgehend entwickelt wird. Im folgenden Kapitel werden die Kategorien der vorliegenden Untersuchung dargelegt.

#### **4.6 Auswertung der Interviews gestützt auf Philipp Mayring**

Bereits im Vorfeld, genauer gesagt während der Erstellung des Leitfadens, wurden erste Kategorien zur Auswertung der Interviews ausgearbeitet. In diesem deduktiven Verfahren sind vorerst vier relevante Kategorien vorgesehen:

1. Kategorie 1: Affekte, welche von der Kindergartenpädagogin, bei sich selbst, bewusst wahrgenommen werden.
2. Kategorie 2: Affekte, welche die Kindergartenpädagogin den Eltern zuschreibt.
3. Kategorie 3: Unbewusste Affekte bei der Kindergartenpädagogin, die im Gespräch zum Ausdruck kommen.
4. Kategorie 4: Reaktionen der Kindergartenpädagogin auf die entstandenen Affekte, unabhängig ob sie bei sich selbst oder bei den Eltern wahrgenommen werden.

Die Transkripte werden, in einem ersten Schritt auf, von den Kindergartenpädagog\_innen im Interview ausgesprochene, also bewusst wahrgenommene, Gefühle untersucht. Dabei werden, sowohl direkte Benennungen von Gefühlen berücksichtigt, als auch umschriebene Emotionen,

sofern die Umschreibung darauf hindeutet, dass sie bewusst wahrgenommen werden. Die Textstellen werden rot markiert. Die Affekte, die von der Kindergartenpädagogin bei sich selbst wahrgenommen werden, werden dann von denen, die sie den Eltern zuschreibt, getrennt festgehalten und der entsprechenden Kategorie 1 oder Kategorie 2 zugeordnet.

Im zweiten Schritt wird untersucht, welche Emotionen auf unbewusster Ebene zu vermuten sind. Solche unbewussten Affekte werden zum Beispiel ausgemacht, wenn das ausgesprochene Gefühl nicht mit der darauf folgenden Reaktion zusammenpasst. Wenn etwa, das positiv besetzte Gefühl von Kompetenz, von der Kindergartenpädagogin, ausgesprochen wird und es in der Folge zu einer Abwehrreaktion auf Seiten der Kindergartenpädagog\_innen kommt, sind latente, unangenehme Affekte zu vermuten. Diese Textstellen werden grün markiert und der Kategorie 3 zugeordnet.

Im dritten Schritt wird nach den Interventionen und Reaktionen der Kindergartenpädagog\_innen gesucht, die auf Gefühle gefolgt sind. Diese Textstellen werden blau markiert und der Kategorie 4 zugeordnet.

Die rot markierten Textstellen werden herausgenommen und die blau markierten Textstellen unmittelbar angereicht. So wird der Affekt samt der darauf folgenden Reaktion festgehalten und den Kategorien 1, 2 und 4 zugeordnet.

Ebenso werden die grün markierten Textstellen herausgenommen und die darauf folgenden blauen Textstellen werden angereicht. Auch hier geht es darum, den Affekt mit der Reaktion zusammenzuführen und den Kategorien 3 und 4 zuzuordnen.

Abschließend wird die Chronologie aufgelöst und die Textstellen werden zusammengefasst, indem die Affekte übergeordneten Gefühlen beziehungsweise Themenfeldern zugeteilt werden. Solche sind zum Beispiel Überforderung, Trauer, Angst, Ärger und Kompetenz. Alle Textstellen, die sich etwa der Überforderung zuteilen lassen, werden zusammengefasst, genauso die Textstellen, die sich der Trauer oder dem Ärger zuordnen lassen und so weiter. Auf diese Weise kann auch untersucht werden, welche Strategien die jeweilige befragte Kindergartenpädagogin verfolgt und wie sie mit den entstandenen Gefühlen umgeht.

## **5 Auswertung und Interpretation**

Im Folgenden werden die Textstellen, an denen Affekte verbalisiert oder anders zum Ausdruck kommen, aus den Interviewtranskripten herausgenommen und paraphrasiert dargestellt. Auch die von den Kindergartenpädagog\_innen unmittelbar gesetzten Reaktionen werden zu jedem Beispiel dargelegt. Jede ausgehobene Textstelle wird einzeln interpretiert und anschließend werden die Ergebnisse mittels Tabelle und zusammenfassender Interpretation dargestellt. Im

letzten Schritt wird nochmals die gesamte Analyse der Interviews interpretiert und die Ergebnisse werden an den Forschungsstand angebunden.

Es wird hier die weibliche Form Verwendung finden, die Kindergartenpädagogen werden mitgedacht, was, unter anderem der Anonymisierung dient.

## **5.1 Interview A: Manchmal kommt man ins Schwitzen...**

Die Kindergartenpädagogin ist mittleren Alters und hat mehrjährige Berufserfahrung. Entwicklungsgespräche sind bereits vor Inkrafttreten der gesetzlichen Verpflichtung von ihr geführt worden, sie werden eher als Elterngespräche betitelt.

### **5.1.1 Affekte, welche die Kindergartenpädagogin, bei sich selbst, bewusst wahrnimmt und ihr Umgang damit (Kategorie 1 und Kategorie 4)**

Erstens fällt auf, dass die Kindergartenpädagogin immer wieder von Entwicklungsgesprächen, oder Situationen, vor und nach den Gesprächen mit Eltern, erzählt, die in ihr ein Gefühl von *Überforderung* entstehen lassen. Bereits zu Beginn des Interviews berichtet sie von Problemen, welche das Konzept, dem die Institution folgt, betreffen, wie etwa die Art der Kommunikation zwischen Pädagog\_innen und Eltern.

1. *Überforderung resultierend aus einer konzeptuellen Herausforderung und der Umgang damit:* Das Konzept, dem die Kindergartenpädagog\_innen folgen, verlangt, dass grundsätzlich in der Du-Form gesprochen wird. Dies hat Gültigkeit unter allen Erwachsenen und nicht, wie meist üblich, wenn mit Kindern gesprochen wird. Die Kindergartenpädagogin erklärt den Vorteil so, dass dadurch eine familiäre Beziehung zwischen den Erwachsenen entstehen soll und diese sich auch auf die Kinder übertragen soll. Für die Kinder bedeute es einen fließenden Übergang vom Elternhaus zum Kindergarten. Es fällt ihr dadurch aber auch die professionelle Abgrenzung schwer. Frau A sagt:

„das ist halt dann ..so ein bisschen der Nachteil, ja, dass wir dann halt dann quasi gleich so familiär, ein bisschen übernommen werden, ja auch von der Verantwortung her, da wird die Verantwortung gleich an die Pädagogin abgegeben“ (A, Zeile 55-57).

Sie fühlt sich bisweilen von den Familien „übernommen“ und ihr wird in ihrem eigenen Erleben zu viel Verantwortung übertragen, die, nach ihrer Meinung, im familiären Bereich ihren Platz finden sollte. Weiter beschreibt Frau A, dass einem pädagogischen Konzept gefolgt wird, das „sehr, sehr großen Wert auf die Gespräche mit Eltern legt“ (A, Zeile 14). Insbesondere in der Arbeit mit sehr jungen Kindern, denen verbale Sprache noch nicht gelingt, wird davon ausgegangen, dass ein Informationsaustausch zwischen den Erwachsenen notwendig ist, um eine gute Betreuung der Kinder zu gewährleisten. Ebenfalls

Teil des Konzeptes ist es, die Beziehung zwischen Pädagog\_innen und Eltern sehr „familiär“ zu gestalten (A, Zeile 51).

Frau A nimmt dies als gegeben hin, da das Konzept und die Dienstgeberin es verlangt, sie sagt: „Wir müssen mit den Eltern wirklich eine, in einem intensiven Austausch sein ... da brauchen wir die Info“ (A, Zeile 46). Die Pädagogin betont aber gleichzeitig, dass sie zu Beginn sehr wohl Schwierigkeiten damit hatte, sich institutionell abzugrenzen indem sie sagt: „Infos werden von den Eltern zu uns leichter übertragen, wenn wir ein, so ein mehr familiäreres Verhältnis haben...Ich muss dazu sagen, es ist dann auch nicht unbedingt leicht sich dann wieder abzugrenzen“ (A, Zeile 49-52). Besonders gefordert fühlt sie sich, wenn in den Entwicklungsgesprächen etwas Negatives besprochen werden soll (A, Zeile 46-57). Abhängig von der Ausprägung des Gefühls der Überforderung, hat sie Strategien im Umgang entwickelt. Die Kindergartenpädagogin stellt sich ihren Unzulänglichkeitsgefühlen in manchen Situationen und führt die Entwicklungsgespräche nach streng geregelten Strukturen.

Die Tatsache, dass ein enger Zeitplan eingehalten werden muss, lässt nicht nur die Überforderung ansteigen, es fördert zudem auch noch die Gefühle Inkompetenz, Unsicherheit und Hilflosigkeit (A, Zeile 404-422).

2. *Überforderung resultierend aus der zeitlichen Rahmung der Gespräche und der Umgang damit:* Frau A erzählt, wie der zeitliche Rahmen es manchmal unmöglich macht, die Fragen der Eltern ausreichend zu beantworten. Bei diesem Thema entstehen im Interview mit mir lange Pausen, sie spricht schnell, lacht, spricht hoch:

„ja, ...äh da schaue ich , ..ist es, wie lang dauert es, ja, oder ich sag dann ah.... Moment ich ... (schnell) machen wir mal das Entwicklungsgespräch fertig ... wenn ich keine Zeit habe schauen wir mal +.....was wir tun können, ja, ....." (A, Zeile 433-451).

Es wird erst nicht klar ausgedrückt wie das (zeitliche) Problem gelöst werden kann, dann spricht sie doch von strikter, zeitlicher Einhaltung, weil sie gleich danach die Kinder betreuen muss, oder einen weiteren Gesprächstermin hat. Frau A sagt: „Das ist natürlich zeitlich schon eine Herausforderung, weil eine halbe Stunde ist nicht lang ... es muss strikt eingehalten werden“ (A, Zeile 404-405). Das Gefühl von Ohnmacht und Unzulänglichkeit ist bei mir als Interviewerin spürbar. Bei Frau A äußert sich das Gefühl in der veränderten Art zu sprechen. Die Pädagogin nutzt den zeitlichen Rahmen, um sich von der beratenden Tätigkeit zu distanzieren und bleibt strikt bei den Ausführungen über die Entwicklung des Kindes.

3. *Überforderung resultierend aus beratenden Aspekten in Entwicklungsgesprächen und der Umgang damit:* Frau A erzählt, dass wenn Eltern und sie nicht einer Meinung bezüglich der kindlichen Entwicklung sind, oder wenn Eltern mit Anliegen kommen, die der Pädagogin

nicht zugänglich sind, sie an andere Berufsgruppen verweist, welche Beratung anbieten. Sie sagt: „nicht leicht, vor allem wenn es Diskrepanzen gibt, ja, also wenn es, wenn irgendwas auftaucht ... Coaching ist schon ein bisschen ein anderes Setting“ (A, Zeile 404-411). Es ist schwierig sich in die Eltern einzufühlen und den beratenden Aspekt in den Entwicklungsgesprächen wahrzunehmen. Die Kindergartenpädagogin spricht hoch und schnell, wenn sie darlegt, wie sie das Entwicklungsgespräch, in diesen Fällen, gestaltet: „Ich gebe hier ein Bild ..in einem Setting von dem Kind in der Gruppe“ (A, Zeile 502). Frau A betont auch, dass sie den Eltern nicht sagen kann, was sie zu tun haben (A, Zeile 501-505).

Frau A beschreibt das Kind und erzählt aus dem Kindergartenalltag, ohne darauf näher einzugehen, was die Eltern in das Gespräch einbringen. Um Konflikten aus dem Weg zu gehen, wird vermieden den Eltern Ratschläge zu erteilen.

4. *Überforderung resultierend aus herausfordernden Anliegen der Eltern und ihr Umgang damit:* Sehr bedürftige Eltern, die viele Fragen und Anliegen haben, werden als besonders herausfordernd wahrgenommen. Insbesondere Kritik an den Handlungen der Pädagogin, bringt viele, starke, bedrohliche Affekte mit sich. Das Entwicklungsgespräch hält sie dann mithilfe der vorgegebenen Leitfäden und geht nicht auf die Fragen und Anliegen der Eltern ein. Dies sieht Frau A als Herausforderung und sagt: „Wie gesagt, Entwicklungsgespräche sind schon .....sehr herausfordernd ....teilweise...“ (A, Zeile 309-310). Die Tatsache wird benannt, dass manche Entwicklungsgespräche sich schwierig gestalten und es nicht immer einfach für die Kindergartenpädagogin ist, den Anforderungen gerecht zu werden.

Mit manchen Eltern fällt es ihr zudem schwer ein Gespräch zu führen, aufgrund von mangelnder Sympathie oder unterschiedlichen Werten und Normen. Frau A sagt: „Wenn ich jetzt mit einem .....Menschen ... nicht kann, ja, ....weil .....keine Ahnung ...weil ich mit der Art nicht zurecht komm .....weil“ (A, Zeile 472-484).

Die Pädagogin fühlt sich inkompetent, weil sie zu manchen Eltern keinen Zugang im Gespräch findet, was sie in ihrem beruflichen Feld aber als ihre Aufgabe sieht. Anders als noch beim vorherigen Punkt, wo die Lösung der Pädagogin ist, sich strikt an den Leitfaden des Gesprächs zu halten und sie unflexibel in der Gestaltung des Gesprächs ist, ist hier ihre Strategie mit diesen Schwierigkeiten umzugehen ein ganz andere. Sie führt das Gespräch in diesen Fällen nicht, weil sie bereits im Vorfeld die Einschätzung trifft, dass sie scheitern wird. Aufgrund dessen gibt sie die Gesprächsführung an eine Kollegin ab.

5. *Überforderung resultierend aus Unzulänglichkeiten in der Gesprächsführung und der Umgang damit:* Wenn Überforderung in den Gesprächen mit Eltern sehr ausgeprägt gespürt wird, reicht es nicht eine Kollegin zur Hilfe zu holen, dann braucht sie einen Vorgesetzten, der an ihrer Stelle die Gespräche leitet. Das erklärt die Pädagogin so: „manchmal ist es so, dass Eltern,...ahmm, einen ...Vorgesetzten....vor die Nase gesetzt bekommen

müssen...um....zu agieren“ (A, Zeile 315-316). In der Art wie sie spricht ist erkennbar, dass es ihr sehr unangenehm ist, wenn sie starke Unzulänglichkeitsgefühle verspürt und ab dem Zeitpunkt, wo sie davon spricht, dass sie ihre Vorgesetzte dazu holen muss, spricht sie sehr leise: „im schlimmsten Fall ist es, ich muss den Vorstand dazu holen“ (A, Zeile 469).

Ein Kind das, etwa durch sein Verhalten, als nicht tragbar für die Gruppe eingestuft wird, ist Anlass für ebendiese Gefühle hinsichtlich des Entwicklungsgespräches. In diesen Fällen kommt es zum Abbruch, das heißt das Gespräch wird nicht von ihr geführt (A, Zeile 224-238). Je stärker das Gefühl der Unzulänglichkeit und Überforderung im Alltag mit dem Kind ist, je mehr werden diese Emotionen auch in die Entwicklungsgespräche mitgebracht. Die Pädagogin sagt: „da waren wir wirklich, wirklich, sind wir echt gefordert gewesen als Pädagogen ... haben aber auch keine Idee gehabt woran es liegt, ja, ... und da haben wir eben ein Gespräch gehabt mit, mit den Eltern, das hat aber die pädagogische Leitung gemacht“ (A, Zeile 225-228).

Weil es ihr nicht möglich ist, aufgrund starker unangenehmer Affekte, das Entwicklungsgespräch selber zu führen, entwickelt sie eine weitere Strategie, sie überlässt die Gespräche dem Vorstand oder der Leitung des Kindergartens.

6. *Überforderung resultierend aus Ausweglosigkeit und der Umgang damit:* Teilweise kommt es in solch krisenhaften Entwicklungsgesprächen, trotz Unterstützung durch Kolleg\_innen oder Vorgesetzte, nicht zu einer Lösung: „wir brauchen da jetzt eine Lösung ... das war schon ein schwieriges Gespräch“ (A, Zeile 226-237).

Manchmal wird dann die Betreuung des Kindes beendet, was sie mit einer detaillierten Beschreibung des kindlichen Verhaltens erklärt (A, Zeile 241-249).

Neben Inkompetenz entstehen in diesen Situationen auch Wut über die Eltern, und Schuldgefühle, wenn sie sagt: „(laut) was bräuchtet ihr damit ihr's gleich beim ersten Mal hättet nehmen können +... liegt's jetzt an uns ....wie wir's rüberbringen“ (A, Zeile 282-285).

Die Pädagogin fragt sich, ob sie selber Schuld trägt, dass die Eltern ihre Ratschläge in den Entwicklungsgesprächen nicht annehmen können.

Wenn die Pädagogin sehr überfordert ist und ihr ein Entwicklungsgespräch nicht nach ihren Vorstellungen gelingt, fühlt sie sich schuldig. Die Schuldgefühle werden abgewehrt, indem Eltern Inkompetenz zugeschrieben wird und indem der Ärger direkt Ausdruck findet.

7. *Überforderung aufgrund von Nervosität und Unsicherheit und der Umgang damit:* Grundsätzlich werden die Entwicklungsgespräche gerne geführt, auch wenn sie herausfordernd sind. Frau A sagt: „und äh ..ich mag sie ..muss sagen, ich mag sie sehr ..weil's mich einfach auch als Mensch fordert“ (A, Zeile 310-311). Es herrscht Freude, wenn ein Gespräch gut gelingt und Ratlosigkeit wenn dem nicht so ist. „und wenn's gelingt, freu ich mich umso mehr, wenn's nicht gelingt, ja dann schau ich halt....“, sagt sie (A, Zeile 313-

314). Auch wenn sie im Vorfeld versucht eine Einschätzung über den Gesprächsverlauf zu machen, so gestalten sich die Entwicklungsgespräche doch sehr individuell und nicht immer kommt die Pädagogin in der Reflexion zu einem positiven Ergebnis. Es kommt zu Unsicherheit und Nervosität, die sie stärker in den ersten Entwicklungsgesprächen zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn, erinnert (A, Zeile 452).

Solange die Unsicherheit und Überforderung in einem von ihr tragbaren Ausmaß entstehen, führt sie die Entwicklungsgespräche mit den Eltern und reflektiert über weiteres Vorgehen. Sie bezeichnet die Entwicklungsgespräche als „harte Arbeit“ und lacht dabei (A, Zeile 83). Das ausgesprochene Gefühl überschneidet sich mit dem Lachen. Das Lachen kann das Gefühl von Anstrengung, (Über)forderung und Druck lindern.

Zweitens wird häufig das Gefühl des *Ärgers* geäußert, das sich zumeist gegen die Eltern richtet. Eltern und Erziehungsberechtigte bringen ihre Sorgen und Nöte häufig auf wenig beherrschte Art und in eher aggressiver Weise in die Entwicklungsgespräche ein. Es kommt zu Anschuldigungen und Schuldzuweisungen, genauso wie es zu einfachen Meinungsverschiedenheiten und unterschiedlichen Auffassungen über Kinder und deren Entwicklung kommt. Dies ist etwa der Fall, wenn Eltern den Rat der Pädagogin nicht annehmen oder sich nicht um die geforderte Ausstattung ihrer Kinder kümmern.

8. *Ärger über Unterschiede in der Wahrnehmung und der Umgang damit:* Eltern drücken ihre Sorge, um das Wohl der Kinder, immer wieder in Form von Kritik aus, was die Pädagogin wütend und ärgerlich macht, insbesondere wenn sie sich zu Unrecht beschuldigt sieht. Sie sagt: „Und das sind so Sachen, wo ich mir denke, wäääh was was wollt ihr eigentlich von uns“ (A, Zeile 282-283). Es wird von Frau A der Ärger ausgedrückt über das Verhalten der Eltern. Die Eltern nehmen nicht nur den Rat der Pädagogin nicht an, sondern nehmen ihn gar nicht wahr, was im Nachhinein zu Anschuldigungen führt. Frau A sagt: „Da muss man dann schon auch so ein bisschen....aaahhh in die Verteidigung, sag ich jetzt nicht, gehen, aber im Sinne von klar machen“ (A, Zeile 255-257). Die Eltern behaupten dann etwa, laut Frau A, dass ihnen Informationen vorenthalten wurden, welche die Entwicklung des Kindes betreffen. Für das Kind werden folglich von den Eltern nicht die entsprechenden entwicklungsfördernden Maßnahmen gesetzt. Die Schuld daran wird der Kindergartenpädagogin gegeben, weil sie die Informationen nicht weitergegeben hat.

Als Beispiel erzählt die Pädagogin von Meinungsverschiedenheiten zwischen Kindergarten und Elternhaus bezüglich der kindlichen Sprachentwicklung:

„mit einer extremen....Sprachverzögerung...wo wir gesagt haben...bitte lasst das abklären, das ist wirklich wichtig“ (A Zeile 267-269) „wir haben dann auch zur Antwort gekriegt ... nein, mit dem Kind ist alles in Ordnung“ (A, Zeile 270).

Frau A verleiht ihrem Ärger Ausdruck und weist jegliche Schuld von sich. Um sich vor derartigen Anschuldigungen zu schützen, nützt die Pädagogin ihre Gesprächsprotokolle als Beleg. Anhand der Protokolle weist sie die Eltern über den Gesprächsverlauf hin und zeigt auf was besprochen wurde.

9. *Ärger über Schuldzuweisungen und der Umgang damit:* Die Wut der Kindergartenpädagogin richtet sich auch an die Eltern, wenn sie Unzufriedenheit äußern, weil ihr Kind sich nicht wohl fühlt im Kindergarten. Die Meinung der Pädagogin deckt sich, diesbezüglich, nicht mit jener der Eltern, weil sie davon ausgeht, dass sehr junge Kinder nicht gut in einer Gruppe aufgehoben sind. Das Bedürfnis des Kindes sieht sie eher in häuslicher Betreuung. Ärgerlich sagt sie: „es ist nicht das Bedürfnis des Kindes in einer Kleinkindgruppe ....eh, fremdbetreut zu werden“ (A, Zeile 488-490). Sie weist den Eltern die Schuld zu, weil sie entschieden haben ihr junges Kind in den Kindergarten zu geben.

Die Pädagogin schiebt das Kind und dessen Bedürfnisse vor, um ihre eigenen Schuldgefühle abzuwehren und ihren Ärger über die Eltern zu begründen.

10. *Ärger über elterliche Inkompetenz hinsichtlich Kinderbetreuung und der Umgang damit:* Die Inkompetenz der Eltern macht Frau A wütend, auch wenn es um alltägliche Versorgung der Kinder geht, sie sagt: „zu kleine Patschen, oder Reservegewand für die Kinder nicht durchschauen“ (A, Zeile 366-367). Die Pädagogin bewertet die Betreuung der Kinder durch ihre Eltern. Ihre Wünsche und Vorstellungen gehen mit denen der Eltern auseinander, was sie mit Überforderung auf Seiten der Eltern einerseits und Egoismus der Eltern andererseits begründet und sagt: „sie sind zu viel mit sich selbst beschäftigt“ (A, Zeile 371). Zudem fühlt sich die Pädagogin von den Eltern nicht ernst genommen, weil sie ihren Forderungen nicht nachkommen. Den Auslösern von Ärger versucht Frau A in Gesprächen zu begegnen, in denen sie immer wieder auf ihre Forderungen hinweist, die allerdings nicht ihren Ärger schmälern.

11. *Ärger über die vermutete fehlende Kooperationsbereitschaft der Eltern und der Umgang damit:* In manchen Fällen gelingt es der Pädagogin nicht, die Eltern in den Gesprächen zu erreichen: „sie wollen es einfach nicht hören ... dann ist das eben so ... und beim nächsten Elterngespräch wird's wieder dasselbe sein“, sagt sie (A, Zeile 287-288). Entwicklungsgespräche, die nicht gelingen, werden, unter anderem, der Inkompetenz auf Seiten der Eltern zugeschrieben.

Dass die Eltern Schuld tragen am Misslingen der Gespräche, weil sie einfach nicht hören wollen, was die Pädagogin sagt, wird, laut der Erzählung von Frau A im Interview, als Rechtfertigung und Grund für Wut und Ärger genutzt.

Inkompetenz auf Seiten der Eltern sieht die Pädagogin auch im Umgang mit dem Kind. Frau A erzählt was sie der Mutter sagt: „da geht’s jetzt nicht darum, dass du ihr erklärst warum das so ist“ und sie lacht (A, Zeile 203).

