



universität
wien

MASTER THESIS

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

„Über die Bedeutung der Mentalisierung von
kindlichen und eigenen Emotionen im Arbeitsfeld
von Elementarpädagog*innen“

verfasst von / submitted by

Franziska Michaela Rafolt, BA MA

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2024 / Vienna 2024

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

Betreut von / Supervisor:

Dr. Tina Eckstein-Madry

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	4
1. Aktuelle Veröffentlichungen zum Arbeitsfeld von Elementarpädagog*innen und frühkindlichen Bildungsprozessen.....	11
1.1. Elementarpädagogische Einrichtung als Bildungseinrichtung	12
1.1.1. Institutionelle Rahmenbedingungen und Qualitätssicherung	12
1.1.2. Aufgabenbereich von Elementarpädagog*innen unter besonderer Berücksichtigung (kindlicher) Emotionen.....	14
1.2 Frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse.....	18
1.2.1 Bedeutsame Aspekte frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse	19
1.2.2 Die Rolle der Bezugsperson in frühkindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen.....	23
1.2.3 Frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie.....	27
1.3 Mentalisieren in elementarpädagogischen Arbeitsprozessen	31
1.4 Beratung für Elementarpädagog*innen	36
1.5 Zusammenfassung und forschungsleitende Fragestellungen.....	41
2. Methodisches Vorgehen.....	43
2.1. Ausführungen zur Erhebung und Darstellung des empirischen Materials	44
2.1.1. Work-Discussion als Erhebungsmethode	44
2.1.2. Beratungsgespräche als Setting der Erhebung.....	46
2.1.3. Durchführung der Erhebung – Festlegung des Materials	47
2.2. Ausführungen zur Auswertung des empirischen Materials	48
2.2.1. RFS – Reflective Functioning Scale (Fonagy u.a. 1998).....	48
2.2.2. Ablaufmodell der Analyse	54
2.3. Methodische Anwendung und Grenzen.....	62
3. Ergebnisdarstellung.....	64

3.1 Ergebnisse Beratungsgespräch I – Pädagogin K.	65
3.2 Ergebnisse Beratungsgespräch II – Pädagogin L.....	79
3.3 Zusammenfassung der Beratungsgespräche	95
4. Diskussion.....	97
4.1 Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der ersten Forschungsfrage	98
4.1.1. Beantwortung der ersten forschungsleitenden Fragestellung	103
4.2 Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage	104
4.2.2 Beantwortung der zweiten forschungsleitenden Fragestellung	105
4.3 Möglichkeiten und Grenzen psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung im Kindergarten	107
5. Fazit.....	109
Abbildungsverzeichnis.....	114
Literaturverzeichnis	115
Anhang I – Ergebnisse Beratungsgespräch Pädagogin K.....	124
Anhang II – Ergebnisse Beratungsgespräch Pädagogin L.	130
Abstract	137

Einleitung

Elementarpädagogische Einrichtungen wie zum Beispiel Kindergärten, -krippen und -tagesstätten zählen seit den vergangenen 10 Jahren zu den Bildungsinstitutionen, deren Professionalisierung der darin tätigen Pädagog*innen besondere Aufmerksamkeit erlebt. Sowohl in der Forschung wie auch in der Entwicklung pädagogischer Konzepte lässt sich jedoch in Österreich, im Vergleich zur deutschen Wissenschaftslandschaft, deutlicher Nachholbedarf verzeichnen (Hover-Reisner, Paschon, Smidt 2020). Einig ist sich der wissenschaftliche Diskurs darüber, dass elementarpädagogische Einrichtungen und vor allem deren pädagogische Qualität einen wichtigen Meilenstein in der kindlichen Entwicklung bedeutet und daher mittlerweile auch in der österreichischen Politik und Gesellschaft als Bildungseinrichtung anerkannt wird (Eckstein-Madry 2020, 102). Wenn man von elementarpädagogischen Bildungsprozessen oder frühkindlicher Bildung spricht, benennt man damit also einen eigenen Bildungsbereich, der eigene Aufgabenstellungen hat und für den es spezifische Professionalisierung geben muss, wie z.B. Schäfer (2003, 30) bereits Anfang der zweitausender-Jahre feststellt. Was die Aufgaben des Arbeitsbereichs Elementarpädagogik sind und wie deren Qualität sichergestellt werden kann, ist ausschlaggebend für die Gestaltung von kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen im Rahmen elementarpädagogischer Einrichtungen.

Die Erforschung frühkindlicher Entwicklungsprozesse und deren institutionalisierte Unterstützung im Rahmen von Bildungs- und Betreuungsprozessen in Kinderbetreuungseinrichtungen trägt zum Professionalisierungsdiskurs einen maßgeblichen Beitrag. Vor allem stellt sich also zunächst die Frage, wie frühkindliche Bildung definiert wird bzw. was Entwicklungsprozesse in der frühen Kindheit im Speziellen auszeichnet, da sich danach auch die Qualität elementarpädagogischer Bemühungen richten sollte. Unter Bezugnahme psychoanalytischer Theorien des Denkens (Winnicott 1982; Bion 1990;) sowie empirischer Erkenntnisse u.a. aus der Hirn-, Bindungs- und Wahrnehmungsforschung (Fonagy u.a. 2004; Fonagy 2009a), werden Beziehungserfahrungen als bedeutsam für Prozesse der Umweltaneignung betont (Schäfer 2019b). Nicht zuletzt sind also sozio-emotionale Beziehungen mit den Mitmenschen des Umfelds und damit die frühe Bindung eine der wichtigsten Voraussetzungen, damit Bildung überhaupt stattfinden kann (Gutknecht 2020, 586). Diese Ansicht teilen auch Ziegenhain und Gloger-Tippelt (2013, 793), die „Bindung“ als „emotionale und kognitive Voraussetzungen von Bildung“ in der frühen Kindheit sehen. Eine Bindungsbeziehung kann jedoch unterschiedliche Qualitäten

annehmen (Hédervari-Heller 2012, Leuzinger-Bohleber 2020). Eine sichere Bindung kann sich nur dann entwickeln, wenn die Bezugspersonen in der Lage sind, kindliche Bedürfnisse wahrzunehmen und feinfühlig auf die Kinder und deren Gefühle zu reagieren – mit anderen Worten, in der Lage sind zu mentalisieren (Fonagy et al. 2018). Vor dem Hintergrund dieses theoretischen Konzepts zeigt sich, dass die Perspektive, die sich mit Entwicklungs- und Bildungsprozessen von Kindern auseinandersetzt, unweigerlich mit der Perspektive der Elementarpädagog*innen als Bezugspersonen in elementarpädagogischen Settings verbunden ist. Damit sich die von Geburt an vorhandenen Selbstbildungspotenziale eines Kindes bestmöglich entfalten können, benötigt es sensible Bezugspersonen, die die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes wahrnehmen und Räume schaffen, um Selbstbildungsprozesse bereitzustellen (v.d. Beek u.a. 2003, 104; Figdor 2007, 38f.). Aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht sind es die *Entwicklungsbedürfnisse* des Kindes, die Entwicklungs- und Bildungsprozesse anstoßen und die im feinfühiligen Fokus der betreuenden Bezugsperson bei der Gestaltung des geeigneten Rahmens stehen (Figdor 2007). Die Befriedigung der Entwicklungsbedürfnisse geht davon aus, wie das Kind sich in der Beziehung mit bedeutsamen Anderen erlebt und gilt als Voraussetzung für eine gesunde psychische Entwicklung. Um geeignete Entwicklungsräume für die Betreuung und Bildung der Kinder zu schaffen, sind elementarpädagogische Fachkräfte demnach grundlegend darauf angewiesen, die kindlichen Gefühle, Bedürfnisse, Wünsche, Möglichkeiten usw. wahrzunehmen und darauf angemessen zu reagieren. Es bedarf der Perspektivenübernahme, wie das Kind die Welt erlebt und der Beziehung als eine sichere Basis zwischen Pädagog*in und Kind.

Dies kann nur gelingen, wenn Elementarpädagog*innen in der Lage sind zu mentalisieren, d.h. psychische Zustände zu verstehen und anderen zuzuschreiben bzw. als Ursache ihres Verhaltens zu interpretieren (Fonagy, Target 2002; Fonagy u.a. 2004; Fonagy 2009b). Die Arbeitsbedingungen und die Zielgruppe von Elementarpädagog*innen deutet außerdem darauf hin, „dass fröhlpädagogische Arbeitsfelder Ansprüche an die Mentalisierungsfähigkeit von Erzieherinnen stellen, die weit über jenes Maß an Mentalisierungsfähigkeit hinausgehen, über das Menschen durchschnittlich verfügen.“ (Funder, Fürstaller, Hover-Reisner 2013, 228f.)

In der hier vorliegenden Masterarbeit für die Absolvierung des Universitätslehrgangs „Early Care Counselling - Frühförderung, Familienbegleitung und Elternberatung“ werden daher Qualitätsmerkmale elementarpädagogischer Prozesse unter Bezugnahme zwei-

er Perspektiven fokussiert. Zum einen widmen sich die folgenden Ausführungen der Förderung frühkindlicher Entwicklung und der Bedeutung des Mentalisierens für das Kind. Zum anderen widmet sich die Masterarbeit der Perspektive der Elementarpädagog*innen und deren Mentalisierungsfähigkeit in der Auseinandersetzung des Erlebens ihres Arbeitsalltags.

Sich als Pädagog*in Gedanken über die Entwicklungsbedürfnisse der betreuten Kinder zu machen, in der jeweiligen Situation individuell darauf zu reagieren und Vorhersagen treffen zu können, wie bestimmte Interventionen die Entwicklung der Kinder förderlich beeinflussen, ist ein wesentlicher Teil ihres Arbeitsalltags. Die Mentalisierungsfähigkeit der Pädagog*innen, d.h. ihre eigenen mentalen Befindlichkeiten (Emotionen, Wünsche, Gedanken, Bedürfnisse) und die der betreuten Kinder zu reflektieren, ist aus mehreren Gründen von zentraler Bedeutung im professionellen Alltag von Elementarpädagog*innen.