Die Vermutung liegt nahe, dass Frau A hier sehr stark emotional verstickt ist, weil sie in der Identifikation mit dem Kind, dessen Bedürfnisse befriedigt sehen will. Sie ärgert sich über die Inkompetenz der Eltern dahingehend, dass sie nicht wisse, was ihr Kind braucht und verleiht dem Ausdruck.

Dann erzählt Frau A ein weiteres Beispiel aus dem Alltag, um ihren Standpunkt zu erklären, was die Aufgaben der Eltern sind. Frau A sagt:

„ja, so diese Eigenverantwortung für das Kind ... dann, ja, ich meine (lacht) wär’s schon gut, wenn sie das selber übernehmen, und das müssen wir ihnen immer mitgeben, ja, ... das find ich schon sehr schwierig“ (A, Zeile 354-357).

Die Pädagogin erzählt, dass sie das Verhalten der Eltern als sehr egozentrisch wahrnimmt. Frau A fragt sich aufgrund dessen, wieso diese Eltern Kinder in die Welt setzen (A, Zeile 361-374). Die Identifizierung mit dem Kind bringt ein Unverständnis für die Eltern mit sich. Frau A wünscht sich Bedürfnisbefriedigung für das Kind und für sich selbst, die Bedürfnisse der Eltern können nicht wahrgenommen werden.

Dem folgt eine Einschätzung über das Erleben der Kinder. Sie spricht vom anstrengenden Alltag der Kinder, von zu vielen Angeboten seitens der Eltern, von Unwissenheit der Eltern über Kinder und ihrem eigenen Unverständnis dem gegenüber und sagt: „ja Elternführerschein (lacht) den sollte es geben...ja, ja“ (A, Zeile 287-288).

Frau A fühlt sich kompetent in der Einschätzung der kindlichen Bedürfnisse. Den Eltern gegenüber empfindet sie Ärger, Wut und Enttäuschung über das mangelnde Wissen über Kinderbetreuung. In der Identifizierung mit dem Kind hebt sie dessen Bedürfnisse hervor und erteilt den Eltern Ratschläge.

12. *Ärger aufgrund von Konflikten mit Eltern und der Umgang damit:* Im Darstellen eines Konfliktes zwischen ihr und den Eltern spricht sie hoch und schnell:

„natürlich, wenn irgendwas nicht stimmt, dann müssen wir schauen, wie wir zusammen kommen, aber auf einem respektvollen und und ah ...auch ....konkreten, sachlichen Art, es muss gegeben sein, wir müssen uns respektvoll gegenüber stehen, das ist wichtig für das Kind“ (A, Zeile 510-513).

Ärger kommt in den Entwicklungsgesprächen zum Ausdruck, sowohl von Seiten der Eltern, als auch von der Kindergartenpädagogin.

Zum Teil entsteht ein Konflikt, den die Pädagogin auf professionelle Art und Weise beizulegen versucht, indem sie die Eltern auf respektvolle Gesprächsführung hinweist.

Wenn Eltern den nötigen Respekt nicht entgegenbringen, weist sie auf Einhaltung eines entsprechenden Gesprächsrahmens hin.

Drittens äußert die Kindergartenpädagogin das Gefühl von *Sicherheit*, zumeist wenn Auskunft über die Entwicklung der Kinder gegeben wird oder Ratschläge, hinsichtlich des Umgangs mit den Kindern erteilt werden. Die Pädagogin erklärt den Eltern genau wie sie in bestimmten Situationen vorgehen sollen und dass es notwendig ist den Kindern Grenzen zu setzen.

*13. Das Erleben von Sicherheit im Erteilen von Ratschlägen:* In manchen Entwicklungsgesprächen, insbesondere wenn es um Alltagshandlungen oder Alltagsprobleme geht, fühlt sich die Pädagogin kompetent und sicher. Frau A sagt: „Die Mamas oft fallen da in so ein, in eine Falle hinein, tappen in eine Falle hinein ..und da hab ich halt so, ich sag’s jetzt mal, (lacht) liebevoll begleitet im Sinn, oder gecoacht“ (A, Zeile 212-213). Frau A berichtet über das, was das Kind im Kindergarten tut und gibt den Eltern Ratschläge und Hinweise für zuhause mit (A, Zeile 211-223).

Die Pädagogin beschreibt genau ein Gespräch mit einer Mutter. Dabei stellt sie ein Alltagsproblem dar, das die Mutter anhand einer Frage ins Entwicklungsgespräch mitbringt. Frau A klärt die Mutter auf und erteilt genaue Ratschläge, sie sagt: „dann sag ich, ok, warum? ...wie läuft es bei euch ab ... dass sie mir das kurz erklären und dann schau ich, wo ich ein bisschen Hilfestellung geben kann“ (A, Zeile 416-421).

Die Bedürftigkeit der Kinder wird im Entwicklungsgespräch den Eltern gegenüber zum Ausdruck gebracht. Eine Identifikation mit dem Erleben der Mutter findet nicht statt. Frau A gibt Aufklärung und Ratschläge und begründet das so: „weil wir haben einfach ...eine Kompetenz und wir haben einen guten Blick auf das Kind“ (A, Zeile 298). Es wird klar ausgedrückt, dass es eine Kompetenz im Beobachten und Wahrnehmen der Kinder auf Seiten der Kindergartenpädagogin gibt. Auch wenn sie nicht immer Kompetenzgefühle im Hinblick auf die Elternarbeit hat, so stellt sie sicher, dass sie diese in Bezug auf die Kinder hat.

Weiter erzählt die Pädagogin über die Freude an den Kindern die sie an die Eltern weitergeben will. Frau A sagt: „bei mir kommt’s einfach auch nonverbal, diese, dieses, dieses Gefühl rüber, was ich für das Kind hab und die Freude, die ich mit dem Kind hab, wenn’s, wenn ich Situationen erleb, ja, und des iss...für mich halt.....“ (A, Zeile 137-139). Im Entwicklungsgespräch zeigt Frau A ihre Freude an den Kindern, um sie mit den Eltern zu teilen.

Man könnte das so verstehen, dass diese Freude in ihr ein sehr angenehmes Gefühl weckt, das sie auskostet, indem sie die Erzählung durch lange Pausen in die Länge zieht. Sie kann so das Gefühl erinnern und im Interview erneut empfinden.

Von ihrem besonderen Engagement zugunsten der Kinder berichtet Frau A in schneller Sprechweise (A, Zeile 170-172, 176-177). Schnell spricht Frau A auch während sie von der emotionalen Bindung zwischen ihr und den Kindern erzählt: „ahm...was jetzt nicht, ich will nicht, dass das komisch rüber kommt, wir sind bei den jungen Kindern einfach sehr emotional dran, ja, wir müssen eine gute Bindung zu dem Kind aufbauen“ (A, Zeile 192-195).

Hier entsteht der Eindruck, es schnell hinter sich bringen zu wollen. Möglicherweise weil dieses Engagement, diese starke emotionale Bindung zu den Kindern unangemessen erscheinen könnte, was Frau A ja auch verbalisiert.

Auch oft kommt es, laut Pädagogin, vor, dass Eltern sich vor den negativen Emotionen ihrer Kinder fürchten. Frau A beschreibt das so: „ja, es ist auch was unglaublich oft vorkommt ist, das die Eltern sich vor den Emotionen der Kinder fürchten ... dann, wenn das Kind nicht will“ (A, Zeile 422-425). Die Kindergartenpädagogin gibt Ratschläge und detaillierte Vorschläge, wie die Situationen zu handhaben sind.

Ihre Kompetenz hinsichtlich der Arbeit mit dem Kind beschreibt Frau A in lauter, schneller Sprechweise:

„...ein großes Spektrum was ich weiß, wie's dem Kind einfach geht, ja, und kann das Kind dann gut abholen, das heißt das Gespräch läuft dann auch auf einer ganz anderen, auf einem ganz anderen Niveau“ (A, Zeile 134).

Die Tatsache, dass Frau A in dieser Ausführung laut spricht, könnte man so deuten, dass sie sicherstellen will auch gehört zu werden. Möglicherweise ein Hervorheben der positiven Emotion, wie Kompetenz und Sicherheit, um die negativen Affekte von Versagensangst, Unsicherheit, Inkompetenz zu überdecken.

Von Frau A wird den Eltern Unzulänglichkeit im Umgang mit den Kindern zugeschrieben wenn sie sagt: „des braucht's jetzt nicht wirklich, weil das verunsichert das Kind, wenn es auf jede Warumfrage eine Antwort kriegt, eine richtige Antwort“ (A, Zeile 209-212, 440).

Die Kindergartenpädagogin hilft den Eltern die Bedürfnisse ihrer Kinder besser zu verstehen und stellt ihre fachliche Kompetenz zur Verfügung. Durch Ratschläge gibt die Pädagogin den Eltern Hilfestellung im Umgang mit den Kindern.

14. *Sicherheit in Hinblick auf die Identifizierung mit den Eltern und der Umgang damit:* Frau A sieht sich auch einigermaßen kompetent darin, sich in die Gefühlswelt der Eltern einzufühlen. Im Entwicklungsgespräch bemüht sie sich darum, die auftauchenden Affekte wahrzunehmen und aufzugreifen „man versucht wahrzunehmen, wie sie Informationen verarbeiten können, die das Kind betreffen“, sagt sie (A, Zeile 110). Ganz sicher ist Frau A sich diesbezüglich nicht. Sie verallgemeinert diese Aussage und spricht von dem Versuch, auf die Eltern und deren Erleben einzugehen.

Frau A fühlt sich nicht ganz sicher und kompetent, weil es nicht immer gelingt die Eltern im Entwicklungsgespräch zu erreichen. Sie spricht von einem Versuch dahingehend und vom Bemühen um gegenseitiges Verständnis.

Viertens werden von der Kindergartenpädagogin *Angstgefühle* ausgedrückt. Angst entsteht zumeist bereits vor den Entwicklungsgesprächen, wenn diese als sehr herausfordernd oder sogar überfordernd eingeschätzt werden.

15. *Angst aufgrund von Versagen und der Umgang damit*: Als ungünstigsten Fall bezeichnet die Pädagogin ihre Angst vor Situationen, die bereits im Vorfeld ein Scheitern des Entwicklungsgesprächs vermuten lassen. Dann kommt es vor, dass ihre Angst sehr groß und nicht ertragbar wird. Sie erzählt: „wenn’s irgendwie ungut werden könnte, was man ja schon im Vorfeld ein bisschen merkt, dann sag ich, du pass auf, ich halt das Entwicklungsgespräch auf keinen Fall“ (A, Zeile 472-474).

Wenn die Pädagogin sich überfordert fühlt wird die Angst oft sehr stark. In diesen Fällen kommt es zum Abbruch, indem das Entwicklungsgespräch an Kolleg\_innen oder die Leitung abgegeben wird (A, Zeile 469-478).

16. *Angst aufgrund von Unsicherheit und Nervosität und der Umgang damit*: Entwicklungsgespräche lösen bei der Kindergartenpädagogin Nervosität aus, besonders wenn sie unsicher in der Planung ist: „wenn ich mir denke, ach das muss ich unbedingt rüber bringen ..wie, wie wird’s werden, wie mach ich das“ (A, Zeile 313-314). Auch wenn die Eltern schon im Vorfeld als fordernd und kompetent wahrgenommen werden, ist sie unsicher und nervös, was sie so ausdrückt: „Es gibt Elterngespräche, also Entwicklungsgespräche, da bin ich selber nervös“ (A, Zeile 312).

Frau A berichtet, dass es Übung bedarf, um Entwicklungsgespräche führen zu können, dabei hält sie lange Pausen ein (A, Zeile 452-458). Sie spricht davon, dass man am Anfang nervös ist: „Ja, am Anfang ist man so durchgeschwitzt“ (A, Zeile 452). Die eigene Unzulänglichkeit wird von Frau A wieder verspürt und macht Angst. Das Entwicklungsgespräch hat Frau A nicht so führen können, wie sie es geplant hatte.

Sehr fordernde Eltern bewirken bei der Kindergartenpädagogin Nervosität und Unsicherheit, welche in geringer Ausprägung nicht abgewehrt werden müssen. Dann stellt sich die Pädagogin ihren Gefühlen und führt die Entwicklungsgespräche, auch wenn sie das nicht mit Freude tut und es ihr unangenehm ist.

Fünftens wird *Trauer* auf verschiedene Weise ausgedrückt, etwa in Form von Kränkung, wenn Frau A sich wenig wertgeschätzt fühlt oder wenn sie sich ungerecht behandelt fühlt. Außerdem

macht es die Pädagogin traurig, dass sie mit vielen Situationen selbst fertig werden muss und ihr keine Hilfe zu Teil wird.

*17. Trauer aufgrund von Kränkung und der Umgang damit:* Es kommt immer wieder vor, dass Eltern Unzufriedenheit äußern, erzählt die Pädagogin (A, Zeile 484). Kritik löst Kränkung bei der Kindergartenpädagogin aus und sie sagt dann zu den Eltern:

„wenn du mit der Arbeit, die wir hier machen nicht zufrieden bist, ja, ...dann....müssen wir....einen anderen Kontext finden, entweder du nimmst dein Kind raus und gibst es dorthin, wo du meinst, dass es besser aufgehoben ist“ (A, Zeile 483-485).

Frau A bietet den Eltern gegebenenfalls auch Möglichkeiten an, am Kindergartenalltag teilzunehmen, um diese Unzufriedenheit auszuräumen und sagt: „sei es, dass irgendwer hospitieren kommt oder sonst irgendwas“ (A, Zeile 491-492).

Auch das Gefühl nicht ernst genommen zu werden wird von Frau A angesprochen und macht sie traurig: „dass die Eltern uns nicht ernst nehmen in dem was wir....mitgeben, mitteilen, müssen wir auch so nehmen, ja ..wir haben das Protokoll....“, sagt Frau A (A, Zeile 263-264). Die Kindergartenpädagogin stellt die Entwicklung des Kindes dar und gibt Ratschläge zur Förderung des Kindes. Die Eltern teilen ihre Meinung nicht und haben ein anderes Bild vom Kind.

Im Gespräch mit den Eltern spricht die Pädagogin ihre Beobachtungen an und verweist auf entwicklungsfördernde Maßnahmen. Sie kommt so ihrer Pflicht nach und zeigt Defizite der Kinder auf. Frau A erstellt Gesprächsprotokolle, die als Beleg dienen, falls die Eltern im Nachhinein behaupten niemand hätte ihnen von den Defiziten ihres Kindes berichtet. Die Pädagogin empfindet Trauer darüber, dass sie solche Belege braucht und die Eltern sie beschuldigen.

*18. Trauer in Zusammenhang mit Gefühlen der Ohnmacht den Eltern gegenüber und der Umgang damit:* Es macht Frau A traurig, wenn Eltern sie nicht ernst nehmen und wenn es zudem auch noch zu einer – ihrer Einschätzung nach - unzureichenden Förderung des Kindes kommt. Frau A sagt: „dann müssen wir es so nehmen, ja, weil wir können nicht, wir können sie nicht zwingen, was zu tun“ (A, Zeile 277-278). Die Kindergartenpädagogin erzählt, dass Eltern ihren Rat oft nicht annehmen und die entwicklungsfördernden Maßnahmen dem Kind verwehrt bleiben. In diesen Situationen sieht sie keine Möglichkeit etwas zu ändern. Auch nicht wenn Eltern ärgerlich reagieren. Bei Frau A entsteht Trauer während sie sagt: „wir müssen es natürlich auch nehmen, wenn sie auf uns sauer sind, ja, ja es ist leider auch manchmal“ (Frau A, Zeile 303 bis 304). Laut Frau A kommt es vor, dass Eltern ihren Ärger über die Pädagogin ausdrücken. Die negativ behaftete Beziehung zwischen Eltern und Pädagogin macht Frau A traurig. Auch wenn es nicht leicht fällt, nimmt

die Kindergartenpädagogin den Ärger der Eltern hin und unterdrückt ihre Trauer, damit sie das Gespräch mit den Eltern führen kann.

Mit den eigenen Gefühlen sieht sich Frau A dann allein gelassen: „im Grund genommen muss eh jeder selber damit fertig werden“ (A, Zeile 307). Frau A sieht es als ihre Aufgabe, sich den Tatsachen zu stellen, dass Eltern manchmal ärgerlich sind, weil sie ihnen unangenehme Dinge sagt. Auch wenn unangenehme Gefühle aufkommen, müssen diese von ihr getragen werden, weil sie keine Möglichkeit sieht die Situation zu ändern.

Gleichermaßen geht Frau A mit dem Gefühl von Kränkung um, die aufkommt, wenn Eltern Unzufriedenheit äußern. Sie erzählt: „der Papa kommt und sagt, das und das und das passt mir nicht“ (A, Zeile 478).

Es fällt Frau A schwer, die unangenehmen Gefühle zu ertragen, dennoch sucht sie nach Wegen dies zu tun, manchmal gelingt es nicht ausreichend, was zur Folge hat, dass sie sich nicht in die Situation eines Entwicklungsgesprächs begibt, sondern die Gesprächsführung an Kolleg\_innen oder Vorgesetzte abgibt (A, Zeile 478-514). Es entsteht im Interview der Eindruck, dass sie Affekte wie Trauer, Kränkung, Minderwertigkeit und Ohnmacht verspürt „ja.....das, das, das ist halt, das ist das, was uns dann bleibt (lacht), wie auch immer man damit umgeht“ (A, Zeile 312-313). Es entsteht der Eindruck, dass Frau A versucht mit den unangenehmen Affekten umzugehen beziehungsweise diese auszuhalten weil sie keine konkrete Strategie äußert.

### **5.1.2 Affekte, welche die Kindergartenpädagogin den Eltern zuschreibt und ihr Umgang damit (Kategorie 2 und Kategorie 4)**

Frau A nimmt auf Seiten der Eltern in erster Linie *Sorge* um das Wohl und die Entwicklung ihres Kindes im Entwicklungsgespräch wahr. Die Kinder verbringen viel Zeit im Kindergarten und aus diesem Grund sind die Eltern und Erziehungsberechtigten oft verunsichert, ob es ihnen dort auch gut geht und sie in ihren Bedürfnissen wahrgenommen werden.

1. *Sorge um die kindliche Entwicklung und der Umgang damit:* Die Pädagogin benennt das Gefühl der Sorge bei den Eltern, über das Wohl und die Entwicklung ihres Kindes. Sie erzählt: „also da machen sich die Eltern oft Sorgen“ (A, Zeile 91-107,148). Die Kindergartenpädagogin versucht wenn Eltern Sorge äußern, mithilfe von positiv gefärbten Erzählungen über das Kind diese Sorgen der Eltern zu lindern. Konkret beschreibt die Pädagogin das so: „also da muss man dann oft die Eltern so ein bisschen bremsen und sagen, so Moment, das ist immer noch im Entwicklungsbereich“ (A, Zeile 110-111). Zudem gibt Frau A das Versprechen, die Entwicklung des Kindes im Auge zu haben und gegebenenfalls an die Eltern heranzutreten, wenn Entwicklungsschwierigkeiten auftreten. In einigen Fällen kann Frau A die Sorgen auch durch Aufklärung entlasten. Dann wird an Eltern herangetragen: „ahm, ...

wenn's dann irgendwie Sorgen... bereiten sollte, ja dann sagen wir es sowieso so, mmmmm“ (A, Zeile 95, 99, 106). Um die Sorgen der Eltern zu lindern nimmt sie sich auch im Entwicklungsgespräch vor positive Situationen zu erzählen, sie sagt: „ahm.. schauen, dass es möglichst positiv besetzt ist“ (A, Zeile 113).

In manchen Gesprächen äußern die Eltern Sorge, welche von der Pädagogin als ungerechtfertigt eingeschätzt werden. Dann versucht die Kindergartenpädagogin die Sorgen mithilfe von positiv gefärbten Erzählungen über das Kind und Argumenten zu lindern oder zu beseitigen. Darüber hinaus begegnet die Pädagogin den Sorgen der Eltern, indem sie ihnen zusagt, die Entwicklung des Kindes aufmerksam zu verfolgen und ihnen sobald ihr etwas auffällt das Gespräch mit den Eltern zu suchen.

Eltern fühlen sich manchmal schuldig, erzählt Frau A, wenn sich ihr Kind nicht in einem angemessenen Rahmen entwickelt. Sie führen die Entwicklungsprobleme auf ihre eigenen Handlungen zurück und äußern das in den Entwicklungsgesprächen im Kindergarten.

2. *Schuld aufgrund von Inkompetenz und Unzulänglichkeit und der Umgang damit:* Den Eltern schreibt Frau A auch *Schuldgefühle* zu, die Anlass sind im Entwicklungsgespräch nicht adäquat zu agieren: „weil sie auch oft das Gefühl haben ... wir Eltern machen was falsch“ (A, Zeile 299-300). Eltern sehen sich manchmal nicht in der Lage die Sichtweise der Pädagogin in Bezug auf das Kind zu teilen, weil sie die Defizite des Kindes auf ihre eigenen Erziehungsmethoden zurückführen, sagt Frau A. Die Pädagogin nimmt sich in diesen Gesprächen vor keine Schuld zuzuweisen.

Das Schuldgefühl der Eltern wird zwar wahrgenommen, aber nicht im Gespräch aufgegriffen und bearbeitet. Auf Seiten der Pädagogin gibt es lediglich den Versuch, keine weiteren Schuldgefühle hervorzurufen, indem sie auch noch Schuldzuweisungen macht.

### **5.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse aus Interview A**

Im Interview A wurden von der Kindergartenpädagogin viele emotional gefärbte Episoden erzählt. Besonders bei sich selbst hat Frau A eine Reihe von Gefühlen zum Ausdruck gebracht, nämlich Überforderung, Ärger, Sicherheit, Angst und Trauer. Den Eltern werden von Frau A hingegen nur zwei Gefühle zugeschrieben, diese sind Sorge und Schuld. Möglicherweise ist Frau A sehr beschäftigt mit ihren eigenen Affekten und kann sich aufgrund dessen nicht ausreichend um die Gefühle der Eltern kümmern. In der folgenden Tabelle wird dies deutlich veranschaulicht.

| Interview A |                                                                                                    |                                                                                                                 |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | <b>Affekte, welche die Kindergartenpädagogin, bei sich selbst, bewusst wahrnimmt (Kategorie 1)</b> | <b>Der Umgang der Kindergartenpädagogin damit (Kategorie 4)</b>                                                 |
| 1.          | Überforderung resultierend aus einer konzeptuellen Herausforderung                                 | Die Pädagogin hält sich strikt an einen Leitfaden und zeigt keine Flexibilität im Gespräch mit den Eltern.      |
| 2.          | Überforderung resultieren aus zeitlicher Rahmung                                                   | Der zeitliche Rahmen von maximal 30 Minuten wird strikt eingehalten.                                            |
| 3.          | Überforderung resultierend aus beratenden Aspekten                                                 | Die Pädagogin bleibt im Gespräch bei der Entwicklung des Kindes und geht nicht auf die Anliegen der Eltern ein. |
| 4.          | Überforderung resultierend aus herausfordernden Anliegen der Eltern                                | Die Pädagogin gibt das Gespräch an eine Kollegin ab.                                                            |
| 5.          | Überforderung resultierend aus Unzulänglichkeit in Gesprächsführung                                | Die Pädagogin gibt das Gespräch an die Leitung ab.                                                              |
| 6.          | Überforderung resultierend aus Ausweglosigkeit                                                     | Die Pädagogin gibt das Gespräch an den Vorstand ab.                                                             |
| 7.          | Überforderung resultierend aus Nervosität                                                          | Die Pädagogin führt das Gespräch und stellt sich ihrer Unsicherheit.                                            |
| 8.          | Ärger über Unterschiede in der Wahrnehmung                                                         | Die Pädagogin verteidigt ihren Standpunkt und nützt dazu ihre Gesprächsprotokolle als Beleg.                    |
| 9.          | Ärger über Schuldzuweisungen                                                                       | Indem die Pädagogin die kindlichen Bedürfnisse aufzählt weist sie die Schuld von sich.                          |
| 10.         | Ärger über elterliche Inkompetenz hinsichtlich Kinderbetreuung                                     | Die Pädagogin stellt immer wieder Forderungen an die Eltern.                                                    |
| 11.         | Ärger über wenig kooperative Eltern                                                                | Die Eltern werden zu mehr Kooperation aufgefordert.                                                             |
| 12.         | Ärger im Konflikt mit Eltern                                                                       | Pädagogin weist die Eltern auf einen respektvollen Umgang hin.                                                  |
| 13.         | Sicherheit im Ratschläge erteilen                                                                  | Eltern werden häufig detaillierte Ratschläge erteilt.                                                           |
| 14.         | Sicherheit im Sinne von Identifizierung mit Eltern                                                 | Die Pädagogin versucht sich in die Eltern einzufühlen.                                                          |

|     |                                                   |                                                                              |
|-----|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| 15. | Angst im Sinne von Versagen                       | Die Pädagogin gibt die Gespräche an andere ab.                               |
| 16. | Angst im Sinne von Nervosität                     | Pädagogin stellt sich der Unsicherheit und führt die Gespräche.              |
| 17. | Trauer im Sinne von Kränkung                      | Die Pädagogin nimmt die Kränkung hin und fühlt sich dabei wenig unterstützt. |
| 18. | Trauer im Sinne von Ohnmacht gegenüber den Eltern | Es gibt keine Strategie, um die Trauer zu bewältigen.                        |

*Tabelle 1 Interview A*

| Interview A |                                                                                      |                                                                                                                                                     |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | <b>Affekte, welche die Kindergartenpädagogin den Eltern zuschreibt (Kategorie 2)</b> | <b>Der Umgang der Kindergartenpädagogin damit (Kategorie 4)</b>                                                                                     |
| 1.          | Sorge um die kindliche Entwicklung                                                   | Die Pädagogin versucht die Sorgen der Eltern durch positive Erzählungen über das Kind zu lindern.                                                   |
| 2.          | Schuld im Sinne von Inkompetenz                                                      | Im Gespräch werden die wahrgenommenen Schuldgefühle ignoriert und die Pädagogin versucht lediglich keine weiteren, ähnlichen Gefühle hervorzurufen. |

*Tabelle 2 Interview A*

#### *Interpretative Zusammenfassung:*

Der Kindergartenpädagogin gelingt es sich mit dem Kind zu identifizieren. Im Gespräch mit den Eltern bleibt sie mit dem Kind identifiziert, es gelingt ihr nicht immer sich in das Erleben der Eltern einzufühlen. In der Identifizierung mit dem Kind, kann sie das Gefühl von Sorge bei den Eltern wahrnehmen, da dieser Affekt auf eine Nähe zum Kind schließen lässt. Andere, dahinter liegende, Affekte der Eltern bleiben scheinbar unvorstellbar für die Pädagogin und werden im Interview nicht genannt. Da Frau A keine weiteren Affekte bei den Eltern wahrnimmt ist zu vermuten, dass sie folglich keine verstehende Haltung gegenüber den Eltern einnimmt. Die Eltern werden nicht entlastet, weil es der Pädagogin nicht gelingt, eine Haltung einzunehmen, in der sie - im Sinne von Containment (Bion 2016) - die affektiven Anliegen der Eltern wahrnehmen und bearbeiten kann.

In Bezug auf sich selbst, äußert sie zahlreiche negative Gefühle, nur selten fühlt sie sich kompetent, bestätigt und sicher. Diese angenehmen Emotionen empfindet sie lediglich, wenn

sie Ratschläge erteilt und Aufklärung betreibt. In diesem Bereich der professionellen Tätigkeiten, also wenn es um Entwicklung, Alltagsgestaltung und Erziehung von Kindern geht, fühlt sie sich sicher und kompetent.

Erfolgt von Seiten der Eltern Kritik, wird das Gefühl der Kränkung bisweilen so stark, dass sie es abwehren muss. In diesem Zusammenhang schreibt die Pädagogin den Eltern Unbeherrschtheit und mögliche Aggressivität in Entwicklungsgesprächen zu. Zudem wird unbeherrscht geäußerte Kritik als enorme Kränkung wahrgenommen und als unrichtig hingestellt. Eine häufige Folge daraus ist, dass die Kindergartenpädagogin dem Entwicklungsgespräch entweder aus dem Weg geht und es an eine Kollegin abgibt, oder sie sucht Hilfe und Rückendeckung indem sie eine zweite Person ins Gespräch mitnimmt.

Dies gilt auch für Situationen, in denen die Eltern in ihr das Gefühl von Angst, Inkompetenz, Wertlosigkeit, Ohnmacht und Unzulänglichkeit auslösen. Die Unzulänglichkeit im Umgang mit dem Kind, das Schuldgefühl ihm gegenüber, kann ebenso wenig ertragen werden, wie die Inkompetenz dies mit den Eltern zu besprechen. Hier folgt sie erneut der Strategie dem Gespräch aus dem Weg zu gehen, indem sie es an eine andere Person überträgt.

Die Kindergartenpädagogin fühlt sich betrogen und überfordert, weil ihr zu viel Verantwortung aufgebürdet wird. Folglich schreibt sie den Eltern Unverantwortlichkeit zu, sodass ihre eigene Unzulänglichkeit und ihr Schuldgefühl, den Kindern gegenüber, ausgehalten werden kann. Dies kann im Sinne der Affektregulation als Linderung dieser unangenehmen, bedrohlichen Affekte gesehen werden. Es deutet einiges darauf hin, dass es an Reflexion und Supervision mangelt, die Hilfe im Umgang mit den eigenen Affekten geben könnten. Sehr häufig werden im Interview die Gefühle der Pädagogin thematisiert, insbesondere die negativen Emotionen und Affekte. Es entsteht der Eindruck, dass sie sehr stark mit ihrer eigenen Erlebniswelt beschäftigt ist und daher kaum die Sorgen und Nöte der Eltern im Blick haben kann.

Insgesamt benennt die Pädagogin viele Gefühle. Sie nimmt Affekte wahr, es gelingt ihr aber nicht, diese, in einer angemessenen Art und Weise, zu deuten und zu bearbeiten. Die Pädagogin setzt sich nicht mit den Affekten auseinander sondern hat die Strategie entwickelt die Gespräche an andere abzugeben. Diese teilweise vehemente Abwehr lässt die Vermutung zu, dass auf unbewusster Ebene (Kategorie 3) sehr bedrohliche Affekte gespürt werden. Da der Pädagogin das in den Entwicklungsgesprächen vor Augen geführt wird, nimmt sie vordergründig negative Affekte wahr und die positiven bleiben in vielen Fällen für sie verdeckt. Sie nimmt hier keine positiven Affekte auf Seiten der Eltern wahr, wenngleich davon auszugehen ist, dass diese jedenfalls vorhanden sind. Vielmehr misst sie den unangenehmen Affekten in Gesprächen große Bedeutung bei. Diese werden bei sich selbst und auch bei den Eltern vermehrt wahrgenommen.

## **5.2 Interview B: Erfahrung macht entspannter...**

Die Kindergartenpädagogin hat langjährige Erfahrung im beruflichen Feld. Sie kann auf zahlreiche Fort- und Weiterbildungen zurückgreifen. Entwicklungsgespräche wurden bereits vor Inkrafttreten der gesetzlichen Verpflichtung angeboten und geführt, sie sind Teil des Konzeptes.

### **5.2.1 Affekte, welche die Kindergartenpädagogin, bei sich selbst, bewusst wahrnimmt und ihr Umgang damit (Kategorie 1 und Kategorie 4)**

Erstens äußert die Kindergartenpädagogin ein sicheres Gefühl im Hinblick auf ihre Kompetenz Entwicklungsgespräche mit Eltern zu führen. Sie fühlt sich sicher in ihrer Rolle als Gesprächsleiterin und geht entspannt und souverän in die Entwicklungsgespräche. Die Kindergartenpädagogin hat durch ihre langjährige Tätigkeit im Kindergarten, die mit der Zusammenarbeit mit Eltern einhergeht, einen erheblichen Erfahrungsschatz. Viele Situationen sind ihr bekannt, viele Emotionen hat sie bereits durchlebt und Strategien im Umgang damit entwickeln können. Dies führt dazu, dass Frau B mit den Herausforderungen, welche in Entwicklungsgesprächen und im Zusammenhang mit den Gesprächen entstehen, gelassen umgehen kann und sich, zumeist stark lösungsorientiert, um jedes Entwicklungsgespräch bemüht.

#### **1. *Das Gefühl der Sicherheit in Hinblick auf Kompetenz und Erfahrung und der Umgang damit:***

Die Entwicklungsgespräche werden, von Frau B, als informativ und daher förderlich für ihr Verständnis mancher Alltagssituationen gesehen und sie empfindet dabei Freude. Frau B sagt: „eigentlich, ja, führ ich die Elterngespräche gern“ (B, Zeile 23).

Besonders in Hinblick auf die Arbeit mit den Kindern erhofft Frau B sich Aufklärung durch die Gespräche mit den Eltern und sagt: „wo einem dann klarer ist, warum ein Kind so ist oder so...“ (B, Zeile 25). Schon vor Inkrafttreten des Kindergartengesetzes hat Frau B allen Erziehungsberechtigten Elterngespräche angeboten und wenn möglich auch geführt. Sie sind Teil des Konzeptes und werden als selbstverständlich angesehen. Manchmal nutzt Frau B die Entwicklungsgespräche um Probleme oder ähnliches anzusprechen, sieht dies aber nicht als vordergründige Aufgabe im Entwicklungsgespräch (B, Zeile 83-92). In erster Linie lässt Frau B den Eltern Raum, um zu erzählen: „ich schau immer, dass die Eltern erzählen, ....zuerst und dann klink ich mich ein“, sagt sie (B, Zeile 86-87). Frau B berichtet erst Positives über das Kind, erläutert das, was nach ihrer Meinung die Eltern am meisten interessiert. Erst dann werden Probleme thematisiert und auch Vorschläge zur Beseitigung oder Linderung dieser (B, Zeile 92-102).

Frau B spricht von einem Beziehungsaufbau mit den Eltern, der sich in den vorangegangenen kurzen Gesprächen im Alltag anbahnt und in den Entwicklungsgesprächen

vertieft wird. Es gibt Bemühungen auf Seiten der Pädagogin, eine Vertrauensbasis zu schaffen und Gefühle von Neugier und Interesse werden genannt: „das ist auch interessant“ (B, Zeile 55-69). Einer Aufforderung über ihr Kind zu erzählen kommen die Eltern laut Pädagogin meist gerne nach. Auch die Kindergartenpädagogin zeichnet das Bild vom Kind im Kindergarten für die Eltern nach und bemerkt: „und es stellt sich auch manchmal wirklich heraus, dass Kinder zuhause ganz anders agieren als im Kindergarten, und manche sehr ähnlich “ (B, Zeile 55-56).

Beobachtungsbögen und Protokollen räumt Frau B keinen besonderen Stellenwert im Entwicklungsgespräch ein: „nein, dienehm ich auch gar nicht mit“,sagt sie. Die Gespräche werden vorher im Team verbal vorbereitet und basieren eher auf Spontanität (B, Zeile 154-156). Ihr Alter und die langjährige Erfahrung wird von der Pädagogin als Vorteil gesehen und das Gefühl von Erfahrung, Kompetenz und Sicherheit wird benannt: „ich tu mich einfach leichter als mit 20“ (B, Zeile 161). Die Begegnungen mit Eltern folgen einer gewissen Routine (B, Zeile 160-172). Auch die Tatsache, dass sie „nicht mehr so vieles erschüttert“, bringt sie vor und lacht am Ende (B, Zeile 160-172).

2. *Das Gefühl der Kompetenz im Sinne von Gelassenheit und Ruhe im Umgang mit Eltern:* Eine weitere Eigenschaft, welche die Pädagogin an sich selbst beschreibt ist eine durch ihre Berufserfahrung angeeignete Gelassenheit. Auch wenn es immer wieder Eltern gibt, die nicht mit dem Team kooperieren, indem sie sich etwa bemühen Aushänge und Forderungen wahrzunehmen, kommen bei der Kindergartenpädagogin keine negativen Emotionen auf. Sie lacht und sagt: „Also da entspannt man sich“ (B, Zeile 316-324). Diese gelassene Haltung hat sich Frau B in jahrelanger Tätigkeit angeeignet, denn in den ersten Jahren ihrer Berufstätigkeit konnte sie nicht in dieser Weise reagieren und hat sich oft über die Eltern geärgert, wie sie erzählt. Selbst in krisenhaften Entwicklungsgesprächen, die zudem manchmal schon vorausszusehen sind, spürt sie keinen Druck oder Stress. Auch wenn sie einerseits manchmal resigniert, begegnet sie den meisten Schwierigkeiten in Bezug auf Entwicklungsgespräche doch gelassen. Und selbst die Resignation, die sie anspricht, scheint die Pädagogin wenig zu frustrieren (B, Zeile 229-234). Im Vorfeld stellt Frau B andererseits Überlegungen an, wie sie das Gespräch angeht und wie sie formuliert und zum Ausdruck bringt. Dazu erklärt sie: „wenn es etwas ist, was die Eltern nicht hören wollen, dann überleg ich vorher schon, wie ich das ausdrücken kann, damit sie das besser nehmen können“ (B, Zeile 233-234). Demnach stellt sie die besonderen Überlegungen vor schwierigen Entwicklungsgesprächen an, um die Eltern zu unterstützen.

Auch die Rahmenbedingungen machen ihr keine besonders großen Schwierigkeiten, es wird Glück und Freude ausgedrückt über die passenden Räumlichkeiten (B, Zeile 175-180). Die Räumlichkeiten werden wohlüberlegt ausgewählt und es gibt „Gott sei Dank, so viel Platz im

Haus“ sagt Frau B (B, Zeile 177). Die Kindergartenpädagogin wählt im Vorfeld die entsprechenden Räume aus und sorgt für die entsprechende Atmosphäre.

3. *Kompetenz im Sinne von Empathie und Sensibilität im Umgang mit Eltern:* Die Pädagogin macht sich Gedanken um die Gefühle und das Erleben der Eltern. Es werden Belastung und Schwierigkeiten in den Lebenssituationen der Familien von Frau B thematisiert, die von der Kindergartenpädagogin öfter wahrgenommen werden als zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn. Das führt Frau B darauf zurück, dass sie selbst sensibler dafür geworden ist, sie zeigt Empathie. Außerdem äußert sie mehr Erfahrung zu haben, sich also sicherer zu fühlen (B, Zeile 271-292). Frau B erzählt, sie sei weniger auf die eigenen Probleme fokussiert und die Arbeitsweise habe sich verändert: „man war ein bisschen mehr.....ah, mit dem eigenen Alltag beschäftigt ...und dann waren die Gruppen größer, da bleibt auch gar nicht so viel zum .....zum Hinspüren“ (B, Zeile 284-286). Das Lebensumfeld der Kinder wird in die Überlegungen der Kindergartenpädagogin mit einbezogen. Sie identifiziert sich mit dem Kind und mit den Eltern und Erziehungsberechtigten.

Die zeitliche Eingrenzung von Entwicklungsgesprächen durch die Vorgesetzten weckt in Frau B das Gefühl von Unverständnis und Übergriff auf ihre Kompetenz, was sie wie folgt begründet: „manchmal sind wir in einer Viertelstunde fertig, und alles ist gesagt, ein anderes Mal dauert ein Gespräch eine Dreiviertelstunde“ (B, Zeile 345-348). Frau B nimmt die Gespräche so wie sie kommen und widersetzt sich den Richtlinien, indem sie die zeitliche Struktur selbst bestimmt.

Die Tatsache, dass Eltern manchmal Personen ins Gespräch mitbringen, die übersetzen, weil sie selbst die deutsche Sprache nicht sprechen kommentiert Frau B mit einem leise gesprochenen: „das ist auch ok“ (B, Zeile 135). Diese Schwierigkeit in der Gesprächsführung ist Frau B bewusst und sie ist für alle Verbesserungsmöglichkeiten offen. Wer übersetzt ist ihr nicht wichtig, hauptsächlich geht es Frau B darum, dass ein Gespräch stattfinden kann. Viele Situationen hat sie bereits durchlebt und es macht ihr keine Angst mehr. Selbst wenn es in Gesprächen mit Eltern zu Kränkungen kommt oder diese ihrem Rat nicht folgen, ist ihr Gefühl von Kompetenz nicht gefährdet. Auch diesen Situationen begegnet die Pädagogin entspannt und gelassen.

Während einer Falldarstellung erklärt Frau B: „Es war Vertrauen da, das ich ja gar nicht vermutet habe“ (B, Zeile 39). Gegenseitiges Vertrauen wird von Frau B zur Sprache gebracht und als unerlässlich in Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Kindergarten gesehen: „die Elternarbeit basiert auf Vertrauen, anders geht’s eh nicht“, sagt sie (B, Zeile 140-147).

Auch wenn die Pädagogin sich in vielen Bereichen als kompetent erlebt und ihre Berufserfahrung viel Sicherheit mit sich bringt, gibt es dennoch auch eine andere Seite. Als Zweites wird nämlich auch das Gefühl von Inkompetenz von der Pädagogin wahrgenommen und ausgedrückt. Dieses Gefühl entsteht bei Frau B, weil es nicht immer gelingt, die Eltern in einem angemessenen und erwünschten Ausmaß im Entwicklungsgespräch zu erreichen. Die Eltern und Erziehungsberechtigten nehmen nicht an, was die Pädagogin sagt, weil sie anderer Meinung sind und es gestaltet sich schwierig die Situation für die Kinder förderlich zu gestalten und eine gute Beziehung zu den Eltern zu erhalten.

4. *Das Erleben von Unsicherheit ausgelöst durch größere Meinungsverschiedenheiten zwischen der Pädagogin und den Eltern und der Umgang damit:* Frau B erzählt ein Fallbeispiel, indem die Erwartungen der Eltern das Kind in eine Situation bringen, die Druck und Stress auf das Kind ausübt (B, Zeile 212-221). Die Kindergartenpädagogin sieht keine Möglichkeit die Eltern „zur Vernunft zu bringen“ und lässt in diesem Fall die Eltern gewähren, weil sie sich hilflos und ohnmächtig fühlt. Frau B sagt: „Akademikerfamilie und dann ist es überhaupt ein bisschen schwierig“ (B, Zeile 212). Eltern mit hohem Bildungsniveau scheinen bei Frau B das Inkompetenzgefühl zu steigern, weil sie sich ihnen gegenüber unterlegen fühlt. Der Pädagogin gelingt es im Entwicklungsgespräch nicht, die Eltern zu erreichen.
5. *Das Erleben von Inkompetenz im Sinne von Versagen und Schuld:* Frau B erzählt, dass Elterngespräche auch manchmal kurz und sachlich bleiben, das käme auf die Eltern an. Beziehung gelingt „im Idealfall natürlich schon, ja ...und dann gibt’s sicher auch Elterngespräche wo es halt eher kurz und sachlicher bleibt ...kommt dann auch auf die Eltern drauf an .....so ja“ sagt Frau B (B, Zeile 67). Die Pädagogin kann nichts ändern, fühlt sich hilflos und ohnmächtig, gleichzeitig hat sie vermutlich auch das Gefühl des Versagens und der Schuld, weil sie ja eigentlich einen adäquaten Austausch mit den Eltern anstrebt. Im Entwicklungsgespräch versucht sie sich an den Bedürfnissen der Eltern zu orientieren, gibt so auch den Eltern die Schuld am Misslingen des Gespräches und kann folglich gelassen damit umgehen.

Drittens äußert die Kindergartenpädagogin *Ärger*, welcher sich in erster Linie gegen die Eltern richtet, wenn diese nicht im gewünschten Ausmaß für ihre Kinder sorgen. Eltern, die sehr junge Kinder in den Kindergarten schicken, lösen genauso Ärger bei Frau B aus wie Eltern, deren Umgangsformen nicht den Vorstellungen der Pädagogin entsprechen.

6. *Ärger hervorgerufen durch mangelhafte Versorgung der Kinder und der Umgang damit:* Manchen Verhaltensweisen der Eltern begegnet Frau B mit Unverständnis. Zum Beispiel nennt sie Eltern, die sehr junge Kinder in die Institution bringen, obwohl sie nicht arbeiten.

Zudem ist sie der Meinung, dass diese Kinder zu viel Zeit im Kindergarten verbringen. Sie sagt: Die Kinder sind „immer da...“ (B, Zeile 303-314).

Ärger und Wut werden den Eltern von Frau B entgegengebracht, weil sie die eigenen Bedürfnisse vor die des Kindes stellen, indem sie es nach ihrer Meinung zu oft im Kindergarten abgeben.

Wenn Unverständnis bei der Pädagogin aufkommt, schiebt sie es beiseite und gibt die Verantwortung an die Eltern ab. Die Pädagogin findet beschwichtigende Erklärungen, indem sie sagt: „jeder hat andere Schwerpunkte, und dem Kind geht’s trotzdem gut“ (B, Zeile 326).

Frau B Kann aber kein Verständnis aufbringen dafür, „dass man ein Kind in die Krippe gibt und man ist zuhause“ (B, Zeile 304). Der Ärger über das Versagen der Eltern wird von Frau B umgewandelt in Resignation. Hilflosigkeit und Ohnmacht machen sich im Entwicklungsgespräch und im Interview breit, weil die Pädagogin den Eltern nicht vorschreiben kann, dass sie ihre Kinder eher zuhause betreuen sollten und werden mithilfe von Erklärungen abgewehrt (B, Zeile 313-333).

7. *Ärger ausgelöst durch unangemessenes Verhalten der Pädagogin gegenüber:* Die Kindergartenpädagogin wird auch ärgerlich, wenn Eltern sich in Gesprächen nicht angemessen verhalten und aggressive Tendenzen zeigen (B, Zeile 44). Ein Gefühl von Empörung und wenig Wertschätzung kommt im Entwicklungsgespräch auf, welches Frau B unterdrückt, damit sie das Gespräch führen kann und der Gesprächsverlauf nicht in eine unangenehme Richtung gelenkt wird.

Die Kindergartenpädagogin teilt nicht immer die Meinung der Eltern und hat teilweise andere Werte und Prinzipien, welche sie zwar im Interview äußert, die aber möglichst aus den Entwicklungsgesprächen herausgehalten werden. Ihre persönliche Meinung, hinsichtlich der Betreuung von Kleinkindern, äußert sie im Gespräch mit Eltern nicht.

Viertens berichtet die Kindergartenpädagogin von Situationen, welche in ihr *Trauer* entstehen lassen. Meist kommt das Gefühl der Trauer hoch, wenn es den Kindern nicht gut geht. So ist Frau B etwa traurig über Defizite und wenig erfreuliche Erlebnisse, sowie Lebensumstände, welche die Kinder betreffen.

8. *Trauer im Sinne von Empathie und der Umgang damit:* Frau B erzählt, dass Defizite der Kinder nicht unbedingt im Entwicklungsgespräch thematisiert werden. Manchmal ist das schon der Fall, sie sagt: „also .....zuerst immer die Stärken und dann sagen wir schon .....ja ....“ Der Pädagogin fällt es manchmal schwer Defizite der Kinder in Entwicklungsgesprächen anzusprechen und den Eltern damit verbundene Kränkungen zuzumuten (B, Zeile 83). Unter anderem erzählt die Kindergartenpdagogin ein Fallbeispiel, wo Eltern sich ein Entwicklungsgespräch gewünscht haben, weil sie Sorge um die Entwicklung ihres Kindes

hatten. Die Pädagogin sieht das Entwicklungsproblem und erklärt im Interview: „...wirklich .....schwach, sie ist ständig am Weinen (B, Zeile 107-112). Es fällt Frau B schwer über negative Aspekte im Leben der Kinder zu sprechen, weil sie mit den Eltern mitfühlt.

Immer wieder lösen Eltern bei der Pädagogin das Gefühl der Betroffenheit und Mitgefühl aus, wobei dieses auf Kinder und Eltern bezogen sein kann. In dem Zusammenhang erzählt die Pädagogin von einer Mutter mit mannigfaltigen Problemen und den daraus resultierenden Schwierigkeiten für das Kind. Die Mutter beschreibt sie als ausufernd, weil sie ihr in langen Sequenzen ihr Leid klagt (B, Zeile 243-267). Der Pädagogin fallen aber auch andere Eltern ein, die von vielen, schwierigen und belastenden Lebenssituationen der Familien erzählen. Leise sagt sie: „vielleicht sind wir sensibler geworden ....weil ich glaub das gab's immer“. Sie achte jetzt mehr darauf, sagt Frau B, und es folgt eine lange Pause (B, Zeile 271-280). Es ist Verletzlichkeit im Interview spürbar, Frau B erzählt leise von den unangenehmen Gefühlen die sie empfindet.

Dinge die Frau B nicht förderlich findet aber nicht ändern kann „tun ihr weh“, „man kann sie dann nicht ändern .....ist so“, sagt sie (B, Zeile 297-299). Die Pädagogin äußert Trauer einerseits über die ausweglose Situation in der sich die Kinder befinden, andererseits empfindet sie Mitleid den Eltern gegenüber. Hilflosigkeit, Ausweglosigkeit und Schuld machen Frau B traurig und es fällt ihr schwer darüber zu sprechen und sie hält viele Pausen ein, lässt den Satz am Ende unvollendet.

Trauer empfindet Frau B auch, wenn sie Beobachtungen macht, die sie als nicht förderlich für das Kind einschätzt, sie sagt: „es tun mir schon viele Dinge weh“, gleichzeitig sind es Situationen, die aber nicht von ihr verändert werden können, erklärt Frau B (B, Zeile 297-299). In der Identifikation mit dem Kind nimmt Frau B bedrohliche Situationen für die kindliche Entwicklung wahr und empfindet Trauer.