Zum einen sind die betreuten Kinder in elementarpädagogischen Einrichtungen aufgrund ihres Alters und Entwicklungsstandes noch darauf angewiesen, von ihren Betreuer*innen wortlos verstanden zu werden. Kinder in diesem Altersspektrum können ihre Gefühle, Wünsche, Gedanken oft noch nicht so ausdrücken wie ältere Kinder und sind bei der Regulation dieser mentalen Zustände häufig noch auf die „Ko-Regulation“ durch die Elementarpädagog*innen angewiesen (Gutknecht 2012, 39; 2020, 586).

Denker (2012) zeigt zum anderen auf, dass die Entwicklung der Sprache eng mit der Entwicklung der Fähigkeit zu mentalisieren zusammenhängt und Kompetenzen in beiden dieser Bereiche insbesondere von der Bindungsqualität zwischen Kind und Bezugsperson abhängt. Die Pädagog*innen benötigen also die Fähigkeit zu mentalisieren, um die Bedürfnisse der Kinder erkennen und auf diese feinfühlig reagieren zu können, aber auch um die institutionellen Anforderungen, wie der Förderung der Sprachkompetenzen oder sozialer und emotionaler Fähigkeiten, nachkommen zu können (Löffler u.a. 2022; Hartel 2018; Nationaler Bildungsbericht 2021).

Kinder können nur dann die Fähigkeit entwickeln, ihre eigenen Gefühle, Gedanken usw. als mentale Befindlichkeiten zu erkennen und zu regulieren, wenn sie eine Bindungsperson haben, die diese Fähigkeit bereits ausgebildet hat. In späteren Entwicklungsphasen, wie der Adoleszenz, erfährt die Mentalisierungsfähigkeit durch spezifische Entwicklungsherausforderungen zwar eine Veränderung, ist ab dem Schuleintritt aber grundsätzlich ausgebildet, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung, was die Qualität und Intensität betrifft (Taubner, Volkert 2017; Bateman u.a. 2023, 8ff.). Der Kindergarten kann die

Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit fördern, wobei es auch hier maßgeblich ist, ob bzw. in welcher Weise die Pädagog*innen selbst in der Lage sind, das Verhalten der Kinder als Ursache mentaler Befindlichkeiten zu interpretieren und ihre psychische Entwicklung optimal zu unterstützen.

Die Fähigkeit zu mentalisieren ist sowohl aus kindlicher Perspektive als Schritt in der psychischen Entwicklung als auch aus der Perspektive von Pädagog*innen, deren Arbeitsalltag vom Erkennen von und Reagieren auf mentale Befindlichkeiten bei sich und den Kindern geprägt wird, von enormer Bedeutung für das Aufgabenbild elementarpädagogischer Einrichtungen. Die Fähigkeit zu mentalisieren und die Responsivität der Pädagog*innen im Umgang mit den Kindern lässt sich somit als Qualitätsmerkmal pädagogischer Prozesse im Kindergarten bezeichnen, da die Qualität der Mentalisierungsfähigkeit der Pädagog*innen direkten Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat.

Zudem kann die Fähigkeit zu mentalisieren auch als „schützende Ressource“ bezeichnet werden, die einen gesundheitserhaltenden Charakter in belastenden Situationen im Zusammenhang pädagogischer Arbeitsfelder aufweist (Schwarzer 2019). Die eigenen mentalen Befindlichkeiten, Belastungen und Gefühle wahrnehmen und regulieren zu können, ist ein wichtiger Bestandteil pädagogischer Arbeit, besonders mit (kleinen) Kindern. Die Interaktion mit Kindern (und deren Eltern) wecken bei uns selbst häufig Erfahrungen im Zusammenhang mit der eigenen Kindheit und erlebten Beziehungen.

Es stellt sich nun die Frage, wie Pädagog*innen auf diese Aufgabe vorbereitet werden. Im Vergleich zur Ausbildung von Lehrkräften, deren Mentalisierungsfähigkeit in spezifischen Lehrveranstaltungen gefördert werden soll (Rauh 2020), gibt es diese Ansprüche in der Ausbildung von Elementarpädagog*innen lediglich in ersten Ansätzen (Denker 2012, Stangl 2022; Priewasser, Dinzinger 2023). Die Mentalisierungsfähigkeit von Pädagog*innen unterläuft derzeit im Rahmen der Ausbildung keine formale Weiterentwicklung. Damit liegt es vornehmlich an den bisherigen Erfahrungen und der jeweiligen (früh)kindlichen Entwicklung, ob und in welcher Qualität die Fähigkeit zu mentalisieren ausgebildet ist. Es kann nur davon ausgegangen werden, dass bei Pädagog*innen die Mentalisierungsfähigkeit unterschiedlich entwickelt ist und im formalen Ausbildungskontext derzeit keine Spezialisierung erhält. Es ist also von besonderer Relevanz für das Forschungsfeld der Elementarpädagogik, sich zu fragen, wie die Mentalisierungsfähigkeit von Pädagog*innen in der Ausbildung formal implementiert bzw. im Berufsfeld gefördert werden kann.

Die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung (Figdor 2005a,b; 2007) könnte hier einen niederschweligen Ansatz darstellen, um die Mentalisierungsfähigkeit auch von bereits ausgebildeten und berufserfahrenen Elementarpädagog*innen zu fördern. Besonders für Situationen, in denen Elementarpädagog*innen an die Grenzen ihrer eigenen Fähigkeiten stoßen, kann in der Beziehung mit der Berater*in ein geschützter Rahmen für einen reflektierenden Blick auf Betreuungs- und Bildungsprozesse entwickelt werden (Figdor 2005a). Die Fähigkeit zu mentalisieren ist unter einem erhöhten Stressniveau eingeschränkt (Taubner, Sevecke 2015, 171). In der Situation selbst muss daher häufig auf automatisierte Denkprozesse zurückgegriffen werden, die in erster Linie im Sinne der Linderung des Belastungsempfinden der Pädagog*in stehen und sich häufig weniger an den Entwicklungsbedürfnissen des Kindes orientieren. Ziel der Beratung ist es, diese Situationen im Nachhinein gemeinsam mit der Berater*in genauer in den Blick zu nehmen und die Hintergründe des Verhaltens und des Erlebens unter beiden Perspektiven – jener des Kindes und der Pädagog*in – zu reflektieren und zu einem erweiterten Verständnis von emotionalen und sozialen Prozessen zu gelangen. Fonagy (2009, 89) definiert Mentalisieren als die Fähigkeit, mentale Zustände (Emotionen, Gedanken, Wünsche, Erwartungen, ...) als Erklärung hinter eigenem und fremdem Verhalten zu verstehen. Die Beratungsgespräche zielen genau auf ein Verstehen von Verhalten vor dem Hintergrund innerpsychischer Prozesse, insbesondere von Emotionen, ab.

Aus diesem Grund werden psychoanalytisch-pädagogische Beratungsgespräche mit Elementarpädagog*innen vor dem Hintergrund des Mentalisierungskonzepts analysiert, um herauszufinden, wie die Pädagog*innen über eigene und kindliche Emotionen sprechen. Davon ausgehend wird eruiert, welche Bedeutung Elementarpädagog*innen dem Verständnis von Emotionen bzw. mentalen Prozessen generell zuschreiben und wie dadurch das Verständnis für das Arbeitsfeld von Elementarpädagog*innen möglicherweise verändert bzw. erweitert wird. Für die Bearbeitung dieses Forschungsdesiderats werden folgende Fragestellungen formuliert:

*Wie verstehen und mentalisieren Elementarpädagog*innen ihre eigenen Emotionen und die des betroffenen Kindes in psychoanalytisch-pädagogischen Beratungsgesprächen?*

*In welcher Weise wird in den Beratungsgesprächen ein differenziertes Verstehen der Bedeutung von Emotionen für die (pädagogische) Arbeit von Elementarpädagog*innen ermöglicht?*

Für die Bearbeitung dieser Fragestellungen wird zunächst ein theoretischer Rahmen anhand von Auszügen aus wissenschaftlichen Diskursen eröffnet (Kapitel 1). Das beinhaltet ein Kapitel zum Arbeitsfeld von Elementarpädagog*innen und den darin herrschenden institutionellen Rahmenbedingungen und Aufgabenbereichen (1.1). Es folgt dann ein Kapitel, das kindliche Entwicklungsprozesse aus entwicklungspsychologischer sowie psychoanalytisch-pädagogischer Sicht darstellt (1.2). Das inkludiert bedeutsame Aspekte frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse (Kapitel 1.2.1) sowie die Rolle der Bezugsperson in der frühen Kindheit (Kapitel 1.2.2), um daran anschließend frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse vor mentalisierungstheoretischem Hintergrund zu erläutern (Kapitel 1.2.3). Die Relevanz des Konzepts der Mentalisierung für die Qualität elementarpädagogischer Prozesse werden aufgrund ihrer Wechselseitigkeit sowohl aus der Perspektive der Kinder als auch der der Elementarpädagog*innen betrachtet (1.3). Da es sich bei dem Forschungsmaterial um Protokolle von Beratungsgesprächen mit Elementarpädagog*innen handelt, wird das Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung, welches auch dem Vorgehen des untersuchten Materials zugrunde liegt, vorgestellt (1.4). Das letzte Kapitel des ersten Teils fasst die bisherigen Erkenntnisse der Zusammenschau aktueller Veröffentlichungen zum Thema zusammen und dient als Einführung zu den forschungsleitenden Fragestellungen (1.5).

Das zweite Kapitel stellt das Methodische Vorgehen dar. Das umfasst Ausführungen zur Erhebung und Darstellung (2.1) sowie zur Auswertung (2.2) des empirischen Materials. Die Auswertung der psychoanalytisch-pädagogischen Beratungsgespräche erfolgt in Anlehnung an Mayrings (2022) strukturierende Inhaltsanalyse. Da sich der theoretische Rahmen insbesondere das Konzept des Mentalisierens umfasst, werden für das deduktive Kategoriensystem jene Marker herangezogen, die in der systematischen Evaluation der Mentalisierungsfähigkeit eingesetzt werden (2.2.1). Nach diesem Vorgehen sollen jene Passagen aus den Beratungsgesprächen strukturiert werden, die auf das Verständnis und die Reflexion von kindlichen und eigenen Emotionen als innere Zustände und interpersonellen Prozessen hinweisen (2.2.2). Den Abschluss des zweiten Kapitels bildet die Darstellung der Methodischen Anwendung und ihrer Grenzen (2.3).