Eltern, die im Alltag versagen, indem sie Dinge nicht schaffen oder vergessen, bringt Frau B Verständnis und Gleichgültigkeit entgegen und findet selbst Lösungen: „ja, ja, wir haben eh 10 Gatschhosen da, es ist ja egal ....oder Ausflüge vergessen, das Geld vergessen. Das ist mir egal“ (B, Zeile 319-320). Frau B nimmt das was sie nicht verändern kann hin und versucht das Kind nach ihren Möglichkeiten zu unterstützen.

Weil Frau B stark emotional mit den Kindern verstrickt ist, empfindet sie Trauer über jene Lebensbedingungen, die sie als schwierig für das Kind einschätzt. Es gelingt ihr, den Schmerz auszusprechen und so kann sie ihn bewusst erleben. In der Folge braucht Frau B keine Abwehr und es besteht die Möglichkeit, die traurigen Emotionen aus den Entwicklungsgesprächen fernzuhalten. Wenn Frau A traurig darüber ist, dass die Kinder nicht ausreichend versorgt sind übernimmt sie teilweise die Aufgaben der Eltern. Dies tut Frau A indem sie Kleidung bereithält oder Eintrittsgelder vorstreckt.

### 5.2.2 Affekte, welche die Kindergartenpädagogin den Eltern zuschreibt und ihr Umgang damit (Kategorie 2 und Kategorie 4)

Erstens erzählt die Kindergartenpädagogin, dass Eltern oft mit den Gefühlen *Angst, Druck und Anspannung* in die Entwicklungsgespräche kommen. Mit einer Pädagogin in einem Gespräch die Situation des Kindes und eventuell auch der ganzen Familie, zu besprechen, fällt vielen Eltern und Erziehungsberechtigten schwer.

1. *Angst im Sinne der Übertragung aus anderen Kontexten (Schule, Ämter, usw.) und der Umgang damit:* Die Pädagogin vermutet, die Angst der Eltern hat zum einen ihren Ursprung in der Kindheit der Eltern (z.B. Die Eltern rutschen in die Rolle des Kindes gegenüber der Kindergärtnerin) zum anderen auch in vorangegangenen Erfahrungen mit Schule, Ämtern oder anderen Institutionen. Sie sagt: „wo man schon merkt, dass dann die Anspannung größer ist ... mit einem gewissen Druck verbunden ... die halt auch Angst haben vielleicht“ (B, Zeile 7-21). Frau B ist bemüht, die Gespräche in Form von einer Unterhaltung zu führen und sie möglichst positiv zu besetzen, um die Eltern zu unterstützen. Frau B sagt:

„dann ab einer ..gewissen Dauer des Gesprächs, also wenn die Eltern mitkriegen, dass ihnen nichts ..Böses oder was ...immer, so wie in der Schule, ... dass das eigentlich eine Plauderei ist“ (B, Zeile 8-12).

Das löst bei den Eltern oft die Affekte Erleichterung und Erstaunen aus, berichtet die Kindergartenpädagogin.

Meistens wird die Einladung zum Entwicklungsgespräch von der Kindergartenpädagogin ausgesprochen, weil die Eltern sich fürchten, sagt Frau B: „die trauen sich nicht, ... und solange keiner was sagt ist eh alles ok“ (B, Zeile 102-125).

Die Sprachbarriere nennt Frau B darüber hinaus als Hürde in Entwicklungsgesprächen. Auf Seite der Eltern bringt die Pädagogin die sprachlichen Schwierigkeit auch in Zusammenhang mit Gefühlen der Angst, die Eltern manchmal ins Gespräch mitbringen: „naja, das sind auch die, die mehr Ängste haben“ (B, Zeile 122).

Die Kindergartenpädagogin versucht, alle Eltern zu erreichen und ein Entwicklungsgespräch zu führen, unabhängig davon wer die Einladung ausspricht. Indem die Pädagogin die Ängste der Eltern wahrnimmt, scheint Sie diesen Eltern in der Situation auch mehr zugewandt zu sein. Wo Sie Ideen hat, wo die Angst her kommt und wie sich daraus auch Ansatzpunkte ergeben wie im Fall von sprachlichen Barrieren, versucht sie diese Faktoren zu verändern beziehungsweise zu beseitigen (B, Zeile 122-136). In manchen Fällen kann die Pädagogin also den Ängsten aktiv begegnen. In anderen Fällen weiß die Pädagogin darum, setzt aber keine bewusste Aktion, um die Eltern zu entängstigen.

Auf Seiten der Eltern nimmt die Pädagogin auch *Sorge* wahr, zumeist geht es dabei um die Entwicklung und das Wohl des Kindes (B, Zeile 108-120). Auch wenn diese Sorgen nicht explizit von den Eltern und Erziehungsberechtigten ausgesprochen werden, geht die Pädagogin von einer hohen Wahrscheinlichkeit aus, dass dieses Gefühl auf Seiten der Eltern vorhanden ist.

2. *Sorge bezüglich Kindeswohl und der Umgang damit*: Um die Sorgen der Eltern zu lindern oder zu beseitigen, gibt die Pädagogin Auskunft und Aufklärung. Dies tut sie grundsätzlich im Entwicklungsgespräch, insbesondere auch wenn Eltern Sorgen äußern: „die wollen halt dann wissen wie es da ist ... wollten sie wissen, wie wir das sehen“, sagt sie (B, Zeile 119-120).

Die Sorgen der Eltern werden von der Pädagogin ernst genommen und sie versucht diese mithilfe von Informationen und Aufklärung zu entlasten. Voraussetzung dafür ist eine vertrauensvolle Atmosphäre, die ein Gelingen der Entwicklungsgespräche und eine Entlastung der Eltern begünstigt. Im Idealfall freut Frau B sich über das gegenseitige Vertrauen und einen gelingenden Beziehungsaufbau. Manchmal bleiben die Entwicklungsgespräche jedoch auf sachlicher Ebene, dies hängt von der Beteiligung der Eltern ab. Ein gewisses Interesse spricht die Pädagogin aber allen Eltern zu, da ihr noch niemand das Gespräch verwehrt hat (B, Zeile 66-78).

In manchen Gesprächen gelingt es Frau B nicht auf Anhieb die Eltern zu erreichen. Anhand einer Falldarstellung werden die Schwierigkeiten und Probleme der Entwicklung eines Kindes von der Pädagogin dargelegt. Die Eltern haben trotz oder gerade wegen großer Sorge um das Kind im Entwicklungsgespräch mit Abwehr reagiert: „das haben wir ihnen schon gesagt, aber sie haben es trotzdem probiert“ (B, Zeile 198). Die Eltern holten eine zweite Meinung ein und konnten erst dann den Rat der Pädagogin annehmen (B, Zeile 194-207).

Die Pädagogin orientiert sich, in den Entwicklungsgesprächen, an den Bedürfnissen der Eltern. Sie kommt ihrer Verpflichtung nach die Entwicklung des Kindes darzulegen und auch etwaige kindliche Probleme anzusprechen. Wenn es Frau B nicht gelingt, die Eltern hinsichtlich der Entwicklungsprobleme der Kinder zu trösten, lässt sie ihnen Zeit um unangenehme Gefühle zu verdauen. Sie gibt den Eltern zu verstehen, dass sie für die Eltern da ist und ihnen auch Ratschläge geben kann.

Manchmal beginnen die Eltern und Erziehungsberechtigten das Entwicklungsgespräch indem sie *Wut und Ärger* äußern. Nicht immer geht es dabei unmittelbar um die Kinder oder den Kindergarten, dennoch betreffen die Themen und die damit verbundene Wut der Eltern und Erziehungsberechtigten, die Kinder in hohem Maße. Frau B erzählt unter anderem von:

3. *Mitgebrachter Ärger ohne Bezug zum Kind oder Kindergarten und der Umgang der Pädagogin damit:* Wenn Eltern das Entwicklungsgespräch zum Abladen von anderen Themen nutzen, fühlt Frau B genau hin, wie dringlich diese Affekte der Eltern sind. Manchmal spürt sie stark ausgeprägte Wut, Empörung, Frustration und Ärger: „ja, dann haben wir sie mal erzählen lassen, ... und wie sie dann den ersten Dampf gehabt hat, dann haben wir gesagt, ja, jetzt reden wir über das Kind“, erzählt Frau B (B, Zeile 238-269).

Die Kindergartenpädagogin nimmt die Anliegen der Eltern wahr und stellt sich zum Abladen von Ärger und Wut zur Verfügung.

4. *Ärger im Sinne von privaten und persönlichen Schwierigkeiten der Eltern und der Umgang damit:* Anhand eines Beispiels erklärt Frau B eine Situation, die ihr im Entwicklungsgespräch klarer geworden ist. In viele vorangegangene Gespräche hatte ein Elternteil Wut mitgebracht und geäußert, doch beim Entwicklungsgespräch war dies nicht der Fall. Der Elternteil hat seine Wut erklärt und sich entschuldigt. Frau B verbalisiert im Interview ihr Empfinden von Erstaunen und Hochachtung dem Elternteil gegenüber, der sein persönliches Problem mit ihr bespricht: „und sich sehr geöffnet hat, weil das ist schon sehr privat, wenn dir das dann einer sagt“, erzählt sie (B, Zeile 37-38). Die Pädagogin kommt so zum Verständnis für die Wut und Aggression, die der Elternteil manchmal äußert. Außerdem findet sie eine Erklärung für das teilweise auffällige und besorgniserregende Verhalten des Kindes (B, Zeile 29-38). Es entsteht gegenseitiges Vertrauen berichtet Frau B: „weil da war dann ein Vertrauen da, das ich ja gar nicht vermutet habe, vorher“ (B, Zeile 36-45).

Die Kindergartenpädagogin nimmt eine Haltung des Verstehens ein und ist offen für die Anliegen der Eltern. Sie bietet sich als Container an und kann so, in vielen Fällen, die Eltern entlasten, um in der Folge die kindliche Entwicklung besprechen zu können.

### **5.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse aus Interview B**

Frau B bringt sich selbst betreffend vier Gefühle zum Ausdruck. Diese sind Kompetenz, Inkompetenz, Ärger und Trauer. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sie sich in vielen Situationen, die das Entwicklungsgespräch betreffen, kompetent und sicher fühlt. Auf Seite der Eltern nimmt die Pädagogin die drei Gefühle Angst, Sorge und Ärger im Entwicklungsgespräch wahr. Die folgende Tabelle soll einen Überblick zu allen Gefühlen, Affekten und dem jeweiligen Umgang der Pädagogin damit geben.

| Interview B |                                                                                             |                                                                                                                                                    |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | Affekte, welche die Kindergartenpädagogin, bei sich selbst, bewusst wahrnimmt (Kategorie 1) | Der Umgang der Kindergartenpädagogin damit (Kategorie 4)                                                                                           |
| 1.          | Kompetenz im Sinne von erfahren und sicher im Umgang mit Eltern                             | Die Pädagogin räumt den Eltern Raum zum Erzählen ein und bemüht sich eine positive Beziehung aufzubauen indem sie die Gespräche spontan gestaltet. |
| 2.          | Kompetenz im Sinne von Gelassenheit und Ruhe                                                | Krisenhafte Gespräche werden besonders sorgfältig vorbereitet und die Pädagogin fühlt sich in die Eltern ein.                                      |
| 3.          | Kompetenz im Sinne von Empathie und Sensibilität                                            | Die Pädagogin fühlt sich in die Eltern ein und passt das Gespräch an die Bedürfnisse der Eltern an.                                                |
| 4.          | Unsicherheit ausgelöst durch größere Meinungsverschiedenheiten                              | Die Pädagogin kann die Eltern nicht erreichen und sieht sich hilflos.                                                                              |
| 5.          | Inkompetenz im Sinne von Versagen und Schuld                                                | Den Eltern wird zwar im Interview die Schuld am Misslingen der Gespräche zugeschrieben, im Entwicklungsgespräch reagiert sie gelassen.             |
| 6.          | Ärger hervorgerufen durch mangelhafte Versorgung der Kinder                                 | Die Pädagogin bringt ihre Meinung im Gespräch nicht ein.                                                                                           |
| 7.          | Ärger ausgelöst durch unangemessenes Verhalten der Pädagogin gegenüber                      | Die Pädagogin äußert ihren Ärger nicht.                                                                                                            |
| 8.          | Trauer im Sinne von Empathie                                                                | Teilweise übernimmt die Pädagogin die Aufgaben der Eltern, um einen geregelten Ablauf für das Kind, zumindest im Kindergarten, zu ermöglichen.     |

*Tabelle 1 Interview B*

| Interview B |                                                                               |                                                                            |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
|             | Affekte, welche die Kindergartenpädagogin den Eltern zuschreibt (Kategorie 2) | Der Umgang der Kindergartenpädagogin damit (Kategorie 4)                   |
| 1.          | Angst hervorgerufen durch Inkompetenz auf Seiten der Eltern                   | Die Pädagogin unterstützt die Eltern und versucht ihre Angst zu entlasten. |
| 2.          | Sorge bezüglich Kindeswohl                                                    | Die Sorgen der Eltern werden ernstgenommen                                 |

|    |                                                              |                                                                                                                |
|----|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                              | und besprochen.                                                                                                |
| 3. | Ärger im Sinne von affektiven Anliegen                       | Die Pädagogin stellt sich als Ansprechpartnerin zur Verfügung.                                                 |
| 4. | Ärger im Sinne von privaten und persönlichen Angelegenheiten | Auch Themen, die nicht unmittelbar mit der Entwicklung des Kindes zusammenhängen werden im Gespräch behandelt. |

*Tabelle 2 Interview B*

*Interpretative Zusammenfassung:*

Die zweite Interviewpartnerin Frau B fühlt sich in vielerlei Hinsicht kompetent und sicher im Umgang mit Eltern und Erziehungsberechtigten. Sie versucht auch ihre Kompetenz den Eltern zu vermitteln. Im Interview erzählt sie von vielen herausfordernde Situationen, denen sie sich in ihrem Berufsalltag zu stellen hat. Sie findet aber in den meisten Fällen einen Weg, um zu einem gelungenen Abschluss der Elterngespräche zu kommen. Auch im Hinblick auf die geäußerte Inkompetenz hat sie Strategien entwickelt, die ihr einen adäquaten Umgang ermöglichen. Als eine Herausforderung in ihrem eigenen Erleben benennt die Pädagogin unter anderem Meinungsverschiedenheiten mit Eltern oder wenn sie sich einem Elternteil gegenüber aufgrund von Bildungsstand und Redegewandtheit unterlegen fühlt. Weil es der Kindergartenpädagogin zumeist gelingt sich mit den Eltern in den Entwicklungsgesprächen zu identifizieren, gelingt es ihr auch in ihrer eigenen Wahrnehmung in den krisenhaften Gesprächssituationen eine möglichst positive Richtung einzuschlagen. Sie fühlt sich in die Eltern ein und nimmt Angst, Anspannung und Druck auf Seiten der Eltern wahr, welche dem geäußerten Ärger häufig zu Grunde liegen. Durch die Fähigkeit der Identifizierung kann sie Wut und Ärger besser aushalten und es kommt nicht zur ausgeprägten Kränkung. Es kommt in sehr vielen Entwicklungsgesprächen zu einer positiven Übertragungsbeziehung, weil sie eine verstehende Haltung einnimmt und den Eltern auf diese Weise ein Vertrauensangebot macht. Insbesondere jene Eltern, die ohnehin schon mit Angstgefühlen in das Entwicklungsgespräch gehen, eröffnet sie so die Möglichkeit das Gespräch positiv wahrzunehmen. Dass sich die Kindergartenpädagogin als Container für die affektiven Anliegen der Eltern zur Verfügung stellt, begünstigt die Entlastung der Eltern. Sie kann in vielen Gesprächen auf ihr pädagogisches Wissen zurückgreifen und Aufklärung betreiben. Wenn die Einschätzungen und Ratschläge nicht von den Eltern angenommen werden, kommen bei ihr unangenehme Gefühle zum Vorschein, die sie abwehren oder lindern muss. Sie erlebt Kränkung, Minderwertigkeit und Ablehnung und diese Gefühle wirken bedrohlich. Indem sie resigniert und den Affekt möglichst flach hält, kann sie die Affekte lindern. Man gewinnt den Eindruck, dass sie in ihrer professionellen Rolle bleiben kann und

nicht gegen unbewusste Emotionen ankämpfen muss. Auch indem sie die Verantwortung von sich weist und anderen zuschreibt, kann sie unangenehme Emotionen abwehren oder lindern.

Im Interview werden viele Emotionen verbalisiert, es fällt dabei auf, dass sie bei sich selbst nur wenige negative Gefühle nennt. Der Gedanke kommt auf, dass sie die unangenehmen und bedrohlichen Affekte, welche im Interview entstehen, im Sinne der Affektregulation abwehren muss. Diese unaussprechbaren negativen Gefühle werden auf andere Weise ausgedrückt. So kommt es etwa zu langen Pausen in ihren Erzählungen und es kommt vor, dass ein Satz unbeendet und offen bleibt. Es entsteht auch der Eindruck, dass sie durch Lachen an den betreffenden Stellen, eine Linderung der unangenehmen und bedrohlichen Affekte erreicht. Anstelle von Wut, Ärger und Zorn setzt sie in diesem Abwehrprozess das Gefühl von besonderer Gelassenheit, Entspannung und Resignation. Das Gefühl von Trauer hält sie in einer langen Schweigephase aus, so als ob sie es auf diese Weise beseitigen, totschweigen, wollte. Ebenso verfährt sie mit der Trauer über die Defizite und Entwicklungsprobleme der Kinder. Auch dem Bericht über Misserfolge im Beziehungsaufbau zu den Eltern folgt eine lange Pause. Hier kommen zur Trauer auch die Gefühle Ohnmacht, Hilflosigkeit, Inkompetenz und Schuld. Trauer wird verbalisiert und bewusst wahrgenommen, auf diese Weise kommt es folglich nicht zu unbewusst gesteuerten Abwehrreaktionen.

Textstellen in denen sie ihr Unverständnis gegenüber den Eltern verdeutlicht, zeichnen sich durch die Identifikation mit dem Kind aus. Teils gelingt es der Pädagogin gut sich mit den Eltern zu identifizieren und die Gesprächsführung positiv zu gestalten. Teilweise erzählt sie aber auch, dass sie keinen Zugang zu den Eltern findet und kein Verständnis aufbringen kann. Wieder werden die unangenehmen Affekte abgewehrt, indem sie Ausreden findet und sich vorsagt, es läge nicht in ihrer Verantwortung und die Pädagogin sieht hier sehr klar, dass nicht immer die Meinungen von Elternhaus und Kindergarten ident sein müssen und können. Es wird den Eltern zugestanden, ihre Lebensplanung nach den eigenen Vorstellungen und Interessen zu gestalten, auch wenn sie sich im Hinblick auf das Wohl des Kindes etwas anderes wünschen würde.

Sehr stark wird ein belastendes Gefühl übertragen, bei der Erzählung über Krankheit, Schwierigkeiten und Problemen der Kinder. Langsam fast vorsichtig sind ihre Berichte als ob sie sich Stück für Stück vortasten würde, immer nachspürend, ob es noch auszuhalten ist.

Die unbewussten Gefühle, die hier vermutet werden können, beziehen sich auf das Interview. In Bezug auf die Entwicklungsgespräche können keine unbewussten Affekte (Kategorie 3) festgestellt werden.

Insgesamt betrachtet misst die Kindergartenpädagogin den aufkommenden Affekten in Entwicklungsgesprächen große Bedeutung bei. Die Emotionen der Eltern werden wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet. Bei sich selbst findet die Kindergartenpädagogin

Strategien, die ihr einen adäquaten und professionellen Umgang mit Eltern im Entwicklungsgespräch ermöglichen.

Die Entwicklungsgespräche werden von der Kindergartenpädagogin in erster Linie genutzt, um eine Vertrauensbasis zu den Eltern zu herzustellen. Der Entwicklungsstand des Kindes fließt dann ein, wenn diese Basis es erlaubt und nachdem die Eltern ihr Anliegen vorgebracht haben. Es geht hier um das Konzept des „Holding und Containing“. Von der Kindergartenpädagogin wird eine Haltung des Verstehens eingenommen und es kommt zu einer positiven Übertragung, die einen gelingenden Gesprächsverlauf begünstigen. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass sie ihre Kompetenz in Gesprächsführung auf ihre langjährige Erfahrung zurückführt und sich diese erst im Laufe der Zeit entwickelt hat.

### **5.3 Interview C: Locker und entspannt plaudern...**

Die Kindergartenpädagogin aus dem dritten Interview hat mehrjährige Erfahrung im beruflichen Feld. Sie arbeitet auch mit Kindern, die besondere Bedürfnisse haben. Die Entwicklungsgespräche sind Teil des Konzeptes und wurden schon vor Inkrafttreten der gesetzlichen Verpflichtung geführt.

#### **5.3.1 Affekte, welche die Kindergartenpädagogin, bei sich selbst, bewusst wahrnimmt und ihr Umgang damit (Kategorie 1 und Kategorie 4)**

Erstens werden von der Kindergartenpädagogin *Kompetenzgefühle* ausgedrückt, die sie mit Wissen, welches sie sich bezüglich Gesprächsführung angeeignet hat begründet. Zudem räumt die Pädagogin den Entwicklungsgesprächen im Kindergarten einen hohen Stellenwert in der Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten ein.

1. *Sicherheit in Gesprächsführung und der Umgang damit:* Die Pädagogin nimmt die Angst der Eltern bezüglich der Entwicklungsgespräche wahr und ist bemüht diese Gefühle der Eltern zu entlasten. Frau C sagt:

„wir versuchen alles Mögliche, dass das irgendwie für die Eltern angenehme Atmosphäre schon mal ist ... beim Elternabend dazugesagt ... es geht nur darum, wie geht's dem Kind im Kindergarten ... dann sagen die Eltern, die schon länger da sind ,ja das ist super““ (C, Zeile 625-721).

Die Pädagogin nutzt viele ihrer Möglichkeiten, um das Entwicklungsgespräch positiv zu gestalten. Erstens indem sie eine angenehme räumliche Atmosphäre schafft, zweitens indem sie die Eltern schon frühzeitig und genau über das Entwicklungsgespräch informiert, drittens indem sie sich in die Eltern einfühlt und ihre Ausdrucksweise im Gespräch wohl überlegt und viertens indem sie viele positive Seiten am Kind aufzeigt. Frau C sagt: „ich

finde es darf nie ein Entwicklungsgespräch geben, wo alles ein Problem ist. Ich glaube das bringt weder den Eltern etwas, noch der Zusammenarbeit für das Kind“ (C, Zeile 717-719).

Zudem zeigt die Pädagogin Einfühlungsvermögen gegenüber den Eltern durch die Art wie sie die Gespräche plant und vorbereitet. Dokumentations- und Beobachtungsbögen finden in den Entwicklungsgesprächen bei Frau C nur dann Verwendung, wenn das Kind die geforderten Ergebnisse erzielt (C, Zeile 258-259). Die Kindergartenpädagogin fühlt sich sichtlich in die Eltern ein und erkennt die Freude die entsteht, wenn positive Seiten beim Kind auch grafisch belegt werden. Genauso ist der Pädagogin bewusst, dass diese Art von Beleg eine verstärkende Wirkung auf negative emotionale Aspekte bei den Eltern mit sich bringen würde, daher vermeidet sie das.

2. *Kompetenz im Sinne von Fähigkeit den Eltern Halt zu geben und der Umgang damit:* Auch wenn Eltern das Bedürfnis im Gespräch haben etwas zu erzählen zeigt sich die Pädagogin einfühlsam. Manchmal wollen die Eltern „sich nur was von der Seele reden“, erzählt Frau C (C, Zeile 68). Die Pädagogin lässt dies zu und gewährt den notwendigen Raum, damit Eltern belastende Emotionen abladen können. Es ist es Frau C wichtig, dass das Gespräch positiv endet (C, Zeile 501-505). Frau C stellt sich als Behälter zur Verfügung, nimmt die Sorgen und Nöte der Eltern auf und das erleben die Eltern als Entlastung.
3. *Kompetenz im Sinne von Sicherheit und der Umgang damit:* Die Entwicklungsgespräche werden nicht von Frau C allein geführt. Zwei Pädagoginnen sind für die Kinder zuständig und gestalten die Elterngespräche gemeinsam, was die Pädagogin als unterstützend und entlastend erlebt. Vor allem bei ihrer Einschätzung nach schwierigen Gesprächen, weiß sie dies zu schätzen. Frau C sagt wörtlich: „es ist halt einfach angenehmer für das Team, wenn man das nicht alleine machen muss, wenn das was Schwieriges ist“ (C, Zeile 196-197).