Die Kategorien und Ergebnisse der strukturierenden Analyse werden im dritten Kapitel in der Ordnung des jeweiligen Beratungsprozesses und der deduktiven Kategorien dargestellt. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse der Analyse in tabellarischer Form befindet sich im Anhang am Ende der Masterarbeit (s.u. ab Seite 113).

Im vierten Kapitel folgt die Diskussion als übergreifende Zusammenfassung, die sich auch auf Erkenntnisse der aktuellen Forschung bezieht und damit verbundene Schlussfolgerungen inkludiert.

Die Masterarbeit endet mit einem Fazit, in dem die gesammelten Erkenntnisse in Hinblick auf deren Bedeutung für die Elementarpädagogik als wissenschaftliches Forschungs- und praktisches Arbeitsfeld betrachtet werden. Das beinhaltet auch einen Ausblick auf die Möglichkeiten und Grenzen psychoanalytisch-pädagogischer Beratung als Methode zur Förderung der Reflexion von Elementarpädagog*innen.

1. Aktuelle Veröffentlichungen zum Arbeitsfeld von Elementarpädagog*innen und frühkindlichen Bildungsprozessen

In diesem ersten Kapitel werden aktuelle Veröffentlichungen herangezogen, um die Grundannahmen der vorliegenden Masterarbeit zu begründen und einschlägige Forschungsarbeiten zu den behandelten Themengebieten der Masterarbeit vorzustellen. Diese Themengebiete lassen sich in zwei Bereiche unterteilen.

Zum einen bezieht sich das auf Forschungsarbeiten und Veröffentlichungen zum Arbeitsfeld von Elementarpädagog*innen (1.1). Das umfasst institutionelle Rahmenbedingungen (1.1.1) sowie die Fokussierung auf den bundesländerübergreifenden BildungsRahmen-Plan für elementare Bildungseinrichtungen (CBI 2009) und dessen Ausführungen über die Rolle der Elementarpädagog*in als Bezugsperson und emotionale Aspekte im Kindergartenalltag (1.1.2). Dabei werden Grundannahmen zum Verständnis von Emotionen und frühkindlichen Bildungsprozessen im Austausch mit der (sozialen) Umwelt diskutiert.

Zum anderen werden aktuelle Veröffentlichungen und theoretische Grundlagen der frühkindlichen Entwicklung vorgestellt (1.2). In diesem zweiten Unterkapitel wird allem auf die Rolle der Bezugsperson innerhalb der frühen kindlichen Entwicklung verwiesen und insbesondere vor dem Hintergrund psychoanalytisch-pädagogischer Theorien zur innerpsychischen Entwicklung betrachtet (1.2.1 und 1.2.2). Auf dieser Grundlage werden in einem weiteren Abschnitt frühkindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie vorgestellt (Fonagy u.a. 2004; 1.2.3).

Im dritten Unterkapitel 1.3 wird die Bedeutung des Mentalisierens in pädagogischen Arbeitsfeldern beschrieben. Dabei wird vor allem die entlastende Funktion der Mentalisierungsfähigkeit sowie die Förderung der Stressbewältigung in diesem Kontext thematisiert (Schwarzer 2018, 2019, 2020).

Die belastenden Aspekte elementarpädagogischer Berufsfelder werden auch in Kapitel 1.4 im Zuge der Beschreibung von Beratung für Elementarpädagog*innen erläutert. Darin wird auch das Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung beschrieben, deren Methode auch die Grundlage für die hier erforschten Beratungsgespräche darstellt. Das erste Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und einer Hinleitung zu den Forschungsfragen dieser Masterarbeit (1.5).

1.1. Elementarpädagogische Einrichtung als Bildungseinrichtung

Die Rahmenbedingungen elementarpädagogischer Institutionen beeinflussen die Aufgaben von Elementarpädagog*innen und damit kindliche Bildungsprozesse gleichermaßen. In Österreich obliegen die Gesetzgebung und Vollziehung der Gestaltung von Bildungseinrichtungen im elementarpädagogischen Bereich den einzelnen Bundesländern, wobei es auch bundesweite Vorgaben¹ gibt. Diese formellen Rahmenbedingungen werden zunächst im folgenden Unterkapitel dargestellt. Im Anschluss daran widme ich mich den konkreten Aufgabenbereichen von Elementarpädagog*innen, die den Fokus auf kindliche Emotionen und die psychosoziale Entwicklung innerhalb elementarpädagogischer Einrichtungen legen.

1.1.1. Institutionelle Rahmenbedingungen und Qualitätssicherung

Der frühzeitige Besuch qualitativ hochwertiger Bildung gilt laut OECD (2012, zit. n. Hartel u.a. 2018) als zentrale Maßnahme für die Entwicklung eines chancengerechten Bildungssystems. In Österreich ist die Besuchspflicht einer elementarpädagogischen Bildungseinrichtung für das letzte Jahr vor dem Schuleintritt verpflichtend. Dieses verpflichtende Kindergartenjahr beginnt für Kinder, die bis zum 31. August das 5. Lebensjahr vollendet haben (BGBl. I Nr. 148 2022, Art. 5(1)). Spätestens ab dem Beginn des sechsten Lebensjahrs müssen alle Kinder einen Platz in einer elementarpädagogischen Bildungseinrichtung erhalten und diesen auch verpflichtend zu besuchen. Eine positive Wirkung des verpflichtenden letzten Kindergartenjahres bzw. einer außerfamiliären Betreuung in elementarpädagogischen Einrichtungen auf die kindliche Entwicklung kann aber nur bei hoher pädagogischer Qualität verzeichnet werden (Hartel u.a. 2018, 189; NICHD, Early Childhood Research Network 2005², zit. n. Gutknecht 2020, 581ff.).

Angesichts des erhöhten Bedarfs von Fachpersonal spitzt sich die Lage in elementarpädagogischen Einrichtungen aufgrund der Konsequenzen des Personalmangels zu. Die Arbeitsbedingungen werden belastender und Erwartungshaltung für die verbleibenden Fachkräfte weitet sich immer weiter aus. Es sind also neben institutionellen Rahmenbedingungen vor allem gesellschaftliche und politische Ansprüche, die für elementarpäda-

¹ 15a-Vereinbarung zwischen Bund und Ländern (BGBl. I Nr. 148 2022)

² Diese USA-weite Studie untersuchte Entwicklungsverläufe von über 1000 Kindern von der Geburt an bis zur sechsten Schulstufe und führte im Alter von 15 Jahren eine Nachuntersuchung durch. Die NICHD-Studie gilt als wegweisend für die Kinderkrippenforschung und den Vergleich familiärer und außerfamiliärer Betreuung in den ersten Lebensjahren (Gutknecht 2020, 581ff.).

gogische Fachkräfte herausfordernd und belastend sind. Bei der Diskussion chancengerechter Bildung spielen erste Zugänge zu Bildungseinrichtungen eine maßgebliche Rolle, was mit hohen Erwartungen an Institutionen und Fachkräfte einhergeht (Betz 2012, 284; Anders 2013; Becker-Stoll, Wertfein 2020). Die Sprachkompetenzen werden als wesentlicher Bestandteil für bildungsgerechte Teilhabe sowohl elementarpädagogischer als auch allen folgenden pädagogischen Institutionen dargestellt (Gutknecht 2020, 583; Löffler u.a. 2022, 15). Es ist also nicht verwunderlich, dass im Nationalen Bildungsbericht 2021 elementare Bildungseinrichtungen ausschließlich in der Verbindung mit der Förderung von Sprachkompetenzen Erwähnung finden (NBB 2021). Eine weitere pädagogische Anforderung an das Personal, die elementarpädagogische Einrichtungen als den dritthäufigsten Grund – nach der geringen Bewerber*innenzahl und der unzureichenden Entlohnung für die hohe Fluktuation und den Mangel an Fachpersonal – im elementaren Bildungsbereich verorten (Löffler u.a. 2022, 37). Aus Interviews mit Führungskräften elementarpädagogischer Bildungseinrichtungen in der Studie zu Bildungs- und Berufsverläufe von Absolvent*innen geht hervor, dass rechtliche Grundlagen und Gesetze überarbeitet werden müssten, um den gestiegenen Anforderungen zu entsprechen (Löffler u.a. 2022, 53). Außerdem wird konkret mehr Unterstützung durch externes Personal aus dem einschlägigen psychosozialen Feld gefordert, wie es bereits in der Schulentwicklung verankert ist. Ein wichtiger Aspekt in Hinblick auf die Qualitätssicherung pädagogischer Prozesse sei auch, die Psychohygiene und Self-Care der Pädagog*innen bereits in der Ausbildung zu verankern und durch niederschwellige Supervisionsmöglichkeiten im Arbeitsalltag zu fördern.

Hartel u.a. (2018) stellen im Nationalen Bildungsbericht 2018 fest, dass Qualitätssicherung als zentrale Komponente für ein qualitativ hochwertiges Bildungssystem gilt. In Hinblick auf die Qualitätssicherung pädagogischer Arbeit im elementaren Bereich, reichen gesetzlichen Rahmenbedingungen nicht aus (Hartel u.a. 2018, 192). Neben diesen institutionalisierten Steuermechanismen erfordere es erprobte Beobachtungsinstrumente, welche Verantwortliche sowohl auf Steuerungsebene als auch auf operationalisierter Ebene dazu befähigen, Herausforderungen zeitnah zu erkennen und passende Unterstützungsmaßnahmen zu setzen. Unter welchen Bedingungen Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Arbeitsalltag von Elementarpädagog*innen ermöglicht werden können, wäre jedoch der erste Schritt, Fachpersonen zu begleiten und zu unterstützen, diesen Herausforderungen nachzukommen.

Zusammenfassend können die institutionellen Rahmenbedingungen in der Elementarpädagogik als zunehmend prekär bezeichnet werden. Angesichts des steigenden Bedarfs ganztätiger Kinderbetreuungseinrichtungen bei gleichzeitigem Personalmangel, sowie steigender „kompensatorischer“ pädagogischer Anforderungen, wie die Förderung der Sprachkompetenzen im Vorschulbereich, gehen die Erfüllung der Aufgabenbereiche von Elementarpädagog*innen mit erhöhter Belastung einher. Der Anspruch an elementarpädagogische Einrichtungen und deren Fachpersonal, die Sprachkompetenzen von Kindern mit nicht-deutscher Umgangssprache im elementaren Bildungsbereich zu fördern, geht mit dem Druck einher, bildungsgerechte Chancen im weiteren Bildungsverlauf für alle Kinder zu ermöglichen. Es ist bereits an dieser Stelle erkennbar, dass emotionale Befindlichkeiten und das Belastungsempfinden von Pädagog*innen einen maßgeblichen Einfluss auf die Prozessqualität pädagogischer Arbeit im Bereich institutionalisierter Elementarpädagogik hat und dem im wissenschaftlichen Diskurs, wie auch in konkreten Ausbildungsmaterialien Rechnung getragen wird. Im Folgenden wird der Aufgabenbereich von Elementarpädagog*innen deshalb unter besonderer Berücksichtigung von (u.a. belastenden) Emotionen diskutiert. Zum einen wird es dabei um kindliche Emotionen und deren Bedeutung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse in elementarpädagogischen Einrichtungen gehen. Das umfasst auch eine Erklärung des vorliegenden Begriffsverständnisses von „Emotionen“ und „Bildung“ in der frühen Kindheit. Zum anderen berücksichtigt das Kapitel die emotionalen Befindlichkeiten der Elementarpädagog*innen und deren Einfluss auf den Arbeitsalltag und Aufgabenbereich des Berufsfelds.

1.1.2. Aufgabenbereich von Elementarpädagog*innen unter besonderer Berücksichtigung (kindlicher) Emotionen

Die Aufgabenbereiche von Elementarpädagog*innen umfassen Bildungsziele und -aufgaben, die je nach Alter der Zielgruppe anders gelagert und gesetzlich in der Vereinbarung zwischen Bund und Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27 (BGBl. I Nr.148/2022) festgelegt sind. Demzufolge haben elementare Bildungseinrichtungen die

„Aufgabe, durch altersgemäße Erziehung und Bildung die körperlich-motorische, seelische, geistige, sprachliche, ethische und soziale Entwicklung zu fördern und nach empirisch belegten Methoden der Elementarpädagogik die Erreichung der Schulreife sowie der notwendigen Sprachkompetenz zu unterstützen.“ (BGBl. I Nr.148 2022, Art.3(1))

Emotionale und psychosoziale Aspekte der Bildungsaufgaben werden neben den künstlerisch- und musisch-kreativen sowie der physischen Entwicklung und die Förderung mathematisch-technischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen in Zusammenhang mit der Unterstützung des Entwicklungsstandes genannt. Genauer ausgeführt sind neben der frühen sprachlichen Förderung und der Sprachstandsfeststellung in Verbindung mit der Erleichterung des Übergangs in die Volksschule lediglich die Werteorientierung (BGBl. I Nr.148 2022, 5f.).

Um Bildungs- und Entwicklungsprozesse institutionalisierter Kinderbetreuung zu diskutieren und Schlussfolgerungen vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Fragestellung zu ermöglichen, benötigt es zunächst ein Begriffsverständnis frühkindlicher Bildung. Des Weiteren ist es auch notwendig auf die, sowohl in dieser Masterarbeit als auch in einschlägigen wissenschaftlichen Diskursen, ausstehende Begriffsdefinition von „Emotionen“ hinzuweisen. Datler und Wininger (2018, 315) definieren Emotionen in ihrem Beitrag „zur Entwicklung von Emotionen unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Perspektiven“ unter Bezugnahme auf Tyson und Tyson (1997, 141) als:

„eine bestimmte Dimension des Erlebens von Situationen ..., die nicht präzise definiert werden kann, da eine Definition von ‚Emotion‘ allenfalls unter Verwendung der Begriffe ‚Gefühl‘ oder ‚Affekt‘ möglich ist. Bemüht man sich allerdings auch um eine Definition der Begriffe ‚Gefühl‘ oder ‚Affekt‘, so wird deutlich, dass es unmöglich ist, die Begriffe ‚Emotion‘, ‚Affekt‘ und ‚Gefühl‘ ohne die Verwendung von mindestens einem der anderen beiden Begriffe zu definieren“.

Die folgenden Ausführungen werden immer wieder an die Grenzen des Begriffsverständnisses kommen. Da es sich jedoch um einen eigenen weiten Forschungsbereich handelt, Emotionen im Kontext Elementarpädagogischer Arbeitsfelder befriedigend zu diskutieren, wird an dieser Stelle lediglich darauf hingewiesen, dass die Begriffe Emotion, Gefühl und Affekt synonym verwendet werden und immer mit dem jeweiligen Erleben bzw. den bisherigen Erfahrungen zusammenhängen – was in Kapitel 1.2.1 unter Bezugnahme psychoanalytischer Grundannahmen (Datler, Wininger 2014, 2018) ausführlich erläutert wird.

Das dieser Masterarbeit zugrundeliegende Verständnis von Bildung orientiert sich an einer Theorie der Selbstbildung, die jedoch ausschließlich in Begleitung durch qualitätsvolle Interaktions- und Beziehungserfahrungen erfolgreich sein kann, wie es nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs (Piffner, Walter-Laager 2017, 28; Schäfer 2003, 30f.) beschrieben wird, sondern auch im BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrich-

tungen (CBI 2009). Schäfer (2018, 2019a, b; Schäfer u.a. 2003, 2010, 2019) setzt sich als Herausgeber von Sammelbänden und eigens verfassten Beiträgen vielseitig mit dem Bildungsbegriff in der frühen Kindheit und den Bildungsaufgaben elementarer Institutionen auseinander. Er stützt seine Definitionen aus einigen der grundlegendsten Schriften der Bildungsphilosophie, darunter Kant (1977a, b) und Humboldt (2004) sowie Dilthey (1990) u.a. (zit. n. Schäfer 2019b). Unter Bezugnahme dieser „Grundpfeiler“ kommt Schäfer zu einem Verständnis von Bildung als einen Prozess

„des Hervorbringens und Ordners einer *inneren, repräsentationalen Welt*, die alle wesentlichen Bezüge eines Menschen zu seinem soziokulturellen Umfeld enthält, ihre Wahrnehmung strukturiert, sie stellvertretend widerspiegelt und zu denken gestattet“ (Schäfer 2019b, 103, H.i.O.).

Die genannte innere, repräsentationale Welt wird zuallererst über die sinnliche Erfahrung gebildet. Zum einen handelt es sich dabei um die Wahrnehmung durch die Sinne, zum anderen aber auch um den Sinn bzw. die Bedeutung, die den Erfahrungen (Verhaltens- und Vorgehensweisen, Sozial- und Sachbezüge) durch die Emotionen beigemessen werden können (Schäfer 2003, 32).

Der Bundesländerübergreifende Bildungsplan für elementare Bildungseinrichtungen (CBI 2009) bezieht sich ebenfalls auf eine humanistische Begriffstradition von Bildung und fasst frühkindliche Bildungsprozesse wie folgt zusammen:

„Die Lernprozesse des Kindes, sein selbstbestimmtes Handeln, seine Teilnahme an gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen sowie die Übernahme von Verantwortung münden in eine individuelle Selbst- und Weltdeutung.“

Die Rolle der Pädagog*innen ist es dabei, die Kinder in der Aneignung ihrer Umwelt zu unterstützen, die kindlichen Strategien zu moderieren und das Umfeld so zu gestalten, dass die selbstgesteuerten Lernprozesse der Kinder durch Bildungsangebote und Impulse der Fachkräfte ermöglicht werden (CBI 2009). Bildung ist demnach in erster Linie Selbstbildung, die sich jedoch innerhalb sozialer Bezüge abspielt (Schäfer 2003, 31; CBI 2009, 12; Pfiffner, Walter-Laager 2017;). Es bedarf auch den Einfluss des sozialen und kulturellen Kontextes auf die Entwicklung von Impulskontrolle, Emotionsregulierung und Bewältigungsstrategien zu beachten (CBI 2009, 14). Kinder benötigen ein Gegenüber, interessierte Erwachsene, die auf ihre Selbst- und Welterfahrungen reagieren, um ihre angeborenen Selbstbildungspotenziale nutzen zu können und sich im Austausch mit der Umwelt weiterentwickeln zu können (Schäfer 2003, 35; v.d. Beek u.a. 2003, 103ff.; Becker-Stoll, Wertfein 2020, 572). Um diesen Aspekten der frühkindlichen Entwicklung

und institutionalisierter Bildungsprozesse ausreichend Rechnung zu tragen, widmet sich dem ein eigenes Kapitel, das noch ausführlicher auf die Rolle der Bezugsperson eingeht und die Bedeutung erfolgreicher Emotionsregulation für Bildungsprozesse in der frühen Kindheit erläutert.

1.2 Frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse

Die Ausführungen zu den Aufgaben elementarpädagogischer Einrichtungen haben gezeigt, dass die Entwicklungsförderung der Kinder direkt mit den Bildungsaufgaben elementarpädagogischer Einrichtungen zusammenhängt. Pädagogische Arbeit, wie das elementarpädagogische Arbeitsfeld, aber auch Interventionen und Unterstützungsangebote, wie die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung im Kindergarten, basieren auf einem Verständnis von Bildung und Entwicklung, das in diesem Unterkapitel erläutert wird.

Die neurobiologischen Erkenntnisse über die Gehirn- und Persönlichkeitsentwicklung stellen eine wichtige Grundlage des hier vorliegenden Verständnisses von frühkindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozessen dar und sollen einen kurzen Einblick darin geben, welchen maßgeblichen Einfluss die Umwelt auf die Entwicklung des Kindes nimmt. Die Diskussion bedeutsamer Aspekte frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse beziehen sich zum einen auf ein entwicklungspsychologisches Verständnis. Zum anderen wird ein psychoanalytisches bzw. psychoanalytisch-pädagogisches Verständnis hinzugezogen. Diese Zugänge auf die kindliche Entwicklung zeichnen sich u.a. durch psychoanalytische Grundannahmen aus, „die auch den modernen psychoanalytischen Theorien der Neuzeit zugrunde liegen“ (Datler, Wininger 2014, 354). Zu diesen neueren Theorien kann auch die Mentalisierungstheorie gezählt werden, die auf bindungstheoretischen wie neurobiologischen Erkenntnissen basiert und als „grundlegend psychoanalytische[r] Ansatz“ definiert (Fonagy 2009b, 89; Anm.d.V.) und im dritten Unterkapitel ausführlicher dargestellt wird. Auch das Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung (Figdor 2005a, b; 2007) als Setting der Datenerhebung gründet auf psychoanalytischen Grundannahmen und bildet den Großteil der Inhalte des vierten Unterkapitels zum Themenbereich der Beratung für Elementarpädagog*innen.