Zweitens spricht die Pädagogin das Gefühl *Angst* an. Dieses Gefühl verbindet sie mit Situationen, in denen Eltern nicht kooperieren, Kritik äußern oder zum Beispiel keine Einsicht zeigen bezüglich notwendiger Veränderungen. Auch Eltern und Erziehungsberechtigte, welche immer wieder aggressives Verhalten im Kindergarten zeigen, werden als schwierig gesehen und machen Angst. Unterschieden werden können daher folgende Aspekte von Angst in der Wahrnehmung der Pädagogin:

4. *Angst ausgelöst durch mögliche Konflikte mit Eltern und der Umgang damit:* Manche Entwicklungsgesprächen werden von der Pädagogin bereits im Vorfeld des Gesprächs als schwierig eingeschätzt. In diesen Fällen ist die Durchführung des Gesprächs dann auch mit Nervosität, Angst und Unsicherheit verbunden. Frau C sagt: „manchmal ..denkt man sich, wie wird das jetzt werden ... manchmal denkt man sich schon, puh“ (C, Zeile 454-455, 458-

459). Frau C stellt sich diesen unangenehmen Gefühlen und bereitet sich innerlich auf diese Situation vor.

Der Angst bei Konflikten und schwierigen Situationen mit Eltern begegnet Frau C dabei vorrangig damit, dass sie sich Unterstützung durch eine Kollegin oder eine Vorgesetzte holt und das Entwicklungsgespräch gemeinsam führt.

5. *Angst begründet in einer ungesicherten personellen Situation und der Umgang damit:* Da die personellen Strukturen nicht gesichert sind, besteht Sorge bei der Pädagogin über die zukünftigen Abläufe der Entwicklungsgespräche. Die Kindergartenpädagogin erzählt, dass aufgrund von Personalwechsel eine Änderung der Rahmenbedingungen bevorstehen könnte. Sie sagt: „Also wir machen das immer so auf unsere Weise, weiß ich jetzt auch nicht, wie das, es weiterhin ausschauen wird“ (C, Zeile 244-245).

Frau C ist besorgt und unsicher, weil es Veränderung geben wird. Da sie darauf keinen direkten Einfluss hat, kann sie weiter Entwicklungen diesbezüglich nur abwarten und die Unsicherheit der derzeitigen Lage aushalten. Dies scheint ihr trotz angesprochener Sorgen auch meist gut zu gelingen beziehungsweise kann sie bis Veränderungen eintreten weiterhin auf Kolleginnen und die Leitung zurückgreifen, wenn sie diese braucht.

Zum Dritten beschreibt die Kindergartenpädagogin Situationen, die bei ihr *Überforderung* auslösen. Es sind dies durchwegs strukturelle Rahmenbedingungen, die als herausfordernd von Frau C erlebt werden und die in der momentanen Situation individuell gelöst werden.

6. *Überforderung durch herausfordernde Rahmenbedingungen und der Umgang damit:* Die zeitliche Begrenzung eines Entwicklungsgesprächs, die mit 25 Minuten bemessen ist, stellt für die Kindergartenpädagogin eine Herausforderung dar. Sie sagt: „ich denke mir, ja, es ist schon schwierig alles in dieser Zeit unterzubringen, weil man ja auch ...wenn alle da reden sollen und was sagen sollen (lacht) es ist schon knapp bemessen“ (C, Zeile 524-526). Frau C zeigt die Rahmenbedingungen auf und all die Schwierigkeiten und Probleme, denen sie sich stellen muss, betont aber, dass sie generell eine Befürworterin der Entwicklungsgespräche ist: „ja, aber an und für sich finde ich die Sache generell super“ (C, Zeile 508-537). Weil der Pädagogin grundsätzlich die Entwicklungsgespräche wichtig sind, nimmt sie die zeitliche Einschränkung in Kauf.
7. *Das Gefühl gefordert zu sein durch gesetzliche Verpflichtungen und der Umgang damit:* Die gesetzliche Verpflichtung empfindet die Kindergartenpädagogin als Zwang, Belastung und Herausforderung. Sie kann sich nicht vorstellen, dass es allen Kolleg\_innen gut gelingt, die Entwicklungsgespräche zu führen. Sie hält fest: „ich merke das auch bei uns, bei vielen Kolleginnen, die das alleine machen und dann sagen: Oh Gott, jetzt muss ich schon wieder ein Entwicklungsgespräch machen und so“ (C, Zeile 549-551). Die Gefühle Unsicherheit,

Angst und Inkompetenz schreibt Frau C den Kolleg\_innen zu. Es lässt sich aber auch vermuten, dass die Pädagogin selbst diese Gefühle fürchtet, vor allem in jenen Fällen, in denen sie in schwierigen Entwicklungsgesprächen auf sich alleine gestellt ist (C, Zeile 541-570). Bisher hat Frau C die Entwicklungsgespräche deshalb möglichst gemeinsam mit einer Kollegin geführt.

Viertens äußert Frau C *Ärger* über die Eltern und Erziehungsberechtigten der entsteht, wenn sich Eltern nicht in angemessener Weise für die Entwicklung ihres Kindes interessieren und daher die Möglichkeit, eines Austausches mit der Kindergartenpädagogin ablehnen.

8. *Ärger über das Unvermögen der Eltern und der Umgang damit:* Das Unvermögen mancher Eltern, ihr Interesse für ihr Kind zu zeigen, führt bei der Pädagogin zu Ärger und Wut. Darüber hinaus scheint sie zudem gekränkt zu sein, wenn ihr Eltern ohne Interesse begegnen. Die Pädagogin spürt zwar ihren Ärger, Wut und Frust, sie versucht aber die Eltern diese Gefühle nicht spüren zu lassen, sondern ist bemüht diese auszuhalten. Die Zuwendung zum Kind scheint ihr dabei zu helfen. Frau C sagt: „Ich ärgere mich oft genug über sie, aber ich mag das Kind“ (C, Zeile 722-735).

Die Pädagogin findet keinen entlastenden Umgang damit, auch wenn anzunehmen ist, dass sie den Ärger mit Kolleginnen teilt. In ihrem pädagogischen Alltag bleibt ihr als einzige Strategie, den Ärger „hinunter zu schlucken“. Die Punkte, die sie ärgern mit den Eltern anzusprechen und zu thematisieren nennt sie nicht als Strategie, um darüber zu einer Veränderung zu kommen. Vielmehr scheint sie die Ärgernisse als gegeben hinzunehmen, was dazu führt, dass die Pädagogin die Gefühle versucht auszuhalten.

Fünftens drückt die Kindergartenpädagogin *Trauer* aus. Es macht Frau C traurig, wenn sie die Eltern nicht erreichen kann und dem Kind dadurch aus ihrer Sicht etwas verwehrt bleibt. Auch die einhergehende Kränkung, durch das wenig wertschätzende Verhalten der Eltern, macht Frau C traurig.

9. *Trauer aufgrund von Kränkung und Ohnmacht und der Umgang damit:* Beim Erzählen von ausweglosen Situationen, an denen die Pädagogin scheitert, spricht sie leise: „weil ich das für das Kind gerne hätte, aber ja“ (C, Zeile 131). Die Pädagogin fühlt sich ohnmächtig und inkompetent in den Bemühungen, welche sie im Sinne des Kindes anstrebt. Die Eltern nehmen die Vorschläge und Ratschläge manchmal nicht an und so werden die Bedürfnisse des Kindes, aus Sicht der Pädagogin, nicht ausreichend befriedigt.
10. *Trauer durch fehlende Wertschätzung und der Umgang damit:* Die Bemühungen von Frau C hinsichtlich der Entwicklungsgespräche werden von den Eltern auf ähnliche Weise nicht berücksichtigt. Manche Eltern kann Frau C nicht zu einem Entwicklungsgespräch bewegen,

obwohl sie viel Anstrengung und Mühe investiert: „ja, denen sind wir eh viel nachgelaufen aber pfff“, sagt sie (C, Zeile 426). Wenn diese Anstrengungen nicht zum gewünschten Erfolg führen, äußert die Pädagogin Ärger: „man will eigentlich das Beste und die Eltern kein Interesse“ (C, Zeile 430-432). Wenn ein Entwicklungsgespräch von den Eltern abgelehnt wird empfindet Frau C Ärger und Kränkung.

Frau C wünscht sich auch, dass die Väter öfter an den Entwicklungsgesprächen teilnehmen. Das wäre auch für die Eltern selbst angenehmer, vermutet sie: „wenn man sich dann vielleicht fürchtet, man ist nicht alleine, ja ..aber ...ja“ (C, Zeile 269-270).

Die Eltern kommen den Wünschen und Bestrebungen der Kindergartenpädagogin nicht immer nach und es gibt oft auch keine Möglichkeit auf Seite der Pädagogin das zu verändern. Es entstehen Gefühle wie Ohnmacht und Hilflosigkeit, welche die Kindergartenpädagogin hinnimmt.

Sechstens empfindet die Pädagogin *Freude und Stolz*, wenn es ihr im Gespräch gelingt das Vertrauen der Eltern zu gewinnen.

11. *Das Gefühl von Freude und Stolz und der Umgang damit:* Um das Vertrauen der Eltern zu gewinnen braucht es Verständnis für die Eltern, sagt Frau C: „ich generell, versuche die Eltern so zu nehmen, wie sie sind und auch immer wenn was ist, dass das so rüberkommt: wir wollen dem Kind und den Eltern helfen, ja“ (C, Zeile 473-475).

Die Pädagogin erzählt von Situationen, die ihr Angst machen und sie überfordern, weil Eltern ihr mit Wut, Aggression und Ärger begegnen. Dann kommt es vor, dass sie sich eine weitere Person in das Entwicklungsgespräch dazu holt, die ihr Sicherheit vermittelt: „wo man weiß, das wird so ein arges Gespräch werden, dass man sich absichert“, sagt Frau C (C, Zeile 608-609).

### **5.3.2 Affekte, welche die Kindergartenpädagogin den Eltern zuschreibt und ihr Umgang damit (Kategorie 2 und Kategorie 4)**

Die Pädagogin nennt zu Beginn das Gefühl *Angst*, welches sie auf Seiten der Eltern bezüglich der Entwicklungsgespräche wahrnimmt. Der Ursprung dieser Angst wird in verschiedenen Aspekten gesehen.

1. *Angst vor Bewertung des Kindes und der Umgang der Pädagogin damit:* Schon das Wort Entwicklungsgespräch bezeichnet Frau C als förderlich für die Furcht, weil es „die Eltern so ein bisschen abschreckt“, meint sie (C, Zeile 7) und es schnell zu dem Gedanken kommen kann, es ginge um eine Einschätzung und Bewertung ihres Kindes. Besser findet Frau C die früher gängige Bezeichnung Elterngespräch, weil diese stärker ein ungezwungenes Gespräch

vermuten lässt. Das in der Begrifflichkeit angesprochene Thema der Entwicklung und die Phantasie einer damit verbundenen Einschätzung und Bewertung, würde bei den Eltern bereits Sorgen und Angst auslösen. Von Seiten der Eltern kommt immer wieder: „uh, da bin ich schon gespannt, ob unser Kind eh gut entwickelt ist“, erzählt Frau C (C, Zeile 30). Die Atmosphäre empfindet sie dann angespannt (C, Zeile 6-40). Ein Bemühen um eine lockere und entspannte Atmosphäre im Entwicklungsgespräch soll den Eltern helfen ihre Ängste und Sorgen zu entlasten.

Die Pädagogin versucht den Druck zu verringern, indem sie die Einladung zum Entwicklungsgespräch zwanglos gestaltet, auch wenn es eine gesetzliche Verpflichtung dazu gibt. Dieses Moment der „Pflicht“ versucht sie die Eltern nicht spüren zu lassen.

2. *Angst vor Konflikten mit der Pädagogin und der Umgang der Pädagogin damit:* Viele Eltern sind im Erleben der Pädagogin mit der Erziehung der Kinder überfordert. Gleichzeitig gibt es viele Eltern, die in Erziehungsstil und Erziehungsfragen eine andere Position als der Kindergarten oder die Pädagogin einnehmen. Dies wirkt sich auch auf die Durchführung der Entwicklungsgespräche aus. Besonders schwierig ist es, wenn Meinungsverschiedenheiten über die Erziehung des Kindes im Raum stehen. Die Eltern fühlen sich nicht immer im Stande den Forderungen der Kindergartenpädagogin nachzukommen erzählt Frau C: „die wissen, wir würden was anderes sagen als sie und deswegen nutzen sie das Gespräch nicht“ (C, Zeile 58). Die Pädagogin versucht mehrmals die Eltern für ein Entwicklungsgespräch zu gewinnen und wenn das nicht gelingt lässt sie davon ab.

Wenn die Angst bei den Eltern vor einem Entwicklungsgespräch nicht zu stark ist, gelingt es der Kindergartenpädagogin die Eltern dahingehend zu „überreden“ (C, Zeile 77). Sie spürt dann die Anspannung im Gespräch und versucht durch das ungezwungene Plaudern über Alltagssituationen die Spannung zu lösen. Den Einstieg ins Elterngespräch erklärt sie wie folgt: „Wir fragen sie einmal, wie es geht und so, und dann fragen wir sie, ob sie etwas erzählen wollen, ob wir etwas über den Kindergartenalltag erzählen sollen...“ (C, Zeile 171-172). Durch ungezwungenes Plaudern und Erzählungen aus dem Kindergartenalltag versucht die Pädagogin erstens die Angst bei den Eltern zu lösen. Auf diesem Weg führt sie die Eltern zweitens auch manchmal zu den Entwicklungsproblemen der Kinder (C, Zeile 170-191). Erzählen ist demnach ein wichtiger Bestandteil der Gespräche.

Um jenen Eltern zu helfen, bei denen die Gefühle von Inkompetenz, Unzulänglichkeit und Hilflosigkeit aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten ausgeprägt wahrgenommen werden, spricht die Pädagogin vorerst keinen Termin für das Entwicklungsgespräch an. Vielmehr ist sie bemüht viele, kurze Tür- und Angelgespräche anzuregen, weil diese nach Meinung der Pädagogin weniger bedrohlich für die Eltern sind (C, Zeile 379-388).

### 5.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse aus Interview C

Im Interview werden fünf Gefühle ausgedrückt, die Frau C bei sich selbst wahrnimmt, Sicherheit, Angst, Überforderung, Ärger und Trauer. In den meisten Entwicklungsgesprächen fühlt sie sich kompetent und sicher. Den Eltern schreibt sie ausschließlich Angst zu, dieser schenkt sie aber hohe Bedeutung in ihren Ausführungen. Die folgende Tabelle soll einen Überblick geben.

| Interview C |                                                                                             |                                                                                                                           |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | Affekte, welche die Kindergartenpädagogin, bei sich selbst, bewusst wahrnimmt (Kategorie 1) | Der Umgang der Kindergartenpädagogin damit (Kategorie 4)                                                                  |
| 1.          | Sicherheit in der Gesprächsführung                                                          | Die Pädagogin ist um eine lockere und entspannte Atmosphäre bemüht.                                                       |
| 2.          | Kompetenz im Sinne von Fähigkeit den Eltern Halt zu geben                                   | Die Pädagogin hört zu und stellt sich als Container zur Verfügung.                                                        |
| 3.          | Kompetenz im Sinne von Sicherheit                                                           | Die Gespräche werden zu zweit geführt.                                                                                    |
| 4.          | Angst ausgelöst durch mögliche Konflikte mit Eltern                                         | Krisenhafte Gespräche werden besonders intensiv Vorbereitet und werden wenn möglich zu zweit geführt.                     |
| 5.          | Angst begründet in einer ungesicherten personellen Situation                                | Bisher konnten die Gespräche individuell geführt werden, eine eventuelle Änderung kann die Pädagogin nur abwarten.        |
| 6.          | Überforderung durch herausfordernde Rahmenbedingungen                                       | Wenn es irgendwie möglich ist werden die Rahmenbedingungen angepasst, wenn nicht nimmt die Pädagogin sie als gegeben hin. |
| 7.          | Das Gefühl gefordert zu sein durch gesetzliche Verpflichtungen                              | Die Eltern werden nicht unter Druck gesetzt.                                                                              |
| 8.          | Ärger über das Unvermögen der Eltern                                                        | Der Ärger wird nicht angesprochen sondern ausgehalten.                                                                    |
| 9.          | Trauer im Sinne von Kränkung und Ohnmacht                                                   | Dinge die nicht verändert werden können nimmt die Pädagogin als gegeben hin.                                              |
| 10.         | Trauer im Sinne von fehlender Wertschätzung                                                 | Sie hat keine Strategie diesbezüglich.                                                                                    |
| 11.         | Freude und Stolz                                                                            | Freude und Stolz werden ausgedrückt.                                                                                      |

Tabelle 1 Interview C

| Interview C |                                                                               |                                                                                       |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
|             | Affekte, welche die Kindergartenpädagogin den Eltern zuschreibt (Kategorie 2) | Der Umgang der Kindergartenpädagogin damit (Kategorie 4)                              |
| 1.          | Angst vor Bewertung des Kindes                                                | Die Pädagogin erzählt positive Alltagssituationen.                                    |
| 2.          | Angst vor Konflikten mit der Pädagogin                                        | Durch ungezwungenes lockeres Plaudern versucht die Pädagogin die Eltern zu entlasten. |

*Tabelle 2 Interview C*

*Interpretative Zusammenfassung:*

Die Kindergartenpädagogin nimmt in Entwicklungsgesprächen die aufkommenden Affekte wahr und versucht einen adäquaten Umgang damit zu finden. Besonders in Bezug auf die Affekte der Eltern und Erziehungsberechtigten spürt sie nach und kann, unter anderem aufgrund ihrer hohen Kompetenz in der Gesprächsführung, oftmals eine Linderung oder Entlastung der unangenehmen Gefühle bei den Eltern erreichen. Die Pädagogin zeigt Mitgefühl und versucht den Eltern entgegen zu kommen. Sie nimmt eine verstehende Haltung ein und kann meist eine entspannte Beziehung zu den Eltern herstellen. Vor allem beschäftigt sie sich mit der Angst, welche Eltern am Wahrnehmen der Entwicklungsgespräche im Kindergarten hindert oder die Gespräche negativ beeinflusst. Die affektiven Anliegen der Eltern nimmt sie auf und versucht die Eltern zu entlasten.

Weil es ihr ein großes Anliegen ist, die Chance eines Gespräches zum Austausch über das Kind und seine Entwicklung aufzugreifen, versucht sie möglichst alle Eltern dahingehend zu gewinnen. Dabei stößt sie immer wieder an ihre Grenzen, was neben Enttäuschung auch Kränkung und Ärger bei der Kindergartenpädagogin auslöst.

Die bewusst wahrgenommen Affekte sind sowohl positiver als auch negativer Natur. Angenehme Gefühle wie Freude, Stolz und Sicherheit werden in den Entwicklungsgesprächen verspürt und machen ein lustvolles Arbeiten aus. Ihre eigenen negativ besetzten Gefühle wie Ärger, Wut, Druck, Zwang, Sorge, Hilflosigkeit, Nervosität und Unsicherheit nimmt sie bewusst wahr. Demnach sind keine unbewussten Gefühle (Kategorie 3) hinsichtlich der Entwicklungsgespräche im Interview auszumachen. Die Liebe zum Kind und die Freude am Zusammenleben mit dem Kind im beruflichen Alltag, bewirken bei der Pädagogin eine erhebliche Linderung der bedrohlichen Affekte. Sollte die Bedrohung durch die Eltern doch zu groß erscheinen, holt sich die Pädagogin zusätzliche Hilfe von außen. Sie tut dies, indem sie eine weitere Person aus ihrem unmittelbaren beruflichen Umfeld ins Gespräch mitnimmt. Dadurch erlangt sie die notwendige Sicherheit, um in ihrer Rolle bleiben zu können und das Entwicklungsgespräch adäquat zu führen. Dennoch beachtet sie in diesem Fall auch die Bedürfnisse der Eltern und Erziehungs-

berechtigten, indem sie bei der Auswahl der zusätzlichen Person darauf achtet, die Gesprächsatmosphäre nicht zu gefährden. Es entsteht der Eindruck, dass in diesem Interview nur wenige Affekte zum Ausdruck kommen, die nicht auch verbalisiert werden.

## **5.4 Interview D: Wenn Sprache zum Hindernis wird...**

Im vierten Interview wurde eine Kindergartenpädagogin befragt, die erst seit ein paar Jahren im Kindergarten arbeitet. Die Entwicklungsgespräche sind Frau D sehr wichtig und wurden bereits vor Inkrafttreten der gesetzlichen Verpflichtung von ihr geführt.

### **5.4.1 Affekte, welche die Kindergartenpädagogin, bei sich selbst, bewusst wahrnimmt und ihr Umgang damit (Kategorie 1 und Kategorie 4)**

Erstens wird das Gefühl von *Sicherheit* ausgedrückt, indem die Kindergartenpädagogin begeistert von den Entwicklungsgesprächen erzählt, welche in den vergangenen Jahren von ihr geführt wurden. Sie misst den Entwicklungsgesprächen große Bedeutung für die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Elternhaus bei und ist stolz darauf, dass es ihr gelungen ist diese Form der Gespräche zu etablieren bevor die Verpflichtung gesetzlich verankert wurde.

1. *Kompetenz im Sinne von Stolz und der Umgang damit:* Die Kindergartenpädagogin erzählt stolz wie es dazu kam, dass sie bereits seit einigen Jahren Entwicklungsgespräche im Kindergarten führt:

„eigentlich vier, fünf Jahre, ... ich fand das war das A und O, dass man eine Chance hat überhaupt über das Kind zu reden, ... weil wir wirklich so das Bedürfnis hatten, ... ohne einer Vorlage, die haben wir uns selber gesucht“ (D, Zeile 5, 7, 16, 17).

Die Pädagogin hat großes Interesse an den Gesprächen mit Eltern (D, Zeile 4-20). Sehr engagiert hat sie sich darum bemüht die geeignete Literatur zum Thema zu finden und orientiert sich an den vorgegebenen Leitfäden (D, Zeile 33-34). Frau D fühlt sich bestätigt und empfindet Stolz darüber, dass sie „eigentlich nur gute Erfahrungen ..im Großen und Ganzen“ (D, Zeile 38), im Hinblick auf die Entwicklungsgespräche gemacht hat.

Ihrer Begeisterung verleiht die Pädagogin Ausdruck, indem sie ihre Stimme immer wieder hebt wenn sie sagt: „also wir machen das so ... kann ich nur sehr gut weiterempfehlen ... das ist zwar sehr viel Arbeit, aber“ (D, Zeile 214-230). Die genauen Ausführungen über ihr Tun, ihre harte Arbeit, die Mühen und Anstrengungen, welche die Pädagogin auf sich nimmt, um die Entwicklungsgespräche adäquat zu gestalten, werden in einer Berichterstattung dargelegt.

Frau D empfindet Sicherheit, Kompetenz und Stolz und kostet dies in der langen Erzählung aus. Gerne will sie diese angenehmen Affekte verstärken und im Interview spüren und

vermehren. Im Interview wird auch ihre Begeisterung und Leidenschaft für das Thema Beobachtung als Grundlage der Entwicklungsgespräche ausgedrückt:

„ich bin eine leidenschaftliche Beobachterin ... liebe das auch zu protokollieren über die Kinder, ich nehme die Kinder wirklich sehr gerne wahr und ich würde auch sagen, dass das meine Stärke ist ... mir ist das immer sehr wichtig, dass ich den Kontakt zu den Bildungspartnern habe“ (D, Zeile 64-67).

Die Pädagogin empfindet Lust, Freude, Stolz und fühlt sich kompetent und sicher in diesem Bereich: „ich habe das reingebracht, ich hab gesagt: machen wir das“, erzählt sie (D, Zeile 71). Das Thema Entwicklungsgespräche versucht Frau D auch ihren Kolleg\_innen näher zu bringen, weil sie davon überzeugt ist, dass Gespräche mit Eltern für die Arbeit im Kindergarten von Nutzen sind. Die Pädagogin berichtet in den Entwicklungsgesprächen über die Entwicklung der Kinder. Dokumentation und Beobachtung misst sie dabei einen hohen Stellenwert bei und scheut keine Mühen und Anstrengungen diesbezüglich. Die Beobachtungsbögen dienen Frau D nicht nur als Grundlage für die Entwicklungsgespräche, sie nutzt sie auch, um den Eltern den Entwicklungsstand ihres Kindes zu verdeutlichen. Dazu bedient sie sich auch grafischer Darstellungen:

„den zeig ich den Eltern dann quasi mit der Farbpalette und dann kann man das schon mit einem Blick sehen ..ahm ..da muss ich aber sagen, da hat sich noch keiner kritisiert gefühlt, noch nicht, also die Eltern nehmen das dann an“ (D, Zeile 236-238).