Damit werden neben empirischen Ergebnissen auch Theorien des Denkens und der Emotionsverarbeitung in den Bezugsrahmen der Masterarbeit eingebunden. Die entwicklungspsychologische Perspektive auf kindliche Entwicklung mit psychoanalytisch-pädagogischen Grundannahmen zu ergänzen ist für die Masterarbeit von Bedeutung, weil gerade Pädagog*innen in der Arbeit mit kleinen Kindern auf die Interpretation der non-verbalen Äußerungen und des Verhaltens angewiesen sind, um die Kinder in ihren Entwicklungs- und Bildungsprozessen zu unterstützen. Diese Denk- und Verarbeitungsprozesse lassen sich mit einem psychoanalytisch-pädagogischen Verständnis differenzierter

versehen, als es mit ausschließlich entwicklungspsychologischen Zugängen möglich wäre, wie die folgenden Ausführungen darstellen.

1.2.1 Bedeutsame Aspekte frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse

Gerade die ersten Lebensjahre und -monate sind neben pränatalen Bedingungen maßgeblich für die spätere Entwicklung. Daher beginnen die Ausführungen frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse bereits vor dem Eintritt in außerfamiliäre Betreuungseinrichtungen. Die ersten Lebensjahre von Kindern zeichnen sich durch eine rasante und vielseitige Entwicklung aus. Bereits pränatal, aber vor allem ab der Geburt wirken sich äußere Einflüsse neben genetischen Prädispositionen darauf aus, wie das Kind seine Umwelt wahrnimmt und verarbeitet. Daher sind Bildungs- und Entwicklungsprozesse immer kulturell³ geprägt. Es sind diese Erfahrungen der frühen Kindheit, durch die genetisch und pränatal ausgebildete neuronale Netzwerke weiter ausgebaut oder bestimmte neuronale Verbindungen durch mangelnde Reize nicht weiter vernetzt werden (Roth, Strüber 2012, 16). Die Erfahrungen und deren Verarbeitung erfolgen durch den Ausbau neuronaler Netzwerke in einer bestimmten Weise und bilden sich zu spezifischen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsformen aus, die von der Impulskontrolle und Motivation bis hin zu Selbstregulation reichen.

Entwicklung kann je nach Ansatz unterschiedlich definiert werden. Einig ist sich die Entwicklungsforschung in ihrem Vorgehen, Faktoren zu bestimmen, die einen Einfluss auf die lebenslange menschliche Entwicklung zwischen Stabilität und Veränderung haben und als bedeutsame Entwicklungsschritte oder wichtige Entwicklungsziele definiert werden können (Pauen, Frey, Ganser 2012, 22f.). Pauen (2011) teilt die frühkindliche Entwicklung in Abstimmung internationaler Expert*innen aus unterschiedlichen Disziplinen in 8 Teilbereiche auf, die insgesamt 111 Meilensteine umfassen. Meilensteine der Entwicklung sind besonders für die Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungsprozessen von Bedeutung, wenn es darum geht, einen „normalen“ Entwicklungsverlauf nachzuzeichnen oder unterschiedliche Verläufe zu vergleichen, wie es auch im Aufgabenbereich von Elementarpädagog*innen liegt. Wichtig dabei ist, jedes Kind in seinen

³ Aufgrund des begrenzten Rahmens kann in diesem Zusammenhang nicht ausreichend auf die vielfältigen Einflüsse kultureller Aspekte eingegangen werden. Zumindest möchte ich an dieser Stelle auf Autor*innen verweisen, die sich kultursensitiver Entwicklungspsychologie widmen (Borke, Lamm, Schröder 2019) und Bildungs- und Entwicklungsverständnisse unter kulturwissenschaftlichen Zugängen betrachten (Ahnert, Haßbeck 2014; Schäfer u.a. 2019). Aus mentalisierungstheoretischer Sicht folgen an anderer Stelle Ausführungen sozio-kultureller Wissensweitergabe in Beziehungserfahrungen der frühen Kindheit (s. Kapitel 1.2.3; Nolte 2018; Bateman u.a. 2023).

individuellen Entwicklungsverläufen zu beurteilen, da kein Kind mit denselben neurobiologischen und genetischen Voraussetzungen ausgestattet oder unter denselben Bedingungen aufwächst (Pauen 2011, 5f.; Pauen, Frey, Ganzer 2012, 22). Meilensteine werden bei Pauen, Fey und Ganzer (2012, 23) als „Verhaltensweisen“ beschrieben,

„die sich im Alltag mit dem Kind beobachten lassen und die Rückschlüsse auf wichtige Entwicklungsschritte in einem bestimmten Bereich zulassen. Sie müssen so eindeutig formuliert sein, dass jeder Beobachter und jede Beobachterin das gleiche Verhalten darunter versteht und beurteilen kann, ob der Meilenstein erreicht wurde oder nicht.“

Teilbereiche, wie die Grob- und Feinmotorik (Teilbereiche 1 und 2) können in bestimmten Verhaltensweisen besser beobachtet werden als kognitive Fähigkeiten und umfassen daher vergleichsweise mehr Meilensteine. Kognitive Aspekte der kindlichen Entwicklung zeigen sich aber in zahlreicheren Teilbereichen – neben der Wahrnehmung und dem Denken (Teilbereiche 3 und 4) auch in der Sprache und sozialen Beziehungen (Teilbereiche 5 und 6). Emotionale Aspekte der frühkindlichen Entwicklung werden insbesondere in den letzten Teilbereichen der Selbstregulation (Teilbereich 7) und der Gefühle (Teilbereich 8) beschrieben. Es darf trotz dieser Einteilung nicht vergessen werden, dass die kindliche Entwicklung ein Prozess ist, der sich im Zusammenspiel aller Bereiche fortsetzt:

„Grob- und feinmotorische Fähigkeiten beeinflussen, welche Umwelten und Objekte dem Kind zugänglich sind; sprachliche Kompetenzen sind eng mit kognitiven Voraussetzungen des Kindes verbunden und haben wichtige Konsequenzen für das Sozialverhalten. Nur wer seine Impulse in gewissem Maß regulieren kann, kann sich einer kognitiven Aufgabe widmen.“ (Pauer, Frey, Ganzer 2012)

Ein adäquates Verständnis für die frühkindliche Entwicklung gelingt nur, wenn die Prozesse in allen Bereichen als zusammenhängend und einander bedingend betrachtet werden. Es ist ersichtlich, dass es um eine ganzheitliche Betrachtung von Entwicklungsprozessen geht, die trotzdem einer Einteilung und Beobachtung einzelner Fähigkeiten und Verhaltensweisen bedarf.

Ein bedeutsamer Aspekt in allen bisher beschriebenen Entwicklungsprozessen ist das Zusammenwirken der kindlichen Fähigkeiten und den äußeren Einflüssen der „sachlichen Umwelt“ und der „sozialen Mitwelt“ (Schäfer 2003, 34). Bei der Betrachtung frühkindlicher Bildungsprozesse ist genau dieses Zusammenspiel von Selbstbildung im Austausch mit der Welt von Bedeutung, die bereits im ersten Kapitel Erwähnung fand. Diese Definition von Bildungsprozessen legt den Fokus auf die Wahrnehmung und Bedeutungszuweisung in der frühen Kindheit (Schäfer 2003; Pauen, Frey, Ganzer 2012, 27). Hier lässt sich

auch ein neurobiologisch kognitionstheoretischer Ansatz erkennen, der Bildung als Prozess definiert, der sich im sozialen Kontext abspielt und auf dem Lösen von Problemen basiert (Schäfer 2003, 2010, 2019a). Es formen sich in der „Auseinandersetzung mit der gegebenen Wirklichkeit“ Verhaltens- und Verarbeitungsmuster, die sich auch entsprechend der Lebensbedingungen individuell unterscheiden (Schäfer 2003, 31). Durch die Sortierung der Fülle an sinnlichen Informationen können innere Repräsentationen, Bilder und Zusammenhänge entstehen und lässt dadurch „Wahrnehmungserfahrungen überhaupt erst ‚denkbar‘“ werden (v.d. Beek u.a. 2003, 105). Aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive wird der Fokus auf den Zusammenhang zwischen den angeborenen Selbstbildungspotenzialen auf der einen Seite und der Bedeutung sozialer Beziehungen auf der anderen Seite verstärkt. Die Selbstbildungspotenziale lassen sich in der Neugier von Kindern auch als Lerntrieb verstehen, was auch die bereits erwähnte Rolle von Emotionen im Kontext von Bildungs- und Entwicklungsprozessen verdeutlicht (Kapitel 1.1.2). Demzufolge werden den Erfahrungen, als Verhaltens- und Vorgehensweisen, Sozial- und Sachbezüge, erst durch Emotionen Sinn und Bedeutung zugeschrieben (Schäfer 2003, 32).

Von diesem Verständnis ausgehend formulieren Datler und Wininger (2018, 315-325; 2014, 359f.) psychoanalytische Grundannahmen, die auch in dieser Masterarbeit von Bedeutung sind:

- 1) Emotionen sind von Lebensbeginn an allgegenwärtig und können von Geburt an in angenehme und unangenehme Emotionen unterschieden werden
- 2) Das „Lust-Unlust-Prinzip“, angenehme Emotionen beizubehalten, herbeizuführen oder zu steigern und unangenehme Emotionen zu lindern oder zu vermeiden, wird als Grundlage für emotionale Veränderungen verstanden.
- 3) Situative Gegebenheiten, die
 - a) in der eigenen Person oder
 - b) in Verbindung mit der Umwelt oder
 - c) in deren Wechselbeziehung auftreten,werden von Menschen zunehmend in Zusammenhang mit dem Erleben und Verändern emotionaler Zustände wahrgenommen.
- 4) Daraus resultiert die Ausbildung psychischer Strukturen, die durch früheste Erfahrungen entstehen, dass die Veränderung emotionaler Zustände mit situativen Gegebenheiten in einer Wechselwirkung stehen. Diese psychischen Strukturen umfassen
 - a) ständig darum bemüht zu sein, Emotionen im Sinne des oben beschriebenen Lust-Unlust-Prinzips zu regulieren (Emotionsregulation) sowie

- b) die frühe Ausbildung von „Selbst- und Objektrepräsentanzen“, die auf der Kategorisierung von Erfahrungen in der Begegnung des Selbst mit der Umwelt begründen und sich als innere Bilder von Personen und Prozessen im Gedächtnis verwurzeln.
- 5) Über alledem steht die psychoanalytische Grundannahme, dass die Wahrnehmung und Verarbeitung bzw. Regulation dieser Emotionen zu einem hohen Anteil nicht bewusst erlebbar sind. Es werden bereits unbewusst hinsichtlich ihrer Beurteilung als angenehm oder unangenehm Aktivitäten gesetzt, um unangenehme Emotionen nicht bewusst verspüren zu müssen
 - a) Diese Aktivitäten umfassen auch Mechanismen, die als psychische Abwehr bezeichnet werden, und sich ebenfalls weitgehend unbewusst sowie im Austausch mit dem eigenen Erleben und der Umwelt entwickeln.

Soziale Beziehungen stellen somit den Rahmen dar, in dem sinnliche Wahrnehmungen erst zu inneren Repräsentanzen verarbeitet werden können. Als ein Vertreter dieses Verständnisses kindlicher Entwicklung betont Dornes (1993, 25), dass das Kind selbst eine sinnhafte Bedeutung in dem erlebt, was es tut oder was ihm durch die Interaktion mit Erwachsenen ermöglicht wird. Dabei können sich die Auffassungen von Bedeutsamkeit und Sinn durchaus unterscheiden. Indem die Umwelt auf das Interesse des Kindes reagiert, kann das Kind die Zuschreibung von Sinn und Bedeutung vergleichen und lernt damit, dass es einen Zusammenhang zwischen den eigenen Interessen und dem von Bezugspersonen gibt. Verhaltensbeschreibungen unterschieden sich aber von dem Versuch darüber Aussagen zu treffen, wie jemand die Interaktion erlebt – wie Dornes (1993, 26) zusammenfasst: „Verhalten und Erleben sind zweierlei.“ Traxl (2022, 41) erläutert im Zusammenhang psychoanalytischer Theorien die Bedeutung des Spiels und seiner soziokulturellen und entwicklungspsychologischen Relevanz für die kindliche Erfahrungsverarbeitung. Er kommt zu dem Schluß, dass „Exploration, Entwicklung und Lernen ... in den ersten Lebensjahren überwiegend im Spiel statt[finden]“ (Traxl 2022, 42f.; Anm.d.V.). Die Beobachtung von Säuglingen und Kleinkindern in Spielsituationen oder im spielerischen Austausch mit anderen bietet sich deshalb besonders an, um Erkenntnisse über Bildungs- und Entwicklungsprozesse der frühen Kindheit zu generieren und vor dem Hintergrund pädagogischer Maßnahmen zu deren Förderung zu verstehen. Demzufolge ist es Aufgabe der erwachsenen Bezugspersonen aus dem Umfeld der Kinder, einen sicheren Rahmen zu erschaffen, in dem sich das „Spielen als angeborenes Motivationssystem“ (Panksepp, Biven 2012; zit.n. Traxl 2022, 43) erst entfalten kann.

Bevor sich das nächste Unterkapitel der Rolle von Bezugspersonen in frühkindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen widmet, wird an dieser Stelle zusammenfassend festgehalten, dass wichtige Aspekte in Entwicklungs- und Bildungsprozessen zum einen vom Kind selbst ausgehen. Jedes Kind nimmt die Umwelt, nicht zuletzt aufgrund der Veranlagung und vorgeburtlichen Einflüssen, anders wahr. Im Zentrum der Entwicklung steht die Wahrnehmung und Verarbeitung der Umwelt durch die Bedeutungszuschreibung des Kindes. Bedeutungszusammenhänge können durch die Abstimmung mit der Umwelt weiterentwickelt werden. Entwicklungs- und Bildungsprozesse basieren dabei vom Kind ausgehend auf dessen angeborener Neugier, die jedoch nur dann im Sinne der Selbstbildung verfolgt und ausgelebt werden kann, wenn bestimmte Faktoren der Umwelt, wie der emotionale Ausgleich durch Kontakt und Nähe zur Bezugsperson, im Sinne der kindlichen Entwicklung abgestimmt sind. Zum anderen hat neben den Selbstbildungspotenzialen des Kindes demnach die Umwelt bzw. die Personen darin eine wichtige Rolle bei Entwicklungs- und Bildungsprozessen in der frühen Kindheit, da die Bezugspersonen durch den emotionalen Ausgleich kindliches Explorationsverhalten erst ermöglichen und dem Kind erlauben, Bedeutungszusammenhänge zwischen Erleben und Umwelt anzustellen (Hédervári-Heller 2012, 59; Datler, Wininger 2014, 368).

1.2.2 Die Rolle der Bezugsperson in frühkindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen

Selbst wenn die Notwendigkeiten fürs Überleben des Säuglings abgedeckt werden können, spricht Neumann (2010, 88) von Vernachlässigung, wenn neben den materiellen Zuwendungen die kindlichen Bedürfnisse nicht wahrgenommen und adäquat beantwortet werden können. Figdor (2007, 30ff.) unterscheidet zwischen Entwicklungsbedürfnissen und Alltagsbedürfnissen, deren Erfüllung von Kindern bis drei Jahren nur begrenzt unterdrückt oder aufgeschoben werden können. *Entwicklungsbedürfnisse* zeichnen sich, im Gegensatz zu den kurzfristig bedeutsamen *Alltagsbedürfnissen* (z.B. Essen, zu Bett gehen wollen oder nicht, etwas aus Wut zerstören wollen, usw.), durch ihre langfristige Entstehung bzw. Befriedigung aus und lassen sich im Erleben der Beziehung durch das Kind verorten. Figdor (2007, 38f.) zählt zu diesen Entwicklungsbedürfnissen des Kindes:

- Die (bedingungslose) Liebe der bedeutsamsten Menschen zu spüren und sich anerkannt und respektiert zu fühlen
- Eigene Gefühle erleben und ausdrücken zu können

- Zu erfahren, dass es akzeptiert wird, eigenen Bedürfnissen und Wünschen nachkommen zu wollen
- Sich – gewissermaßen als Resultat – selbst zu mögen

Für eine gesunde psychische Entwicklung müssen diese Entwicklungsbedürfnisse erfüllt werden und die Fürsorge durch Bezugspersonen sind daher lebenswichtig (Bowlby 2001/1958, 11f.). Fehlt der Kontakt zu anderen Personen, die sich uns von Anfang an in einer zuneigenden und wohlwollenden Art und Weise annehmen, hat das verheerende Folgen, die die psychische und physische Entwicklung enorm beeinträchtigen können (Bowlby 1958/2001; Spitz, 1945; 1967/1992; Rutter 2004, zit. n. Siegler u.a. 2021; Pauen, Frey, Ganser 2012, 31;). Die Bedeutung sozialer Beziehungen sowie deren benötigte Intensität variiert je nach Entwicklungsstand und umfasst nicht nur die Entwicklung emotionaler Regulation, sondern auch die kognitive und sprachliche Entwicklung.

Wie in den vorhergehenden Kapiteln beschrieben, entstehen Bildungs- und Entwicklungsprozesse ab der Geburt durch die Bedeutungszuschreibung von Wahrnehmungen im Austausch mit der Umwelt. Kinder können nur dann ihre Umwelt erkunden, wenn sie emotional ausgeglichen sind und ihr Bindungsverhaltenssystem nicht aktiv mit der Verarbeitung von Stress und Belastung beschäftigt ist (Ainsworth 1979, 934f.; Hédervári-Heller 2012, 59). Die primäre Bezugsperson dient als „sichere Basis“, zu der das Kind zurückkehren kann, um durch die Nähe wieder in einen emotionalen Ausgleich zu gelangen und von diesem sicheren Hafen aus, wieder die Welt zu erkunden (Ainsworth 1978/2015, 21). Es hängt also von der Qualität der Beziehung zu diesen primären Bezugspersonen ab, ob die Umwelt erkundet werden und es zu Bildungsprozessen kommen kann. Das Bindungs- und Explorationsverhalten finden abwechselnd und nie gleichzeitig statt. Die Verhaltensstrategien gründen auf frühesten Erfahrungen, wie Bezugspersonen auf die Äußerungen des Kindes reagieren (Hédervári-Heller 2012, 61). Die Äußerungen des Kindes sollen die Fürsorge der Bezugsperson aktivieren und so das Überleben sichern. Das Bindungsverhalten ist der Bindungstheorie folgend eine Überlebensstrategie des Säuglings, die es ihm ermöglicht, die Welt sicher zu erkunden, soziale Beziehungen zu knüpfen und vor Gefahren geschützt zu werden (Leuzinger-Bohleber 2020, 150). Feinfühligkeit bedeutet in diesem Zusammenhang, dass kindliche Signale von der Bezugsperson gesehen sowie richtig interpretiert werden, um dann prompt und adäquat darauf zu reagieren (Ainsworth, Bell, Stayton 1974). Die frühen Erfahrungen, eine sichere Basis zu haben, die ist die Voraussetzung, sich die Umwelt in einer lustvollen und positiv besetz-

ten Weise zu anzueignen (Neumann 2010, Hédervari-Heller 2012, Leuzinger-Bohleber 2020). Kann sich das Kind erfolgreich wieder beruhigen, kann es dementsprechend wieder in die Exploration der Welt aufbrechen. Wie Entwicklungs- und Bildungsprozesse in der frühen Kindheit stattfinden, hängt demnach maßgeblich von der Qualität der Beziehung zu der oder den primären Bezugspersonen ab.