Die Pädagogin empfindet hier Stolz, Sicherheit und sieht sich bestätigt durch das Verhalten der Eltern, gleichzeitig ist ihr auch bewusst, dass ihr Vorgehen Kritik bei den Eltern auslösen könnte (D, Zeile 214-249). Es werden Dokumentations- und Beobachtungsbögen demnach direkt im Entwicklungsgespräch von der Kindergartenpädagogin verwendet und nicht nur in der Vor- und Nachbereitungsphase.

2. *Kompetenz im Sinne von Überlegenheit und der Umgang damit:* Den Kolleg\_innen weist die Kindergartenpädagogin auch zum Teil die Schuld zu, dass die Entwicklungsgespräche nicht stattfinden, weil sie sich selbst nicht besonders darum bemühen und teilweise Desinteresse zeigen. Sie sagt: „die denken, naja, ist eh nur, gemein gesagt, verpflichtend, aber ich mache es halt, nur wenn die Eltern nicht wollen, dann zwingen sie mich nicht“ (D, Zeile 109-111). Bei sich selbst sieht Frau D ausreichend Engagement und die Kompetenz viele Eltern im Entwicklungsgespräch zu erreichen, bei den Kolleg\_innen hingegen vermutet sie wenig Engagement oder sogar eine Haltung, die das Zustandekommen von Gesprächen mit Eltern hemmt.

Dass viele Kolleg\_innen wenig Freude und Engagement hinsichtlich der Entwicklungsgespräche aufbringen können, begründet Frau D unter anderem mit den Rahmenbedingungen, die sie wenig förderlich und auch wenig wertschätzend empfindet. Außerdem

gibt sie auch die mangelnde Bereitschaft der Kolleg\_innen selbst an. Viele Kindergartenpädagog\_innen sehen es nicht als Teil ihres Aufgabenfeldes, sagt sie: „aber bei unserer Arbeit ist es halt schon wichtig, dass wir mit den Eltern agieren können, heißt ja Zusammenarbeit“ (D, Zeile 379-380). Frau D selbst sieht die Entwicklungsgespräche als wichtigen Aspekt in der pädagogischen Arbeit und kann kein Verständnis für andere Meinungen diesbezüglich annehmen.

Die Pädagogin versucht, aufgrund dessen, ihre Kolleg\_innen für die Entwicklungsgespräche zu interessieren und zeigt auf, dass ein gelungenes Gespräch Eltern und Kindergarten zusammenführen wird. Die Pädagogin ist zielstrebig und begeistert von der Idee mit allen Eltern ins Gespräch zu kommen und unterstreicht das folgendermaßen:

„ich möchte mehr wissen, ich möchte mehr dranbleiben und das soll was Gutes sein für das Kind, aber da musst du wollen, das bringt nichts, wenn Eltern und Pädagogin so sind, dann ist das nicht zielführend, dann kommt nichts zustande“ (D, Zeile 384-386).

Die Kindergartenpädagogin legt dar, wie wichtig ihr ein intensiver Kontakt zu den Eltern ist. Die Entwicklungsgespräche sind dienlich, um diesen Kontakt herzustellen und aufrecht zu halten. Die täglichen Tür- und Angelgespräche, welche oft einem Austausch über basale Bedürfnisbefriedigung beim Kind dienen, spricht sie dies nicht zu: „der Austausch dadurch intensiver war und nicht so oberflächlich, wie nur, guten Morgen und auf Wiedersehen, ja, hat das Kind groß gemacht?“ (D, Zeile 68). Die täglichen Aufgaben der Kindergartenpädagogin, zu denen es auch gehört den Stuhlgang der sehr jungen Kinder zu beobachten und die im Alltag gewonnenen Informationen auch an die Eltern weiter zu geben, lassen Gefühle von Minderwertigkeit bei der Pädagogin entstehen. Es liegt die Vermutung nahe, dass ein Führen von Entwicklungsgesprächen als höherwertige Tätigkeit empfunden wird und dass die Kindergartenpädagogin unter anderem auch aus diesem Grund sehr bemüht ist diese Gespräche mit Eltern und Erziehungsberechtigten zu führen.

3. *Kompetenz im Sinne von Vertrauen der Eltern gewinnen und der Umgang damit:* Die Tatsache, dass Eltern zum Teil persönliche Dinge erzählen empfindet Frau D als Beweis von Sympathie und Vertrauen auf Seiten der Eltern: „da hat man das Gefühl, die öffnen sich dann manchmal auch, wenn sie sich wohlfühlen und das Gespräch einfach passt“, erzählt sie (D, Zeile 342-343). Manchmal empfindet die Pädagogin es förderlich, wenn Eltern persönliche Dinge erzählen und es nicht ausschließlich um das Kind und seine Entwicklung geht. Der Einblick in die Lebenswelten der Familien kann nach Angaben der Pädagogin hilfreich sein, um das Verhalten der Kinder besser einschätzen und zuordnen zu können (D, Zeile 337-357). Aufgrund dessen gewährt Frau D den Eltern manchmal den Raum um über persönliche Dinge im Entwicklungsgespräch zu sprechen. Nach welchen genauen Kriterien

sie einschätzt, ob die Erzählungen der Eltern wichtig sind oder nicht, ist im Interview nicht klar auszumachen.

Zweitens äußert die Kindergartenpädagogin die Gefühle *Überforderung* und Unsicherheit, weil es ihr nicht immer möglich ist sich an die Gesprächsleitfäden zu halten, welche sie zur Planung und Durchführung der Entwicklungsgespräche im Kindergarten heranzieht. Diese theoriegeleiteten Vorlagen, aus der herangezogenen Literatur, sind stark strukturiert und lassen wenig Raum für individuelle Gesprächsführung.

4. *Überforderung bezüglich der Einhaltung von herangezogenen Leitfäden und der Umgang damit:* In den Entwicklungsgesprächen stößt die Kindergartenpädagogin an ihre Grenzen und findet es schwierig, wie sie sagt:

„über das Positive reden, anstatt das Negative, ... weil, wenn die Mutter fragt: wie geht's meinem Kind genau, in dem Zusammenhang, dann erzählt man natürlich auch die Sachen, die vielleicht jetzt nicht gut laufen, irgendwie“ (D, Zeile 20-23).

Wenn Frau D direkt nach dem Verhalten eines Kindes gefragt wird, kann sie sich nicht an die vorgegebenen Gesprächsstrukturen halten, welche verlangen negative Aspekte möglichst auszuklammern. Frau D ändert die Gesprächsstrukturen dahingehend ab, dass sie auch die weniger guten Seiten des Kindes erzählt.

Manchmal kommen die Eltern mit einem Anliegen ins Entwicklungsgespräch, das der Kindergartenpädagogin nicht zugänglich ist: „es gibt natürlich Eltern, die genießen diese Zeit, dann sagen sie einmal, reden sich aus, was es ja nicht sein soll, wir sind ja keine Berater“, erzählt sie (D, Zeile 46-47). In diesem Fall sieht sich die Pädagogin nicht in der Lage die Bedürfnisse der Eltern zu befriedigen, was zur Folge hat, dass sie den Eltern auch den Raum für deren Anliegen kaum zur Verfügung stellt. In diesen Fällen versucht sie möglichst schnell von den Erzählungen der Eltern weg zu kommen und den Faden laut ihrem Leitgedanken im Gespräch wieder aufzugreifen.

5. *Überforderung begründet in den Rahmenbedingungen und der Umgang damit:* Als Begründung für das Abwehren von Erzählungen der Eltern gibt Frau D zudem noch den zeitlichen Rahmen an. Sie sagt: „also da muss man echt diszipliniert sein und die 20 Minuten einhalten, dann sagen stopp 20 Minuten und also die Klingel läutet, ja“ (D, Zeile 49-50). Wenn Eltern mit einem Anliegen kommen, kann Frau D dem kaum Raum geben. Schnell verweist sie in solchen Situationen auf die zeitlichen und inhaltlichen Vorgaben. Dabei fühlt sie sich aber unsicher und wenig kompetent. Es entsteht Druck, weil Frau D die zeitlichen Vorgaben unbedingt einhalten will, so wie es auch in der Literatur die sie heranzieht empfohlen wird. Weil die Pädagogin grundsätzlich den Standpunkt vertritt, dass Entwicklungsgespräche im Kindergarten wichtig und gut sind, will sie möglichst alle Eltern

erreichen. Dabei stellen die Rahmenbedingungen für sie ein Problem dar, das sie wie folgt beschreibt:

„dass wir das in der Dienstzeit machen sollen, das unterzubringen ist ein bisschen ..schwieriger ... manche wissen einfach nicht, wie sie das unterbringen sollen ... ich finde das schon wichtig, dass das ein guter Raum ist ... das soll ja wirklich ungestört sein“ (D, Zeile 262-263, 308, 319).

Die Pädagogin betont, dass die zeitlichen Ressourcen begrenzt sind und sie sehr gefordert ist alle Gespräche in ihrem Arbeitsalltag unterzubringen. Gleiches gilt für die räumlichen Gegebenheiten, die auch ein hohes Maß an Flexibilität von der Pädagogin fordern. Sie sagt:

„Nein, also wir müssen schauen wo es geht, aber so einen eigenen Bereich für die Eltern, für Gespräche, haben wir leider nicht, obwohl wir so ein großes Haus sind, aber das haben wir nicht (lacht)“ (D, Zeile 304).

Die Rahmenbedingungen sind gegeben und nicht veränderbar. Frau D wünscht sich klare Strukturen hinsichtlich der Zeit und der Räume für Entwicklungsgespräch. Die unangenehmen Affekte Hilflosigkeit, Ohnmacht, Überforderung und Frustration, welche bei Frau D entstehen, werden durch das Lachen gelindert. Trotz aller Widrigkeiten nützt die Pädagogin ihre Möglichkeiten um die Entwicklungsgespräche weitestgehend nach ihren Wünschen zu gestalten.

6. *Überforderung aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten und der Umgang damit:* Neben den organisatorischen Herausforderungen, entsteht auch während des Entwicklungsgesprächs Unsicherheit bei der Pädagogin. Zum Beispiel die kommunikativen Probleme, welche auftreten wenn Eltern die deutsche Sprache nicht beherrschen, lassen Inkompetenz und Unsicherheit bei Frau D entstehen. Es entsteht im Interview fast der Eindruck, als ginge es der Pädagogin auf die Nerven. Sie will dieses unangenehme, problembehaftete Thema nicht besprechen, es bereitet ihr Mühe (D, Zeile 130). Weil die Gefühle der Inkompetenz bei Frau D sehr stark sind, stellt sich die Pädagogin dem Problem nicht, sondern gibt es an andere ab. Eltern sollen sich selbst darum kümmern, erklärt Frau D, eine Übersetzung zu gewährleisten. Tun sie das nicht, findet kein Entwicklungsgespräch statt. Im Interview entsteht der Eindruck, dass dieses Verhalten im Gegensatz zu den sonst so engagierten Bemühungen um die Entwicklungsgespräche steht.

Drittens entsteht *Ärger* bei der Kindergartenpädagogin. Einerseits ärgert sich die Pädagogin über die Vorgesetzten, welche die unzulänglichen Rahmenbedingungen schaffen. Andererseits machen die Eltern ärgerlich, wenn sie kein Interesse an den Entwicklungsgesprächen im Kindergarten zeigen oder nicht ernst nehmen was die Pädagogin sagt.

7. *Ärger über mangelhafte Rahmenbedingungen und der Umgang damit:* Die Pädagogin drückt Ärger aus über die Vorgesetzten und deren Vorgaben bezüglich der Entwicklungsgespräche, indem sie sagt:

„die wollen was von uns, noch mehr Qualität bringen, ja, aber wenn man uns dafür nicht die Zeit gibt oder Raum oder wie auch immer Überstundenmöglichkeiten, da stellen sich manche dann quer, das ist so“ (D, Zeile 371-373).

Ihre Bemühungen werden aus Sicht der Pädagogin nicht ausreichend wertgeschätzt und abgelingen. Sie verleiht ihrem Ärger im Interview Ausdruck.

8. *Ärger über geringe Wertschätzung durch die Eltern und der Umgang damit:* Auch das Verhalten der Eltern ärgert die Kindergartenpädagogin immer wieder. Vor allem wenn die Eltern sie nicht ernst nehmen und ihre Vorschläge zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung nicht übernehmen (D, Zeile 58). Ideen wie sie dieser Gruppe an Eltern anders begegnen kann, äußert sie nicht. Dem Gefühl des Ärgers begegnet sie, indem sie sich die positiv verlaufenden Gespräche mit anderen Eltern vor Augen führt und sich daran erinnert, wie sich das anfühlt, wenn etwas gelingt.

9. *Ärger über mangelndes Interesse der Eltern und der Umgang damit:* Frustration entsteht bei der Pädagogin auch über jene Eltern, welche nicht das gewünschte und erwartete Interesse an den Entwicklungsgesprächen zeigen. Das Interesse hat im letzten Jahr abgenommen erzählt Frau D:

„ich bin da jetzt eben in der Kindergartengruppe ..also nicht mehr in der Krippe, und ich merke jetzt, die Haltung gegenüber Entwicklungsgesprächen ist eher ablehnend ..teils, teils, also es gibt Leute die machen das gerne .. und es gibt andere Eltern die sagen, ich verzichte lieber drauf“ (D, Zeile 90-93).

Die Pädagogin ist bestrebt möglichst viele Eltern für das Entwicklungsgespräch zu begeistern, indem sie wiederholt Einladungen ausspricht. Sie ist enttäuscht, wenn die Eltern die Einladung nicht annehmen. Sie sagt: „die tragen sich gar nicht mehr in die Liste ein, ..das ist richtig zu beobachten, ja“ (D, Zeile 99). Teilweise wird das angebotene Entwicklungsgespräch von den Eltern nicht wahrgenommen, aber selbst in jenen Fällen, wo es zum Gespräch kommt, ist der Gesprächsverlauf nicht immer befriedigend für die Kindergartenpädagogin. Auch diese Tatsache enttäuscht die Pädagogin: „da war jetzt nicht viel Austausch“, erzählt sie (D, Zeile 208). Wenn Eltern ihren Bemühungen um einen Austausch im Entwicklungsgespräch nicht ausreichend nachkommen, empfindet die Pädagogin Frustration und Enttäuschung.

Viertens nennt die Pädagogin Freude über das Interesse der Eltern an den Entwicklungsgesprächen. Die meisten Eltern nehmen ihr Angebot an und wollen sich mit der Kindergartenpädagogin über die Entwicklung des Kindes austauschen.

10. *Freude über das Interesse der Eltern und der Umgang damit:* Die Pädagogin erzählt, dass es ihr meistens gelingt die Eltern für ein Entwicklungsgespräch zu gewinnen. Sie sagt: „schwarze Schafe gibt’s immer, es macht nicht jeder, aber ich bin immer froh, wenn sie einfach gekommen sind und mich ernst genommen haben“ (D, Zeile 58-59).

Indem Frau D sich die vielen positiven Gespräche ins Gedächtnis holt gelingt es ihr den Ärger wenig wertschätzenden Eltern gegenüber zu unterdrücken.

#### **5.4.2 Affekte, welche die Kindergartenpädagogin den Eltern zuschreibt und ihr Umgang damit (Kategorie 2 und Kategorie 4)**

Viele Eltern fürchten sich laut Pädagogin vor den Entwicklungsgesprächen im Kindergarten. Die wahrgenommene *Angst* begründet sie mit der Sorge um die Entwicklung des Kindes und der Thematisierung von Entwicklungsdefiziten in den Entwicklungsgesprächen.

1. *Angst vor der Beurteilung des Kindes und der Umgang damit:* Besonders Eltern, die immer wieder negative Berichte über ihr Kind in den Tür- und Angelgesprächen hören, nehmen das angebotene Entwicklungsgespräch nicht wahr, erzählt Frau D: „die wollen das gar nicht mehr hören oder sie haben Angst davor, das ist ja nicht schön ..aber trotzdem..“ (D, Zeile 99-100). Die Angst der Eltern vor einem Gespräch mit ihr begleitet Frau D mit einem Lachen: „mit Angst ein bisschen (lacht) wo wir gesagt haben, nein, sie brauchen überhaupt keine Angst haben“, sagt sie (D, Zeile 35).

Frau D versucht den Eltern den Ablauf eines Entwicklungsgesprächs zu erklären und betont, dass es sich um ein Gespräch handelt indem das Positive des Kindes hervorgehoben werden wird. Auf diese Weise versucht sie, die Angst der Eltern zu lindern, sodass ein Entwicklungsgespräch stattfinden kann.

2. *Angst im Zusammenhang mit Schuldgefühlen und der Umgang damit:* Frau D spricht auch von *Schuldgefühlen* beziehungsweise dem schlechten Gewissen der Eltern dahingehend, dass sie ein so junges Kind im Kindergarten abgeben. Hinter dem verstärkten Interesse am Entwicklungsgespräch wird auf Seiten der Eltern die Kompensation der Schuld vermutet. Frau D sagt: „weil sie sowieso schon ein schlechtes Gewissen haben ... die sind dann meist interessiert“ (D, Zeile 160-199).

Die Eltern werden zu den Entwicklungsgesprächen eingeladen und die Fragen der Eltern werden beantwortet. Auf die Angst geht Frau D nicht ein, sondern nutzt sie zu ihrem Vorteil, indem sie sich freut über das rege Interesse am Entwicklungsgespräch.

Eine erhebliche Schwierigkeit sieht die Kindergartenpädagogin in den mangelnden Sprachkenntnissen mancher Eltern und Erziehungsberechtigten. Den Eltern wird hinsichtlich der deutschen Sprache *Inkompetenz* zugeschrieben. Sprachbarrieren werden von der Pädagogin in den meisten Fällen als unüberbrückbares Problem gesehen. Die Kindergartenpädagogin sieht es nicht als ihre Aufgabe, sich um eine Möglichkeit zu kümmern, um die Sprachbarrieren zu überbrücken.

3. *Inkompetenz im Zusammenhang mit mangelhaften Sprachkenntnissen der Eltern und der Umgang damit:* Eltern, welche über keine oder mangelnde Deutschkenntnisse verfügen schreibt die Pädagogin Inkompetenz zu. Diesen Eltern kommt die Pädagogin auch nicht helfend entgegen. Sie beschreibt, dass bereits bei der Einladung zum Entwicklungsgespräch die ersten Schwierigkeiten auftreten. Das begründet sie so: „weil man es eben schon, meistens mit der Mutter oder mit dem Vater, klären muss: ‚wir wollen ein Entwicklungsgespräch machen‘ und die verstehen das schon nicht“ (D, Zeile 146-147). Entgegen ihrer sonstigen Haltung führt die Pädagogin mit diesen Familien keine Entwicklungsgespräche, obwohl sie sonst ein hohes Interesse an den Gesprächen mit Eltern äußert.

Dolmetscher empfindet Frau D als störend und daher macht sie von der Möglichkeit, eine Person als Übersetzerin einzusetzen, keinen Gebrauch. Die Pädagogin überlässt es den Eltern, sich um eine Übersetzungsmöglichkeit zu kümmern: „die können das schon fast nicht wahrnehmen, außer sie finden einen Dolmetscher“, sagt sie (D, Zeile 125-126). Frau D nimmt hier in Kauf, dass die Entwicklungsgespräche nicht stattfinden.

Die Pädagogin erzählt auch, dass die Eltern wie bereits erwähnt immer wieder Anliegen und Sorgen in das Entwicklungsgespräch mitbringen, die für die Pädagogin dort keinen Platz haben und die in ihrer Wahrnehmung nicht mit der Entwicklung der Kinder zu tun haben.

4. *Sorgen der Eltern und der Umgang der Pädagogin damit:* Oft sind das persönliche Dinge, die von den Eltern erzählt werden oder worüber sie sich Sorgen machen. Frau D zählt auf:

„zum Beispiel ein Kind isst schon seit längerer Zeit nicht mehr richtig ... auch was gerade für Problemchen zuhause sind, auch mit dem Partner oder so ... oder eine Mutter, die weint, die war fertig, weil sie es einfach vorne und hinten nicht schafft“ (D, Zeile 338, 341-342, 347-348).

Die Pädagogin stellt sich manchmal als Ansprechpartnerin zur Verfügung, es ist aber nicht einschätzbar wann und in welchen Situationen sie das tut.

Die Kindergartenpädagogin erzählt auch, dass viele Eltern sehr interessiert daran sind sich mit der Pädagogin auszutauschen. Oft sind Eltern auch dankbar, wenn sie mehr über den Kindergartenalltag und das Verhalten ihres Kindes erfahren.

5. *Dankbarkeit und Interesse der Eltern und der Umgang der Pädagogin damit:* Von Seiten der Eltern hat die Pädagogin immer wieder Dankbarkeit, Neugier und Interesse bezüglich der Entwicklungsgespräche wahrgenommen. Sie sagt: „es hat nie jemanden gegeben, der gesagt hat: ‚ich möchte das nicht machen‘ und im Gegenteil, teilweise immer mit: ‚ah, was kommt heute‘, also mit Angst ein bisschen“ (D, Zeile 33-35). Dennoch wurde meist auch Angst auf Seiten der Eltern von der Pädagogin wahrgenommen. Es wird aber von der Pädagogin keine Strategie im Umgang mit Angst ausgedrückt.

#### 5.4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse aus Interview D

Frau D drückt im Interview vier Gefühle aus, welche sie bei sich bewusst wahrnimmt, Sicherheit, Überforderung, Ärger und Freude. Auffallend ist hier wie auch schon bei den anderen Pädagoginnen, dass sich die beiden Seiten Sicherheit und Überforderung gegenüberstehen und beiderlei von der Pädagogin formuliert wird. Dies wird ergänzt durch das Gefühl von Ärger, das ebenfalls auf mehrere Aspekte bezogen wird.

Den Eltern schreibt sie Angst, Sorgen aber auch Dankbarkeit und Interesse zu. Die folgende Tabelle zeigt sehr deutlich, dass den Gefühlen der Eltern im Interview wenig Platz eingeräumt wurde.

| Interview D |                                                                                             |                                                                                             |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | Affekte, welche die Kindergartenpädagogin, bei sich selbst, bewusst wahrnimmt (Kategorie 1) | Der Umgang der Kindergartenpädagogin damit (Kategorie 4)                                    |
| 1.          | Kompetenz im Sinne von Stolz                                                                | Die Pädagogin trägt Wissen zum Thema zusammen und geht teils selbstsicher in die Gespräche. |
| 2.          | Kompetenz im Sinne von Überlegenheit                                                        | Die Pädagogin versucht ihr Wissen an die Kolleg_innen weiterzugeben.                        |
| 3.          | Kompetenz im Sinne von Vertrauen der Eltern gewinnen                                        | Den Eltern räumt sie manchmal Zeit im Gespräch ein, um ihre Anliegen vorzubringen.          |
| 4.          | Überforderung bezüglich der Einhaltung von herangezogenen Leitfäden                         | Die stark strukturierten Leitfäden hält sie manchmal nicht ein.                             |
| 5.          | Überforderung begründet in den Rahmen-                                                      | Teilweise kann sie die Rahmenbedingungen und                                                |

|     |                                                          |                                                                                                                                                                                       |
|-----|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | bedingungen                                              | Strukturen nicht einhalten, obwohl sie sich sehr darum bemüht.                                                                                                                        |
| 6.  | Überforderung im Sinne von Verständigungsschwierigkeiten | Die Gespräche mit Eltern, welche die deutsche Sprache nicht beherrschen werden meistens nicht geführt, weil sie den Eltern die Aufgabe zuschreibt sich um die Übersetzung zu kümmern. |
| 7.  | Ärger über mangelhafte Rahmenbedingungen                 | Der Ärger wird nicht persönlich ausgedrückt sondern eher den Kolleginnen zugeschrieben.                                                                                               |
| 8.  | Ärger über geringe Wertschätzung durch die Eltern        | Die geringe Wertschätzung wird durch die positiven Gespräche aufgewogen.                                                                                                              |
| 9.  | Ärger über mangelndes Interesse auf Seiten der Eltern    | Die Pädagogin drückt den Ärger im Interview aus.                                                                                                                                      |
| 10. | Freude über das Interesse der Eltern                     | Freude wird im Interview ausgedrückt.                                                                                                                                                 |

*Tabelle 1 Interview D*

| Interview D |                                                                                      |                                                                         |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
|             | <b>Affekte, welche die Kindergartenpädagogin den Eltern zuschreibt (Kategorie 2)</b> | <b>Der Umgang der Kindergartenpädagogin damit (Kategorie 4)</b>         |
| 1.          | Angst vor der Beurteilung des Kindes                                                 | Die Pädagogin geht nicht näher auf die Gefühle der Eltern ein.          |
| 2.          | Angst im Zusammenhang mit Schuldgefühlen                                             | Auch das Schuldgefühl der Eltern wird nicht besprochen oder bearbeitet. |
| 3.          | Inkompetenz im Zusammenhang mit mangelnden Sprachkenntnissen                         | Die Pädagogin führt die Gespräche nicht.                                |
| 4.          | Sorgen der Eltern                                                                    | Die Pädagogin entscheidet willkürlich, ob sie den Sorgen Raum gibt.     |
| 5.          | Dankbarkeit und Interesse der Eltern                                                 | Die Pädagogin freut sich über das Interesse.                            |

*Tabelle 2 Interview D*

#### *Interpretative Zusammenfassung:*

Die Kindergartenpädagogin hat über den selbst erarbeiteten Leitfaden für Entwicklungsgespräche eine Möglichkeit gefunden, diese Gespräche für sich und die Eltern klar zu strukturieren und zu gestalten. Dies gibt ihr in vielerlei Hinsicht Halt und Orientierung. Schwierigkeiten machen der Pädagogin dagegen sprachliche Diskrepanzen mit den Eltern. Dies führt mitunter dazu, dass die Pädagogin mit Eltern mit mangelnden Deutschkenntnissen und

anderem kulturellen Hintergrund kaum spricht und auch keine Entwicklungsgespräche führt. In Anbetracht der Tatsache, dass sie sonst sehr bemüht ist um die Gespräche mit Eltern, erscheint es auffällig, dass sie dies hier nicht tut. Obwohl ihr die Möglichkeit zur Verfügung steht Dolmetscher\_innen anzufordern und es in den meisten Fällen keinen erheblichen Aufwand mit sich bringen würde für eine Übersetzung zu sorgen, weigert sich die Pädagogin sich darum zu bemühen. Die Vermutung liegt nahe, dass es hier um bedrohliche unbewusste Affekte (Kategorie 3) geht, welche diesen Widerstand und die Abwehr hervorrufen.