Um die Qualität der Bindungsbeziehung zwischen Bezugsperson und Kind klassifizieren zu können, wird das Verhalten in Situationen, in welchen das Bindungsverhaltenssystem aktiviert ist, beobachtet. Eines der bekanntesten empirischen Instrumente für diese Einschätzung ist der „Strange-Situation-Test“ (Ainsworth u.a. 1978/2015; Ainsworth 1979). Dabei befinden sich Kinder in einer fremden Umgebung zunächst mit ihrer Bezugsperson. Nachdem eine fremde Person dazustößt, verlässt zunächst die Bezugsperson den Raum und das Kind ist mit der fremden Person allein. Nach der Rückkehr der Bezugsperson, verlassen sowohl die Bezugsperson und kurze Zeit später auch die fremde Person den Raum. Nach einiger Zeit folgt auf die Trennungssituation die Wiedervereinigung – zunächst mit der fremden Person und dann mit der Bezugsperson. Ainsworth und Kolleg*innen (1978/2015) haben in diesem standardisierten Setting zunächst drei Gruppen an Verhaltensstrategien bzw. Bindungsverhaltensmuster kategorisiert ⁴

- Sicheres Bindungsverhalten (Gruppe B)
- Unsicher-vermeidendes Bindungsverhalten (Gruppe A)
- Unsicher-ambivalentes Bindungsverhalten (Gruppe C)
- Hoch unsicher, desorganisierte bzw. desorientierte Bindung (Gruppe D)

Die meisten Kinder lassen sich der Gruppe B der sicheren Bindungsorganisation zuordnen. Diese Gruppe macht von Geburt an die Erfahrung, dass auf ihre Äußerungen reagiert wird und es dadurch in angemessener Weise zur Linderung unangenehmer Gefühlszustände bzw. Verstärkung angenehmer Gefühlszustände kommt. Die Gruppen A-C lassen sich als „organisierten Bindungsstatus“ (Hédervári-Heller 2012, 61f.) zusammenfassen. Demgegenüber wird ein weiterer Bindungsstatus gestellt, der als nicht organisiert oder desorganisiert beschrieben wird. Diese Gruppe D zeichnet sich durch uneindeutiges Verhalten in Stresssituationen aus. Wenn sie Verhaltensstrategien entwickelt haben, brechen diese bei zu hohem Stresslevel oft zusammen. Statt in der Bezugsperson eine sichere Basis zu finden, sehen desorganisiert gebundene Kinder ihre Bezugspersonen als Quelle der

⁴ Für eine ausführliche Beschreibung, welche Verhaltensmerkmale die Kinder der einzelnen Bindungsmuster aufzeigen, wird an dieser Stelle auf Hédervari-Heller (2012, 62) sowie Leuzinger-Bohleber (2020, 151) verwiesen.

Angst und Verunsicherung (Hédervári-Heller 2012, 62). Desorganisierte Bindung geht häufig auf Missbrauchs- und Misshandlungserfahrungen zurück, die zum einen die Kinder selbst erlebt haben oder auch durch unbewältigte Erfahrungen der Bezugspersonen auf die Kinder übertragen werden (Verhage u.a. 2016; van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg 2019). Folgen einer unsicher-desorganisierten Bindung finden sich insbesondere in der Stressverarbeitung und haben weitreichende Ursachen in verschiedensten Risikofaktoren (Egle u.a. 1997; zit. nach Egle, Hardt 2012, 104). Eine desorganisierte Bindung kann sich zu einer pathologischen Bindung (Bindungsstörung) entwickeln (Brisch u.a. 2018, 535ff.)⁵.

Die Qualität der Bindungsbeziehung zwischen Kind und Bezugsperson hängt weniger von der Quantität, im Sinne des Zeitumfangs, die eine Person mit dem Kind verbringt, sondern vielmehr mit der Art und Weise, wie sich die Bezugspersonen dem Kind zuwenden. Insbesondere die Feinfühligkeit und die Fähigkeit über sich und andere reflektierend nachzudenken, spielen neben den inneren Repräsentationen der Bezugspersonen eine maßgebliche Rolle (Winnicott 1982; Datler, Wininger 2014; Fonagy 2005; van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg 2019, 34f.). Mentalisierung als „Fähigkeit, sich eigenes und fremdes Verhalten unter Bezugnahme auf mentale Zustände zu erklären“ (Fonagy 2009b, 89) ist damit eine wesentliche Voraussetzung, feinfühlig auf die Äußerungen eines Säuglings einzugehen und hinter diesem beobachtbaren Verhalten (z.B. Weinen) eine innere Ursache (z.B. Bedürfnis nach Nähe) zu vermuten. Wie die Qualität der Bindungsbeziehung zwischen Kind und Bindungsperson mit der intergenerationalen Weitergabe zusammenhängt und welche Faktoren diese Weitergabe erklären können, ist noch nicht vollständig erforscht. Die Betrachtung der einzelnen Komponenten des Modells der Mentalisierung gelten aber als vielversprechendste Lösung, um die Lücke zwischen der Übertragung von elterlicher Bindung auf die Bindungsbeziehung zwischen Kind und Eltern zu schließen (van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg 2019, 35).

Die Qualität der Bindungsbeziehung zwischen Kind und Bezugsperson bedingt nicht nur den Rahmen, in welchem sich das Kind die Welt aneignet, sondern auch sich selbst als Teil der (sozialen) Umwelt wahrnehmen zu können. Das Kind kann nur über die Beziehung zu anderen (Eltern, Pflegepersonen, Geschwister) eine Wahrnehmung von sich selbst entwickeln (Fonagy 2005; Fonagy 2009a; Fonagy u.a. 2012; Gergely, Unoka 2011;

⁵Weitere Informationen zu Bindungsstörungen als „frühe emotionale Psychopathologie angesehen“ (Brisch 2018, 535ff) und deren Behandlung finden sich bei Ludwig-Körner (2014).

Siegler u.a. 2021;). Die Entwicklung des Selbst ist ein Prozess, der in der Beziehung mit Menschen voranschreitet und sich abhängig von der Fähigkeit der Bezugspersonen entwickelt, die das Kind als Wesen wahrnehmen, das eigene Gefühle hat und die Welt in einer anderen Weise erlebt, wie sie es selbst wahrnehmen – also ihrer Fähigkeit, sich selbst zu mentalisieren. Fonagy und Kolleg*innen

„nehmen an, dass die Fähigkeit zu mentalisieren eine entscheidende Determinante der Selbstorganisation ist und dass die Mentalisierungsfähigkeit neben ebenfalls beteiligten Fähigkeiten wie der Affektregulierung und der Aufmerksamkeitskontrolle im Kontext einer frühen Bindungsbeziehung erworben wird.“ (Fonagy 2009b, 89)

Sie gründen ihre Annahme auf Winnicotts (1982) Theorie des psychischen Selbst, das sich in der innerpsychischen Wahrnehmung eines anderen entwickelt. Die Fähigkeit selbst Affekte wahrzunehmen und richtig einzuordnen, ist der erste Schritt der Entwicklung einer selbstständigen Affektregulation, wie es die einführend dargestellten psychoanalytischen Grundannahmen bereits festgestellt haben. Zur selbstständigen Regulation ihrer Emotionen sind Kinder erst im Vorschulalter fähig. Vorher sind sie auf Bezugspersonen bei der Regulation ihrer Emotionen angewiesen, indem der mimische und körperliche Ausdruck von den Bezugspersonen als Apell verstanden wird, es bei der Bewältigung der Situation zu unterstützen (Gutknecht 2020, 586). Durch die Affektspiegelung (Fonagy u.a. 2004, 162ff.) und das phantasierende Spiel (Foagy 2004, 266f.) in der frühen Kindheit wird ein wichtiger Betrag zur erfolgreichen Entwicklung der Affektregulierung beitragen, da beide Aktivitäten gemeinsam haben, „dem Kind ein Bild seiner Person [zu] zeigen, das im Gesicht oder im Geist der Eltern – d.h. in ihren mimischen, vokalen oder sprachlichen Kommentaren zu seinen Lebensäußerungen – aufscheint“ (Dornes 2004, 186; Anm.d.V.).

Die Voraussetzung, dass Bezugspersonen in der Lage sind, dem Kind ein Bild seines Selbst zu zeigen, ist die Fähigkeit, sich die Gefühle des Kindes vorzustellen und zu interpretieren, um dann angemessen darauf reagieren zu können und dem Kind ein angemessenes Bild zurückzuspielen – mit anderen Worten die Fähigkeit zu mentalisieren.

1.2.3 Frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie

Die Fähigkeit zu mentalisieren, beschreibt eine „intensiv eingeübte Fertigkeit“, die nicht bewusst abgerufen werden muss, sondern als unbewusster Prozess menschlichem Handeln Sinn zuschreibt (Fonagy 2005, 33). Das Konzept der Mentalisierung geht über bio-

logische Grundlagen hinaus und bezieht sich insbesondere auf die Umwelt, in der ein Kind aufwächst und die Bedeutung der mentalen Befindlichkeiten (Emotionen, Gedanken, Wünsche, Überzeugungen, Erwartungen) anderer – daher liegen die Wurzeln der Reflexiven Kompetenz auch in den ersten Beziehungserfahrungen zwischen dem Kind und der primären Bezugsperson (Fonagy, Target 2002, 846f.; Fonagy 2005, 35f.). Slade (2023) sieht Sicherheit (i.O. „Safety“) und Regulation als Grundpfeiler für eine vertraute Beziehung (i.O. „Relationship“), die wiederum die Voraussetzung für die Entwicklung der Reflexion (i.O. „Reflection“) darstellt.

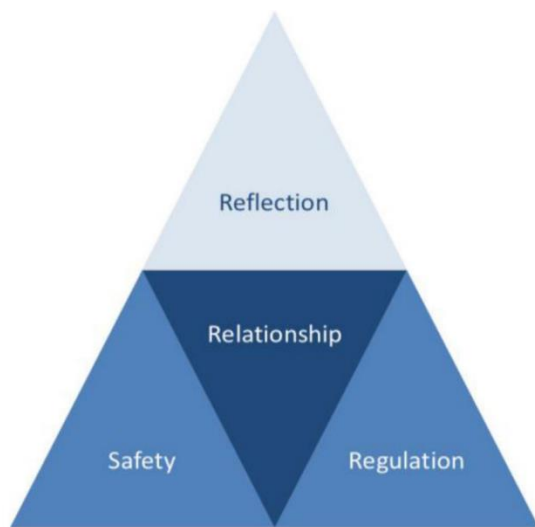


Abbildung 1 "The relational foundations of reflection" (Slade 2023, 864)

In dieser Darstellung des Fundaments für Reflexion (Abb.1) wird deutlich, dass es eine sichere Basis benötigt, damit Verstehensprozesse entwickelt und in diese auch mentale Zustände von sich und anderen integriert werden können. Das Gegenüber bietet dem Kind, das noch keine organisierte Struktur von sich selbst und seinen eigenen Gefühlen hat, durch die Spiegelung der kindlichen Äußerungen und Gefühlsregungen einen symbolischen Ausdruck und damit die Möglichkeit, das was das Kind fühlt, zu benennen:

„Der mimische Ausdruck des kindlichen Gefühls bei der Mutter führt zu seiner Repräsentation beim Kind und wird mit den Repräsentanzen seiner Selbstbefindlichkeit verknüpft.“ (Fonagy 2005 37f.)

Der mimische Ausdruck der Bezugsperson muss dabei adäquat sein. Wenn die elterliche Spiegelung des Gefühls selbst zu einem Auslöser von Angst wird – z.B. eine angsterfüllte oder angstmachende Reaktion der Bezugsperson –, stört das beim Kind die Entwicklung einer geistigen Struktur von sich selbst. Das kann so weit gehen, dass sich das Kind selbst als Auslöser für das unangemessene emotionale Verhalten der Bezugsperson erklärt. Hält

dieses unangemessene Verhalten der Bezugsperson dauernd an, führt das zu einer Vulnerabilität des Kindes, das insbesondere bei späteren Traumatisierungen nicht auf entwickelte Ressourcen und Bewältigungsstrategien zurückgreifen kann. Es ist dazu gezwungen, nicht mentale Befindlichkeiten als Erklärung für Verhalten zu erwägen, sondern die inneren Gefühlszustände von dem Erlebnis abzuspalten und die Repräsentanzen nicht miteinander abgleichen zu können.

Bisher wurde herausgearbeitet, wie zentral die Art der Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibung in frühkindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen ist. Aus psychoanalytischer Sicht (s.a. Winnicott 1960, 1965 und Bion 1992; zit. n. Datler, Wininger 2014, 368) sind besonders die Wahrnehmung und Verarbeitung von Gefühlen und emotionalen Zuständen im Austausch mit den nächsten Bezugspersonen von enormer Bedeutung für die Entwicklung einer innerpsychischen Struktur und eines psychischen Selbst. Es lassen sich auch Zusammenhänge zwischen dem Niveau der Fähigkeit zu mentalisieren und der Qualität der Bindungsbeziehung in der frühen Kindheit ziehen – besonders, wenn die frühen Erfahrungen einer abgestimmten Beziehung zu Bezugspersonen fehlt oder traumatisierende Beziehungserfahrungen vorliegen, kann das zur Einschränkung der Mentalisierungsfähigkeit führen (Grebow 2008).

Die Entwicklung der Kommunikation zählt aus mentalisierungstheoretischer Sicht daher auch zu einem wesentlichen Teil der frühkindlichen Entwicklung (Denker 2012, 150ff.). Auch im Erwachsenenalter zählt die Mentalisierungsfähigkeit zu einer Voraussetzung gelingender Kommunikation, da die Vermittlung von Wissens- und Informationsinhalten nur dann erfolgreich ist, wenn angemessen antizipiert werden kann, wie es beim Gegenüber ankommt bzw. ankommen muss, damit es wie erwartet aufgenommen wird. Auch hier besteht die Grundlage wieder in der Qualität der Beziehung, ob auf die Informationen, Äußerungen und Signale in der Weise vertraut werden kann, um davon ausgehend die Bedeutung für einen selbst und das Handeln abzumessen – und dadurch soziales und kognitives Lernen ermöglicht wird (Gingelmaier, Ramberg 2018, 95). Epistemisches Vertrauen wird in der Literatur damit gleichgesetzt, für die Wissensvermittlung durch vertrauensbesetzte Personen offen zu sein (Nolte 2018, 158; Bateman u.a. 2023, 19ff.) – anders formuliert:

„Epistemisches Vertrauen bezeichnet die unbewusste Bereitschaft oder Fähigkeit eines Individuums, von einer anderen Person gesendete Signale und Informationen als vertrauenswürdig, generalisierbar und relevant für sich selbst einzuschätzen.“ (Taubner, Volkert 2017, 17)

Der Begriff vermittelt auch, dass sich das Selbst in Beziehungen lebenslang weiterentwickelt, was auch ein bedeutender Faktor für die Resilienz und Anpassungsfähigkeit innerhalb der sozialen Umwelt darstellt (Fonagy u.a. 2004; Nolte 2018, 158; Bateman u.a. 2023). Das Fundament der Fähigkeit zu mentalisieren wird in der frühesten Kindheit gegründet und beschränkt sich zunächst auf dyadische Beziehungen der Bezugsperson und dem Kind. Es wird deshalb auch davon ausgegangen, dass diese frühesten Beziehungserfahrungen uns ein Leben lang prägen, wie Beziehungen und interpersonelle Situationen wahrgenommen werden. Beziehung und die damit verbundene Sicherheit und Regulation von mentalen Zuständen kann daher als Kontext verstanden werden, in dem sich Mentalisierung abspielt (Slade 2023).

Das Konzept der Mentalisierungstheorie wird in der vorliegenden Arbeit als theoretischer Rahmen herangezogen, weil es um Emotionen von den Pädagog*innen selbst und deren Einschätzung von kindlichen Emotionen geht. Emotionen oder Gefühle zeichnen sich als mentale Inhalte bzw. Befindlichkeiten durch ihre Undurchsichtigkeit aus. Es ist lediglich möglich zu interpretieren, was in anderen vorgeht. Dabei wird auf die eigene Wahrnehmung, Erfahrung und Schemata zurückgegriffen, wie die Welt (bisher) erlebt wird.

Elementarpädagogische Einrichtungen nehmen als erste institutionalisierte Bildungsstationen auch eine Rolle bei der Entwicklung dieser Fähigkeit im Kindesalter ein. Zudem wird funktionales Mentalisieren von Fachkräften nicht nur als wesentliche Ressource bei der Bewältigung von Stressoren und Erhaltung der Gesundheit bezeichnet (Schwarzer 2018, 135; Schwarzer 2019, 231), sondern einer Studie mit angehenden Erzieher*innen zufolge sich sogar förderlich auf das Wohlbefinden auswirkt (Schwarzer, Gengelmaier 2020, 150). Aus diesem Grund widme ich mich elementarpädagogischen Arbeitsprozessen vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie, da dieses Konzept sowohl Konzepte der Selbst- und Objektrepräsentanz als auch Ergebnisse aus Neurowissenschaft (Schwarzer 2019, 55ff.) und Bindungsforschung (Fonagy 2005; Kirsch 2014) verknüpft und dadurch einen besonders differenzierten Blick auf Beziehungsprozesse ermöglicht. Welche Erkenntnisse über elementarpädagogische Arbeitsprozesse aus Sicht der Mentalisierungstheorie bereits vorliegen, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

1.3 Mentalisieren in elementarpädagogischen Arbeitsprozessen

„Wahrnehmen, Aushalten, Verständigung und Verstehen, interessiertes Begleiten, Anregen, Herausfordern – das sind Begriffe, mit denen man die wesentlichsten Handlungskompetenzen, die von Erzieherinnen erwartet werden müssen, beschrieben werden kann.“ (v.d. Beek u.a. 2003, 112).

Diese Sammlung an Begriffen veranschaulicht die Bandbreite der Handlungskompetenzen, die von Elementarpädagog*innen erwartet wird. Allen diesen Kompetenzen liegt die Fähigkeit zu mentalisieren zugrunde, „sich eigenes und fremdes Verhalten unter Bezugnahme auf mentale Zustände zu erklären“ (Fonagy 2009b, 89) um damit erst soziale und damit pädagogische Handlungsfähigkeit zu erlangen.

Die Bedeutung für die elementarpädagogische Praxis, sich eigener Gefühle und deren Einfluss auf das Verhalten oder die Reaktionen bei sich und anderen gewahr zu sein, liegt in der Wahrnehmung und Interpretation kindlicher Bedürfnisse bzw. kindlichen Erlebens und wie darauf reagiert wird. Figdor (2007, 14f.) stellt fest:

„Wie wir auf unsere Kinder spontan reagieren, hängt wesentlich von den Gefühlen ab, die sie mit ihrem Verhalten bei uns auslösen. Diese Gefühle aber sind abhängig davon, wie wir das Kind wahrnehmen. (...) Wie wir unsere Kinder bzw. ihr Verhalten wahrnehmen, ist aber zu einem großen Teil nicht Wissen, sondern Interpretation.“

Um in dieser Interpretation der psychologischen Realität der Kinder möglichst nahe zu kommen und so ihren Bedürfnissen angemessen entsprechen können, benötigt es die Fähigkeit der Mentalisierung. Eine mentalisierungsbasierte Pädagogik zeichnet sich durch einen entwicklungsbezogenen, verstehenden und erklärenden Ansatz aus, der zum einen die Perspektive der Personen (Kinder, Jugendliche aber auch Menschen, die fremdbetreut werden, z.B. in Betreuungs- und Pflegeeinrichtungen) sowie der zugehörigen Gruppe einnimmt, um pädagogische Beziehungen und Lernräume im Sinne der Entwicklung fühlen, begreifen, denken und schließlich gestalten zu können – d.h. den „Menschen in seiner Entwicklung bedürfnisorientiert mentalisiert.“ (Gingelmaier, Ramberg 2018, 89f.) Zum anderen zielt mentalisierungsbasierte Pädagogik neben den mentalen Zuständen der Zielgruppe auf die Haltung und Reflexion der Pädagog*innen und wirkt dadurch positiv auf Erziehungs- und Bildungsprozesse ein, da damit auch das eigene Handeln geprüft und abgestimmt werden kann (Gingelmaier, Ramberg 2018, 90). Pädagogische Haltungen können reflektiert werden und auf deren Sinnhaftigkeit in Bezug auf die Entwicklungsbedürfnisse der einzelnen Kinder abgestimmt werden. Diese Haltungen sind als innere Zu-

stände über weite Strecken nicht bewusst zugänglich (s.o. Kapitel 1.2.1) und es Bedarf der Reflexionsfähigkeit, um das kindliche Verhalten und die dahinterliegenden Gefühlszuständen zu verstehen und zu den Grundannahmen zu gelangen, die die Pädagog*innen dazu veranlasst, eine Situation in einer bestimmten Weise wahrzunehmen und nicht anders. Besonders wichtig wird diese Fähigkeit in bedeutsamen Phasen der Betreuung, wie zum Beispiel der Eingewöhnung, die als Übergang von den vertrauten Beziehungen innerhalb der Familie für die Beziehungsgestaltung häufig grundlegend ist (Fürstaller, Funder, Datler 2011; Datler u.a. 2012; Becker-Stoll, Wertfein 2020). Anhand