In der Orientierung an Konzepten zur Durchführung von Entwicklungsgesprächen mit Eltern klammert sie den beratenden Aspekt völlig aus. Es kommt dahingehend jedoch immer wieder zu einem inneren Konflikt, wenn sie die theoretischen Vorgaben der Leitfäden nicht einhält. Dies tut Frau D, indem sie sich manchmal als Ansprechperson für die Anliegen der Eltern zur Verfügung stellt und von ihrem eigentlichen Vorhaben, ausschließlich über die Entwicklung des Kindes zu sprechen, abweicht. Dennoch tut sie dies nicht gern und sie sieht sich auch nicht in der Rolle als Beraterin der Eltern oder als eine, die Eltern oft und gerne einen Rat gibt. Sie klärt Eltern auf und hört ihnen zu, andere Beziehungsangebote setzt sie aber kaum.

Die Rahmenbedingungen erlebt die Pädagogin als herausfordernd, insbesondere der enge zeitliche Rahmen wird als problematisch gesehen. Aufgrund von Herausforderung äußert die Pädagogin zahlreiche Emotionen die sie selbst betreffen, zu den Gefühlen der Eltern findet sie weniger Zugang. Daraus ist zu schließen, dass sie nicht immer eine verstehende Haltung einnimmt und sich nicht ausreichend in die Eltern einfühlt. Ihr stark strukturiertes Vorgehen in den Gesprächen begünstigt diesen Umstand. Die schematische Durchführung der Entwicklungsgespräche, die zumeist streng eingehalten wird und von der es kaum Abweichungen gibt, lässt keinen Raum für die Erlebniswelten der Gesprächsteilnehmer\_innen.

## **5.5 Zusammenfassende Interpretation der Interviews A, B, C und D**

In den Interviews finden zahlreiche Gefühle, Emotionen und Affekte ihren Ausdruck. Dies geschieht auf bewusster und unbewusster Ebene. Demzufolge ist ihre Bedeutung in den Entwicklungsgesprächen im Kindergarten kaum zu bestreiten, wie dies auch, vom Blickwinkel der Psychoanalytischen Pädagogik aus, vorauszusehen war. Gefühle sind ubiquitär und können nicht aus den Entwicklungsgesprächen im Kindergarten ausgeklammert werden, dennoch wird ihnen von den Kindergartenpädagog\_innen nicht immer die notwendige Bedeutung beigemessen und es ist zu vermuten, dass das nötige Wissen um bewusste und unbewusste Vorgänge nicht ausreichend vorhanden ist. Die Kindergartenpädagog\_innen messen den, in den Entwicklungsgesprächen im Kindergarten, entstehenden, Affekten auf unterschiedliche Weise Bedeutung bei. Eine gänzliche Ausklammerung von Emotionen kann in keinem Interview

festgestellt werden, das heißt alle Befragten nehmen unterschiedliche Gefühle wahr und ziehen teils auch Konsequenzen aus ihren Wahrnehmungen. Häufig wird auf ein Gefühl einfach reagiert beziehungsweise wird das Gefühl versucht zu vermeiden. Ein bewusst reflektierter Umgang damit, der auch zu Veränderungen führt und in dem, vor allem belastende Gefühle aufgefangen werden, findet allerdings kaum statt.

Die *Affektregulation*, als unbewusster Vorgang, trägt erheblich zum Gelingen oder Misslingen der Entwicklungsgespräche bei, wenngleich das explizite Wissen um diese inneren Prozesse, den Kindergartenpädagog\_innen meist nicht zugänglich ist. Die Art und Weise, wie mit unangenehmen, bedrohlichen Erlebnisinhalten umgegangen wird, ist jeder Person eigen, genauso wie der Umgang mit angenehmen Emotionen und Affekten. Zusammenfassend ist diesbezüglich auffällig, dass die Gefühle Unsicherheit, Hilflosigkeit und das Erleben von Inkompetenz besonders starke Abwehr hervorrufen. Daraus entstehende Schuldgefühle sind häufig nicht aushaltbar für die Kindergartenpädagog\_innen und sind Ursprung von erheblichen Kommunikationsproblemen mit den Eltern und Erziehungsberechtigten. Auch die Affekte, die eine tiefe Kränkung vermuten lassen, werden von den Kindergartenpädagog\_innen in einer zum Teil wenig förderlichen Weise, verdrängt und abgewehrt.

In der Durchführung, der Entwicklungsgespräche im Kindergarten, sind *wenige einheitliche Ansätze* zu erkennen, vielmehr gewinnt man den Eindruck, dass die Kindergartenpädagog\_innen individuelle Strategien und Methoden entwickelt haben, die sie sich im Führen von Gesprächen zu Nutze machen. Dies lässt zum einen darauf schließen, dass es keine (einheitliche) Form der Ausbildung diesbezüglich gegeben hat, und zum anderen dass Persönlichkeit und Charakter der Kindergartenpädagog\_innen wesentlich zur Methodenwahl beiträgt. So halten sich die Kindergartenpädagog\_innen zum Teil an die vorgegebenen Richtlinien, die sie von der Trägerschaft erhalten haben, sie nutzen ihren Erfahrungsschatz oder engagieren sich selbständig, indem sie sich Wissen über Gesprächsführung zusammentragen und aneignen. Die ausgewählte Literatur weist in hohem Maße theoriegeleitete Tendenzen auf, es werden starre Strukturen einer individuellen Gesprächsführung vorgezogen, weil diese wahrscheinlich eine sicherheitsgebende Wirkung auf die Pädagog\_innen haben. Naheliegend ist jedoch, dass die Emotionen und Affekte jeden Gesprächsverlauf stark beeinflussen und es nicht immer möglich sein wird, die vorgegebenen Strukturen einzuhalten. Es ist zu vermuten, dass keine der befragten Kindergartenpädagog\_innen, auf ein Wissen hinsichtlich der Psychoanalytischen Pädagogik zurückgreifen kann, die einen besonderen Blick auf die bewussten und unbewussten Vorgänge im menschlichen Erleben aufweisen kann und auch im Hinblick auf Gesprächsführung Methoden aufzeigt, die allen Beteiligten dienlich sein können.

Der *beratende Aspekt* in Entwicklungsgesprächen wird, in unterschiedlicher Ausprägung, von den Kindergartenpädagog\_innen wahrgenommen. Zum Teil stellen sich die Kindergartenpädagog\_innen ganz bewusst als Gesprächspartner\_innen zur Verfügung. Etwa wenn die Notwendigkeit gesehen wird, den Eltern und Erziehungsberechtigten, eine gewisse Entlastung zukommen zu lassen. Oft sehen sich die Kindergartenpädagog\_innen in die Rolle der Beraterin hineingedrängt und es hat den Anschein, dass es ihnen „eher passiert“. Die Empfehlung in der gängigen Literatur zu Entwicklungsgesprächen, die sich vermehrt dagegen ausspricht eine beratende Rolle einzunehmen, bringt die Kindergartenpädagog\_innen in eine zwiespältige Lage. Dieser Empfehlung können sie nur schwer oder gar nicht nachkommen, wenn die affektiven Anliegen der Eltern stark ausgeprägt sind und immer wieder an die Oberfläche drängen. Eine Form von Containing konnte demzufolge in jedem Interview, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß, erhoben werden. Auch Aufklärung, im Sinne einer Darlegung der psychosozialen Entwicklung von Kindern, gelingt zumeist in ausreichendem Maß. Es ist aber auch in diesem Punkt nicht immer klar, inwieweit es sich um das Erteilen von Ratschlägen handelt, wo ein gemeinsames Nachdenken über das Kind und seine Bedürfnisse effizienter zu den gewünschten Lösungsansätzen führen könnte.

Allen Kindergartenpädagog\_innen gelingt die *Identifikation mit den Kindern*. Darin begründet ist vermutlich auch die Tatsache, dass den Pädagog\_innen die Sorgen und Nöte der Eltern, in Bezug auf die Entwicklung ihrer Kinder, naheliegt und verständlich ist. Da diese auch auf eine Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse abzielen, und dies auch das unumstrittene Ziel der Kindergartenpädagog\_innen ist, kann hier ein Einfühlen und Verstehen in die Eltern stattfinden. Handelt es sich jedoch um andere Bedürfnisse und Anliegen der Eltern, die nicht unmittelbar mit den Kindern zusammenhängen, gelingt es den Kindergartenpädagog\_innen weniger oft oder gar nicht, sich in die Erlebniswelten der Eltern einzufühlen. Um eine adäquate Gesprächsführung zu gewährleisten wäre eine Identifizierung mit den Eltern aber notwendig. Demzufolge nehmen die Kindergartenpädagog\_innen auch nicht immer eine verstehende Haltung in den Entwicklungsgesprächen ein, die einer positiven Übertragungsbeziehung zu Grunde liegt und diese bedingt. Die Entwicklungsgespräche können nicht immer, in einer für alle Beteiligten befriedigenden Weise, durchgeführt werden, manchmal kommt es sogar zu einem Abbruch der Kommunikation. Dazu kommt es, wenn sich die unbewussten Anteile und affektiven Anliegen der Eltern, den Kindergartenpädagog\_innen gänzlich verschließen und sie auch keinen Zugang finden zu ihren eigenen unbewussten Gefühlen und Affekten. Die Abwehrreaktionen stehen dann im Mittelpunkt und es bleiben keine Ressourcen, auf Seiten der Kindergartenpädagog\_innen, um sich mit den Emotionen der Eltern zu beschäftigen.

Die *Rahmenbedingungen* die in den Wiener Kindergärten vorherrschen, sehen alle befragten Kindergartenpädagog\_innen als problematisch und hinderlich für das adäquate Abhalten von Entwicklungsgesprächen. Es werden Mängel im Zeitmanagement, in den räumlichen Bedingungen, in Personalfragen und in der (finanziellen) Abgeltung hinsichtlich der Entwicklungsgespräche und deren verpflichtendem Angebot, genannt. Diese schlechten Voraussetzungen haben starken Einfluss auf die Ausprägung der Motivation im Führen von Entwicklungsgesprächen. Die Hilflosigkeit und Ohnmacht hinsichtlich der Rahmenbedingungen wird zum Ausdruck gebracht. Die Kindergartenpädagog\_innen sehen darin auch die Tatsache, dass ihnen wenig Wertschätzung entgegen gebracht wird. Sie sehen sich (wieder einmal) gefordert und ausgebeutet. Man verlangt ihnen etwas ab ohne es abzugelten. Es kommt zu einer narzisstischen Kränkung, die auf unterschiedliche Weise von den Kindergartenpädagog\_innen abgewehrt oder gelindert wird. Zumeist mit wenig förderlichen Konsequenzen für die Entwicklungsgespräche im Kindergarten. Anzumerken ist hier zudem, dass jene Befragten, die stark ausgeprägte Inkompetenzgefühle geäußert haben, auch mehr Schwierigkeiten mit den Rahmenbedingungen haben. Hingegen wird den mangelnden zeitlichen, räumlichen oder andern Bedingungen weniger Bedeutung beigemessen, wenn die Pädagog\_innen vermehrt Kompetenzgefühle zum Ausdruck gebracht haben. Man kann das so verstehen, dass die Rahmenbedingungen dienlich sind für die notwendigen Abwehrreaktionen der Kindergartenpädagog\_innen, spüren sie Inkompetenz werden schlechte Bedingungen als Begründung vorgeschoben, fühlen sie sich kompetent und sicher, finden sie auch eher Wege die Entwicklungsgespräche zu führen und umgehen die Rahmenbedingungen.

## 6 Diskussion

In der vorliegenden Forschungsarbeit steht die Frage nach den Affekten, welche in Entwicklungsgesprächen im Kindergarten entstehen, im Mittelpunkt. Um dieser Frage nachzugehen wurden vier Interviews durchgeführt und analysiert. Zusammenfassend kann nun als Ergebnis der Untersuchung festgehalten werden, dass Kindergartenpädagog\_innen zahlreiche Affekte und Gefühle, während den Entwicklungsgesprächen im Kindergarten, wahrnehmen. Emotionen, welche auf bewusster und unbewusster Ebene zu finden sind, werden dementsprechend be- und verarbeitet, das heißt es kommt zu *Abwehrreaktionen* auf beiden Seiten, das heißt sowohl bei den Pädagog\_innen, als auch bei den Eltern und Erziehungsberechtigten. Da viele Kindergartenpädagog\_innen sich nicht eingehender mit den bewussten und unbewussten Vorgängen beschäftigen, kommt es in vielen Entwicklungsgesprächen zu wenig förderlichen Situationen. Besonders schwierig gestalten sich die Gespräche zwischen Kindergarten und Elternhaus, wenn Kindergartenpädagog\_innen Unsicherheit und Überforderung spüren. Die Pädagog\_innen fühlen sich überfordert und unsicher, wenn sie die Affekte und Emotionen bei sich selbst nicht einordnen und bearbeiten können. *Gefühle sind ubiquitär* im menschlichen Dasein, ihre Bedeutung in den Entwicklungsgesprächen im Kindergarten ist herausragend, nicht zuletzt, weil sich der Gesprächsinhalt auf das Kind bezieht und die emotionalen Verstrickungen nicht zu bestreiten sind. Bei allen befragten Kindergartenpädagog\_innen findet eine *Identifizierung mit dem Kind* statt, das heißt sie haben Zugang zu den Erlebnisgehalten der Kinder und auch den Eltern kann die emotionale Verbundenheit mit ihrem Kind nicht abgesprochen werden. Weniger häufig gelingt es den Kindergartenpädagog\_innen, sich mit den Eltern zu identifizieren, was sich im Gespräch immer wieder negativ auswirkt. Ausgehend von den Erkenntnissen der Psychoanalytischen Pädagogik, in Hinblick auf Gesprächsführung, ist es notwendig sich in das Erleben der Eltern einzufühlen, weil nur dann eine verstehende Haltung von den Kindergartenpädagog\_innen eingenommen werden kann, die zur Herstellung einer positiven Übertragungsbeziehung im Gespräch dienlich ist. Eine *verstehende Haltung gegenüber den Eltern* und Erziehungsberechtigten auf Seiten der Pädagog\_innen, konnte nur teilweise in der Untersuchung festgestellt werden und es wurde ein unmittelbarer Zusammenhang zum Gelingen der Entwicklungsgespräche offensichtlich.

### 6.1 Resümee

Die vorliegende Arbeit gibt Aufschluss darüber, wie die Kindergartenpädagog\_innen die Entwicklungsgespräche im Kindergarten seit Inkrafttreten der gesetzlichen Verpflichtung aus dem Jahr 2017 gestalten. Es ist augenscheinlich, dass sehr individuell gearbeitet wird und die

Entwicklungsgespräche in unterschiedlichem Ausmaß gelingen. Im Folgenden werden dahingehend noch vier Fragen diskutiert, welche dem abschließenden Resümee dienen.

Wie gestalten verschiedene Kindergartenpädagog\_innen die Entwicklungsgespräche?

Bezug nehmend auf die Auswertung der Interviews, welche mit den Kindergartenpädagog\_innen bezüglich der Entwicklungsgespräche in den Wiener Kindergärten geführt wurden, kann dargelegt werden, wie sie die Gespräche mit den Eltern und Erziehungsberechtigten vorbereiten und durchführen.

In allen untersuchten Fällen geht dem Entwicklungsgespräch ein Teamgespräch voraus. Diese Gespräche werden in den Interviews eher als kurzes Update über das, was im Elterngespräch besprochen werden soll, beschrieben. Zumeist wird dieser Art von Vorbereitung wenig Zeit eingeräumt. Zeitlich aufwendiger wird die Dokumentation der kindlichen Entwicklung dargestellt. Die Kindergartenpädagog\_innen sind bemüht, jedes Kind, das von ihnen betreut wird, genau wahrzunehmen und dies in unterschiedlichen Beobachtungsbögen zu dokumentieren. Diese Beobachtungsdokumentationen werden als Orientierungshilfe in den Entwicklungsgesprächen herangezogen. Zum Teil werden die Bögen auch in die Gespräche mitgenommen, um die Entwicklung der Kinder grafisch zu veranschaulichen. Dabei wird mehr oder weniger darauf geachtet, wie die Eltern das aufnehmen können, was ihnen präsentiert wird. Bei dieser Vorgehensweise wird den Strukturen aus gängiger Literatur gefolgt, welche das Mitnehmen von Dokumentationen in Entwicklungsgespräche empfiehlt. Die herangezogene Literatur, zur Durchführung von Entwicklungsgesprächen, erarbeiten sich die Kindergartenpädagog\_innen eigenständig. Es gibt keine Empfehlungen hinsichtlich einschlägiger Literatur aus dem Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik.

Von welchen affektiv gefärbten Episoden in Entwicklungsgesprächen berichten Kindergartenpädagog\_innen? Wie haben sie diese wahrgenommen und wie sind sie damit umgegangen?

Alle an der Untersuchung teilnehmenden Kindergartenpädagog\_innen geben an, dass sie die Entwicklungsgespräche im Kindergarten für wichtig und sinnvoll halten, sie erzählen sogar, dass sie Freude daran haben, sich mit den Eltern und Erziehungsberechtigten über die Kinder auszutauschen. Es wird von Informationsgewinn gesprochen und die dadurch verbesserte Verständigung zwischen allen Beteiligten wird hervorgehoben. Eltern sowie Kindergartenpädagog\_innen bringen durch Erzählungen verschiedene Aspekte, der am Kind wahrgenommenen Handlungen und Verhaltensweisen, in die Entwicklungsgespräche ein. So kann das Bild vom Kind konkretisiert werden und gemeinsam auch das weitere Vorgehen, zur Unterstützung des Kindes in seiner Entwicklung, geplant werden. Zu diesem Zweck unternehmen die Kindergartenpädagog\_innen, auf unterschiedliche Weise, Aufklärung über die psychosoziale

Entwicklung von Kindern. Konkret geben sie oft zielgerichtete Ratschläge, wie die Eltern die gewünschten Ziele erreichen können.

Von schwierigen Situationen mit Eltern im Entwicklungsgespräch wird immer wieder und von allen befragten Kindergartenpädagog\_innen berichtet. Kritik von Seiten der Eltern wird, in unterschiedlicher Ausprägung, von den Kindergartenpädagog\_innen als Kränkung erlebt. Es kommt dann oft zu wenig förderlichen Situationen, weil die Abwehrreaktionen, welche im Sinne einer Affektregulation notwendig werden, unreflektiert stattfinden. Ein Teil der befragten Kindergartenpädagog\_innen nimmt eine verstehende Haltung ein und kann Kritik und die einhergehende Kränkung in einer professionellen Art und Weise aushalten und bearbeiten. Als weitere Strategie zur Linderung der bedrohlichen Emotionen in Bezug auf die Kränkung wird die Umwandlung in Resignation, im Sinne einer Abwehrreaktion, genannt. Auch diese Erzählungen vermitteln plausibel eine reibungslose Gesprächsführung. Als weitere Möglichkeit wird die Einbeziehung einer weiteren Person aus dem Kolleg\_innenkreis in die Entwicklungsgespräche genannt. Auf diese Ressource greifen die Kindergartenpädagog\_innen erst dann zurück, wenn sie die kränkenden Gefühle als besonders bedrohlich empfinden. Es ist dabei stark abhängig von den individuellen Belastungsgrenzen der Kindergartenpädagog\_innen, ob diese Ressource in einem adäquaten Rahmen gehalten werden kann, sodass es nicht zu negativen Auswirkungen auf die Beziehung zwischen Eltern und Kindergarten kommt.

Wie gut fühlen sich Kindergartenpädagog\_innen auf das Führen von Entwicklungsgesprächen vorbereitet?

Die Tatsache, dass Kindergartenpädagog\_innen davon berichten, sich eigenständig Informationen über die Durchführung von Entwicklungsgesprächen im Kindergarten zu suchen, lässt den Schluss zu, dass sie vor Inkrafttreten der gesetzlichen Verpflichtung zur Durchführung von Entwicklungsgesprächen noch nicht über ein geeignetes Wissen verfügen haben.

Alle befragten Kindergartenpädagog\_innen erzählen von Gefühlen der Nervosität, die sie vor den Elterngesprächen manchmal verspüren. In manchen Erzählungen wird eine geringe emotionale Belastung durch Nervosität deutlich, nämlich dann, wenn auch das zugrunde liegende Problem nicht besonders bedeutend ist. Die Kindergartenpädagog\_innen können dann adäquat und angemessen reagieren und die Entwicklungsgespräche gelingen. Zumeist berichten die Kindergartenpädagog\_innen mit steigender Erfahrung in der Arbeit im Kindergarten von einer Verbesserung im Hinblick auf Nervositätsgefühle. Immer wieder kommt es jedoch dazu, dass die Kindergartenpädagog\_innen um eine Lösung ringen, weil die Nervosität sich zu sehr in Richtung Inkompetenz-, Hilflosigkeits- und Ohnmachtsgefühl entwickelt und dies nicht ertragen werden kann. Sie sehen sich dann nicht im Stande die Entwicklungsgespräche zu führen. Die Angst wird so groß, dass sie dem Elterngespräch aus dem Weg gehen.

Erschwerend kommt hinzu, dass Eltern nicht nur mit Forderungen und Kritik in die Entwicklungsgespräche kommen, sie bringen sehr oft Sorgen und Nöte mit. Die Kindergartenpädagog\_innen können mit Sorgen bezüglich der Entwicklung der Kinder gut umgehen und diese werden, in den meisten Fällen, bestmöglich bearbeitet. Sie sind kompetent hinsichtlich der Kinder, kennen diese gut, leben in einer engen Beziehung mit den Kindern und fühlen sich sicher bei den meisten kindzentrierten Themen. Die Identifizierung mit den Kindern fällt den Kindergartenpädagog\_innen erheblich leichter, als die Identifizierung mit den Eltern. Herausfordernder beschreiben die Kindergartenpädagog\_innen jene Gesprächssituationen, in denen die Eltern mit einem anderen, nicht unmittelbar mit der kindlichen Entwicklung verbundenen, affektiven Anliegen kommen. Alle Pädagog\_innen erzählen über diese Art von Gesprächen, bei denen eine Abgrenzung manchmal schwer fällt. Wie problematisch sich das für die Kindergartenpädagog\_innen darstellt hängt weitestgehend davon ab, inwieweit sie das angesprochene Thema hinderlich oder förderlich für die Entwicklung der Kinder sehen. Aber selbst wenn sie sich im Entwicklungsgespräch mit den Anliegen der Eltern beschäftigen wollen und sie die Notwendigkeit sehen, tun sie es oft nicht. Dem ist so, weil in der herangezogenen Literatur häufig darauf hingewiesen wird, dass der Inhalt von Entwicklungsgesprächen ausschließlich dem Entwicklungsstand der Kinder vorbehalten sein soll und das nimmt starken Einfluss auf die Kindergartenpädagog\_innen. Elterngespräche im Kindergarten werden in vielen Schriften kategorisiert. Es werden Kritikgespräche und Problemgespräche von Entwicklungsgesprächen unterschieden. Die Kindergartenpädagog\_innen sehen sich mit dem Problem konfrontiert, dass Eltern sich nicht an diese Kategorien halten. Auf unterschiedliche Art und Weise wird damit umgegangen. So stellen sich manche Kindergartenpädagog\_innen ganz selbstverständlich als Container zur Verfügung, wägen ab, wie ausgeprägt und wichtig das affektive Anliegen der Eltern ist und erzielen gute Ergebnisse im Gespräch mit den Eltern. Andere sind ambivalent, suchen nach der perfekten Art der Gesprächsführung, die in das Kategoriensystem passt. Dementsprechend unterschiedlich ist die Wahrnehmung der Gesprächsbeteiligten über Erfolg und Erfolglosigkeit in den Entwicklungsgesprächen, geht man davon aus, dass ein affektives Anliegen der Eltern, das an die Oberfläche drängt, es ihnen zumeist unmöglich macht sich mit der Entwicklung ihres Kindes zu beschäftigen und das Gespräch sich dennoch ausschließlich mit ebendieser kindlichen Entwicklung befasst.

Die Motivation Elterngespräche im Kindergarten zu führen ist stark abhängig von den Gefühlen Kompetenz und Sicherheit auf Seiten der Kindergartenpädagog\_innen. Zudem kommen aber auch die dafür notwendigen Rahmenbedingungen, auf die alle Befragten im Interview zu sprechen kommen. Es wird von wenig förderlichen räumlichen Gegebenheiten berichtet, welche die Gesprächsführung hemmen, genauso von unzureichenden zeitlichen sowie personellen Ressourcen.

Was kann Kindergartenpädagog\_innen dabei unterstützen, um sich bei Entwicklungsgesprächen hinsichtlich der auftauchenden Affekte kompetent und sicher zu fühlen?

Bezug nehmend auf das, was die Kindergartenpädagog\_innen erzählen, kann davon ausgegangen werden, dass zumindest zwei Aspekte evaluiert werden müssten, um bessere Voraussetzungen für das Abhalten von Entwicklungsgesprächen zu schaffen. In erster Linie geht es um Sicherheit und Kompetenz, um explizites Wissen bezüglich Gesprächsführung, um das Mitdenken von Allgegenwärtigkeit der Gefühle in Gesprächen und um die besondere Bedeutung im Umgang mit Gefühlen in Gesprächen mit Eltern. Zweitens werden die Rahmenbedingungen in den Wiener Kindergärten thematisiert, welche Verbesserungspotential in verschiedenen Bereichen aufweisen.

Die Pädagog\_innen berichten von zu vielen Entwicklungsgesprächen, die sie in ihren Arbeitsalltag integrieren müssen. Dies ist mit Grund dafür, dass die Gespräche in knapp bemessene Zeitstrukturen gezwängt werden. Die notwendige Ruhe entsteht nicht, die eine angenehme Atmosphäre und einen Rahmen für den Beziehungsaufbau schaffen würde. Zeit spielt auch eine wesentliche Rolle in der Vor- und Nachbereitung von Entwicklungsgesprächen. Es erscheint jedenfalls sinnvoll, einen adäquaten, regelmäßigen Austausch zwischen den Kolleg\_innen in Teamgesprächen zu gewährleisten. Teamgespräche, im Sinne von Fallbesprechungen beziehungsweise Intervision, sind nicht in die Aufgabenbeschreibung von Kindergartenpädagog\_innen integriert. Für eine angemessene Reflexion und Planung von Entwicklungsgesprächen sind sie dennoch besonders hervorzuheben. Zudem würde ein reflektiertes Nachdenken über die eigene Erlebniswelt bei den Kindergartenpädagog\_innen die Kompetenzentwicklung positiv beeinflussen. Kindergartenpädagog\_innen erleben sich zumeist nicht ausreichend kompetent in Gesprächsführung. Sie sind besonders geschult im Umgang mit Kindern, es fehlt jedoch in vielen Fällen die Einbeziehung der Eltern in ihren Aufgabenbereich. Dieser Umstand ist der Tatsache zu verdanken, dass jahrzehntelang die Eltern aus den Kindergärten ausgegrenzt wurden und die Pädagog\_innen ausschließlich die Arbeit mit dem Kind als ihre Aufgabe betrachtet haben. So wurde dies auch an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik gelehrt. Die Forschung und Weiterentwicklung im pädagogischen Bereich hat Veränderungen mit sich gebracht und basierend darauf werden verändernde Maßnahmen auch in der Aus- und Weiterbildung von Kindergartenpädagog\_innen notwendig. Grundlegend ist anzumerken, dass die Ausbildung in den Bildungsangsanstalten für Elementarpädagogik als stabile Basis dienen kann, um Kompetenz und Sicherheit hinsichtlich der Entwicklungsgespräche im Kindergarten zu erlangen. Die Grundausbildung bietet noch einige Möglichkeiten und könnte dahingehend ausgebaut werden, dass mehr Kompetenz und Sicherheit, auf Seiten der Kindergartenpädagog\_innen, erzielt wird. Das explizite Wissen um bewusste und unbewusste

Erlebnisinhalte im menschlichen Dasein ist hier ebenso als kompetenzsteigernd zu nennen. Für viele Pädagog\_innen, nämlich jene die bereits im Berufsfeld Kindergarten tätig sind, wäre eine Anpassung der Grundausbildung jedoch wenig zielführend. Die betroffenen Kindergartenpädagog\_innen könnten durch entsprechende Fort- und Weiterbildungen erreicht werden. Eine Einbeziehung der Psychoanalytischen Pädagogik, mit ihrem besonderen Blick auf die bewussten sowie unbewussten Vorgänge und Erlebnisinhalte, würde den Pädagog\_innen eine neue Möglichkeit eröffnen und könnte einen erheblichen Beitrag zur Kompetenzsteigerung beitragen. Wie im Teil I dieser Arbeit beschrieben, gibt es bereits fundierte Konzepte zur Fort- und Weiterbildung von Kindergartenpädagog\_innen, welche nicht nur erfolgversprechend, sondern nachweislich förderlich sind. Nennenswert ist die psychoanalytisch pädagogische Erziehungsberatung, die ihre Dienste anbietet und beratend unterstützen kann, nicht nur in Hinblick auf den Alltag mit den Kindern, sondern auch bezüglich der Planung und Gestaltung von Gesprächen mit Eltern und Erziehungsberechtigten. Um die genauen Modalitäten festlegen zu können, bedarf es einer weiteren Untersuchung, vorstellbar sind jedenfalls regelmäßige Supervision und ein ausgedehntes Fortbildungsprogramm in Richtung Psychoanalytische Pädagogik. Es ist in den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung jedenfalls klar auszumachen, dass es Verbesserungspotential in Bezug auf Gesprächsführung, hinsichtlich der Kompetenzsteigerung von Kindergartenpädagog\_innen, gibt. Die Möglichkeiten zur Optimierung sind keineswegs ausgeschöpft und weitere Untersuchungen, welche sich eingehend mit ebendieser Erweiterung an Gesprächskompetenzen der Kindergartenpädagog\_innen beschäftigen, könnten Aufschluss über entsprechende Möglichkeiten geben. Hier müsste das Augenmerk im Speziellen auf der Aus- und Weiterbildung von Kindergartenpädagog\_innen liegen, sodass zielführende Änderungen erhoben werden können. Die Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen wäre ebenfalls vorstellbar, wenngleich diesbezüglich schon einiges untersucht wurde und bereits erste Ergebnisse vorliegen. Dennoch sind Verbesserungen der Rahmenbedingungen in den Kindergärten gleichzusetzen mit erhöhtem Erfolg im Führen von Entwicklungsgesprächen.

## **6.2 Relevanz der Ergebnisse**

Im ersten Teil dieser Arbeit wird dargelegt, dass emotionale Aspekte aus Gesprächen nicht auszuschließen sind. Ihre besondere Bedeutung wird, jedenfalls aus psychoanalytisch pädagogischer Sicht, bestätigt, aber auch andere Blickwinkel lassen die Annahme zu, dass Affekte Einfluss nehmen auf jeden Gesprächsverlauf. Entwicklungsgesprächen wird ein hohes Maß an Bedeutung für eine gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Kindergarten zugeschrieben, und zwar nicht nur von allen Beteiligten, sondern

auch von den Träger\_innen der Kindergärten. Zudem werden Studien genannt, welche diese partnerschaftliche Beziehung zwischen Kindergartenpädagog\_innen und Eltern eingehend beleuchten und einen unmittelbaren Zusammenhang zur Entwicklung der Kinder feststellen. Entwicklungsgespräche werden als Basis der Kommunikation zwischen den Kindergartenpädagog\_innen und den Eltern oder Erziehungsberechtigten gesehen. In der Praxis sind sie oftmals sogar die einzige Möglichkeit eines adäquaten Austausches im Gespräch. Außerdem bildet eine Gesetzesnovelle aus dem Jahr 2017 die Grundlage, für die Abhaltung von Entwicklungsgesprächen, in den Wiener Kindergärten.

Die Relevanz einer Evaluierung der konkreten Situation, in der sich die Kindergartenpädagog\_innen befinden, liegt auf der Hand, wenn man davon ausgeht, dass die Entwicklungsgespräche optimal verlaufen sollen. Dies ist ja nicht nur im Sinne der zufriedenstellenden Zusammenarbeit wichtig, sondern vielmehr auch grundlegend für ein entwicklungsförderndes Umfeld der Kinder. Es ist daher notwendig die Situation der Kindergartenpädagog\_innen zu erheben, um sie dahingehend zu prüfen, ob es einen Bedarf an förderlichen Maßnahmen, zur Verbesserung der Entwicklungsgespräche, gibt.

Eine *Evaluierung der Aus- und Weiterbildung* von Kindergartenpädagog\_innen, mit dem Ziel ein psychoanalytisch pädagogisches Wissen an die Pädagog\_innen zu vermitteln, könnte erheblichen Nutzen für die Verbesserung der Entwicklungs-gespräche im Kindergarten bringen. Dieses Wissen kann folglich herangezogen werden um Möglichkeiten zur Unterstützung der Kindergartenpädagog\_innen in Entwicklungsgesprächen im Kindergarten auszumachen und festzulegen.

Es ist diesbezüglich sinnvoll, sowohl die emotionalen Aspekte auf Seite der Pädagog\_innen, als auch die Gefühle der Eltern zu untersuchen. Verstehen wir was Kindergartenpädagog\_innen in Entwicklungsgesprächen erleben, was ihnen Angst macht und welche Situationen Unsicherheit hervorrufen, können Ideen entwickelt werden, wie in der Ausbildung aber auch in der Unterstützung im Kindergartenalltag auf die mit Entwicklungsgesprächen verbundene Sorgen umgegangen werden kann. Dieser Aspekt verweist nun darauf, dass ein explizites Wissen über die Bedeutung von emotionalen Aspekten in Entwicklungsgesprächen nicht ausreichend ist. Die Auseinandersetzung mit Aspekten des Erlebens in Form von Supervision oder Intervision stellt eine Voraussetzung dar, dass explizites Wissen in der Praxis seinen Niederschlag findet.

Auch die Sorgen der Eltern wollen verstanden werden und können in klare Konzepte zur Durchführung von Entwicklungsgesprächen führen, wenn es den Pädagog\_innen möglich ist, die emotionalen Aspekte bei Eltern von vornherein zu berücksichtigen. Damit verbunden können dann auch Konzepte entstehen, die Eltern in diesen Situationen entlasten und die Gesprächsbasis zwischen Pädagog\_innen und Eltern stärken.

In Anbetracht der vorliegenden Untersuchungsergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass viele Kindergartenpädagog\_innen sich nicht in der Lage sehen, alle Entwicklungsgespräche im Kindergarten so zu gestalten, dass die geforderten Ziele erreicht werden. Es gilt daher nachzudenken, was den Pädagog\_innen helfen würde, sich kompetent und sicher auf die Gesprächsleitung einlassen zu können, um so zu gewährleisten, dass die Entwicklungsgespräche gelingen.

In der Befragung war eindeutig zu erkennen, dass sich alle Kindergartenpädagog\_innen autonom Wissen über Entwicklungsgespräche angeeignet haben und es nicht, in entsprechendem Ausmaß, Teil ihrer Ausbildung war. Das Wissen erlangen die Pädagog\_innen auf drei unterschiedlichen Wegen. Erstens kommt es dazu, dass teilweise auf *zusammengetragenes Wissen* zurückgegriffen wird, welches keiner qualitativen Prüfung unterzogen wurde. Zweitens werden *Erfahrungswerte* genutzt, die in unterschiedlich vielen Berufsjahren gesammelt wurden. Drittens bedienen sich jene Pädagog\_innen, welche erst am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn stehen, am *ungenügenden Wissen aus der Grundausbildung*. Die Maßnahme der Kindergartenpädagog\_innen sich in eigenständiger Recherche und im Studieren von entsprechender Literatur Wissen über Gesprächsführung anzueignen ist grundsätzlich ein naheliegender Zugang. Wenig zielführend ist das jedoch in Anbetracht der Tatsache, dass es eine erhebliche Zahl an unterschiedlichsten Schriften gibt, die unter anderem auch verschiedene Zugänge, Methoden und Strukturen vertreten und sich oftmals wenig mit dem Erleben von Gesprächsteilnehmer\_innen beschäftigen. In der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass die oft theoriegeleiteten Methoden und Strukturen, welche vorgeschlagen werden, bei den Kindergartenpädagog\_innen zu mehr Unsicherheit führen. Die Pädagog\_innen nehmen die Affekte und Emotionen im Gespräch wahr, schieben sie aber beiseite, weil das Konzept dem sie folgen es verlangt. Beratende Aspekte, welche zum Beispiel Containing beinhalten und in der Psychoanalytischen Pädagogik hohen Stellenwert haben, werden aus den Entwicklungsgesprächen ausgeklammert. Manchmal sogar dann, wenn die Notwendigkeit gesehen wird, sich als Ansprechpartner\_innen zur Verfügung zu stellen. Es kommt dazu, dass die Anliegen der Eltern, welche sie in das Gespräch hineinbringen, nicht entsprechend wahrgenommen werden und die Kindergartenpädagog\_innen als Gesprächsleiter\_innen dafür sorgen, dass ausschließlich über die Entwicklung des Kindes gesprochen wird. Wenig förderlich gestaltet sich dieses Vorgehen, wenn Eltern und Pädagog\_innen sich nicht an einem gemeinsamen Ausgangspunkt befinden und sprichwörtlich aneinander vorbeireden. Ein Einfühlen in das Gesprächsgegenüber, sprich den Elternteil, könnte hier Abhilfe schaffen und den Gesprächsverlauf begünstigen.

Jene Kindergartenpädagog\_innen, die aufgrund ihrer langjährigen Tätigkeit auf Erfahrung zurückgreifen können sind meist weniger nervös und unsicher, weil ihnen viele Situationen

bereits bekannt sind und sie häufig Strategien im Umgang entwickelt haben. Zu prüfen ist in diesen Fällen, ob diese Strategien für die Gesprächsführung geeignet sind oder ob es nicht vielmehr Abwehrreaktionen sind, welche die Entwicklungsgespräche prägen.

Besonders emotional belastet sind sicher jene Kindergartenpädagog\_innen, die weder Erfahrung noch entsprechendes Wissen sammeln konnten weil sie erst am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn stehen. Da in der Grundausbildung der Kindergartenpädagog\_innen keine eingehende Bearbeitung der notwendigen Themen vorgesehen ist, gehen Berufseinsteiger\_innen nahezu unvorbereitet in die Gesprächssituationen.

Allen Kindergartenpädagog\_innen kommt die Aufgabe der Gesprächsleitung zu, es ist demnach notwendig, dass sie über das nötige Wissen um Gesprächsführung verfügen. Die Psychoanalytische Pädagogik bietet sich dahingehend an und kann auf fundierte Erkenntnisse zurückgreifen.

## **7 Abstract**

Die vorliegende Arbeit geht der Frage, um die Bedeutung von Affekten in Entwicklungsgesprächen im Kindergarten, nach. Es werden verschiedene Konzepte und Methoden der Gesprächsführung dargestellt, dabei wird der Psychoanalytischen Pädagogik und ihrer Sicht auf Kommunikation besonderes Augenmerk geschenkt. Basierend auf der gesetzlichen Verpflichtung zur Abhaltung von Entwicklungsgesprächen im Kindergarten, wird die Situation der Kindergartenpädagog\_innen in Wien dargestellt und ihre Sicht auf die Gespräche mit Eltern, anhand von Interviews, erhoben. Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung geben Aufschluss darüber, inwieweit die Entwicklungsgespräche in einem, für alle Beteiligten, zufriedenstellenden und förderlichen Maße gelingen. Zudem sind sie dienlich in der Planung von unterstützenden Maßnahmen, weil sie aufzeigen, wie eine Verbesserung der Entwicklungsgespräche im Kindergarten erreicht werden kann. Dies wird in Folge auch als Maximierung der Entwicklungschancen der Kinder in Wien gesehen.

## Literatur

- Adler, A., Datler, W., Gstach, J., Wininger, M. (2015): Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung 1913-1937. Vanderhoeck und Ruprecht: Göttingen
- Aich, G., Behr, M. (2016): Gesprächsführung mit Eltern in der Kita. Beltz Juventa: Weinheim
- Aichhorn, A. (1959): Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Zwölf Vorträge über psychoanalytische Pädagogik. Aus dem Nachlass von August Aichhorn. Rohwolt: Reinbek bei Hamburg (1972)
- Bargsten, A. (2012): Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. In: Stange, W., Krüger, R., Henschel, A., Schmitt, Ch. (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Springer: Wiesbaden, 391-395
- Bion, W. R. (1962): Lernen durch Erfahrung. Suhrkamp: Frankfurt am Main 2016
- Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hg.) (2011): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Budrich: Opladen
- Crepaldi, G. (2018): Containing. Psychosozial Verlag: Gießen
- Datler, W. (1995): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer Theorie psychoanalytischer Praxis. Zugleich ein Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik. Empirie Verlag: Wien, 2003 (3.Auflage)
- Datler, W. (2003): Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: Dörr, M., Göppel, R. (Hrsg.): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Psychosozial-Verlag: Gießen, 241-264
- Datler, W. (2005): Erziehungsberatung und die Annahme eines dynamischen Unbewußten. In: Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (2005): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag: Gießen, 11-31
- Datler, W., Bogyi, G. (Hg.) (1998): Themenheft „Elternarbeit“. Zeitschrift für Individualpsychologie 23, (Heft 1)
- Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hg.) (2005): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Datler, W., Datler, M., Sengschmied, I., Wininger, M. (2002): Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte der Aus- und Weiterbildung. Eine Literaturübersicht. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H., Müller, B., Gstach, J. (Hg.): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13). Psychosozial-Verlag: Gießen, 141-171.
- Datler, W., Messerer, K. (2006): Beratung im Kontext von Frühförderung und Familienbegleitung. In: Schnoor, H. (Hrsg.): Psychosoziale Beratung in der Sozial- und Rehabilitationspädagogik. Kohlhammer: Stuttgart, 130-141.

- Datler, W., Steinhardt, K., Gstach, J., Ahrbeck, B. (Hg) (2009): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten, (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17). Psychosozial-Verlag: Gießen, 9-18
- Diem-Wille, G. (2013): Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Kohlhammer: Stuttgart
- Eggert-Schmid Noerr, A. (2009): Elternarbeit und soziale Milieus. In: Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Heilmann, J., Krebs, H. (Hg.) (2009): Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen, 33-54
- Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Heilmann, J., Krebs, H. (Hg.) (2009): Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Eggert-Schmid Noerr, A., Heilmann, J., Krebs, H. (2011): Einführender Überblick zur Zusammenarbeit mit Eltern. Ein multiperspektivischer und pragmatischer Ansatz. In: Eggert-Schmid Noerr, A., Heilmann, J., Krebs, H. (Hg) (2011): Elternarbeit. Ein Grundpfeiler der professionellen Pädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Engel, F. (2004): Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Beratung (2). Verlag im Sudhaus: Tübingen
- Figdor, H. (2005): Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Grundprinzipien des Wiener Konzeptes psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hg.) (2005): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag: Gießen, 32-60
- Figdor, H. (2006): Tiefenpsychologische Aspekte der pädagogischen Elternarbeit im Kindergarten. In: Figdor (2006): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik. Vorträge und Aufsätze, Bd. I. Psychosozial-Verlag: Gießen, 141-148
- Flick, U., Kardorff, E., Steinke, I. (2013): Was ist qualitative Forschung? In: Flick, U., Kardorff, E., Steinke, I. (Hg.)(2013): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 13-30
- Fraiberg, S. (Hg.)(2011): Seelische Gesundheit in den ersten Lebensjahren. Studien aus einer psychoanalytischen Klinik für Babys und ihre Eltern. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013): Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bildungsforschung 10 (2013) 1, 11-25
- Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2005): Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren. In: kindergarten heute-spezial. Herder: Freiburg, 7
- Hopf, Ch. (2013): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (Hg.)(2013): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 349-360
- Kalicki, B. (2010): Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtungen und Familie. Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 2, 193-205

- Klein, L., Vogt, H. (2008): Eltern in der Kita. Schwierigkeiten meistern – Kommunikation entwickeln. Klett/Kallmeyer: Seelze
- Klein, L. (2010): Mit Eltern sprechen. Zusammenarbeit im Dialog – Beispiele aus Kita und Kindergarten. Herder: Freiburg
- Kobelt Neuhaus, D., (2017): Wertschätzen sie Vorschläge und Ideen der Eltern. Und achten Sie darauf, dass eine Win-win-Situation entsteht. In: kindergarten heute/3\_2017, Herder: Freiburg, 21-22
- Landesgesetzblatt für Wien 19/2018: § 4 Wiener Kindergartengesetz
- Lehner, B. (2013): Psychoanalytisch-pädagogische Fachberatung in Kindertagesstätten. Der Blick auf das Entwicklungsinteresse des Kindes und die Erweiterung der pädagogischen Professionalität. In: Schnoor, H. (Hg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Psychosozial-Verlag: Gießen, 99-114
- Lindner, U. (2013): Klare Worte finden. Elterngespräche in der Kita. Verlag an der Ruhr: Mülheim an der Ruhr
- Loosen, W. (2014): Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In: Averbek-Lietz, S., Meyen, M. (Hg): Handbuch nicht standardisierter Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Springer Fachmedien: Wiesbaden, 139-155
- Mayring, P. (2002): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 5. Aufl.. Beltz Verlag: Weinheim, Basel
- Merkens, H. (2013): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (Hg.) (2013): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 286-299
- Messerer, K. (2001): Elternberatung in der Frühförderung. Das Konzept der „Under Fives` Counselling“ in seiner Bedeutung für die Arbeit mit Eltern behinderter Kleinkinder. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 26, 258-273
- Naumann, T., M. (2011): Elternarbeit in der Kita. In: Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Heilmann, J., Krebs, H. (Hg.) (2011): Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen, 87-106
- Preiner, L. (2019): Unveröffentlichte Transkripte zu den Interviews A, B, C und D. Wien
- Pawlowski, K. (2005): Konstruktiv Gespräche führen. Reinhardt: München
- Reisch, R. (2005): Elterngespräche kompetent und professionell führen. Für LehrerInnen, KindergärtnerInnen, HorterzieherInnen. Öbv&hpt: Wien
- Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Rohwolt: Hamburg
- Textor, M. R. (2009): Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. Books on Demand: Norderstedt
- Textor, M. R. (2011): Erziehungspartnerschaft mit Eltern unter Dreijähriger. In: Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Heilmann, J., Krebs, H. (Hg.) (2011): Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen, 55-86

- Vernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, St., Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen. Alice Salomon Hochschule: Berlin URL: <http://www.diakonie.de/forschungsbericht-schluessel-zu-guter-bildungserziehung-11997.html>. (2019 06 19)
- Vogt, H. (2017): Mit Perspektivenwechsel und guten Fragen. Elterngespräche aus systemischer Sicht. In: Systemische Pädagogik. Werkstatt. TPS 6, S. 20 – 31
- Watzlawick, P. (1990): Man kann nicht nicht kommunizieren. Hogrefe: Göttingen
- Weber, K. (2006): Erfolgreiche Gesprächsführung in der Kita. kindergarten heute.basiswissen kita. Herder: Freiburg
- Weiss, G. (2007): Damit Entwicklungsgespräche gelingen. Vorbereitung – Durchführung - Evaluation. In: kindergarten heute 9\_2007, 37. Jahrgang, Herder: Freiburg, 34-40
- Westphal, M., Kämpfe, K. (2012): Elternarbeit im Bereich Kita: empirische Forschungsergebnisse. In: Stange, W., Krüger, R., Henschel, A., Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Springer: Wiesbaden, 244-254
- Woll, R. (2008): Partner für das Kind. Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern, Kindergarten und Schule. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen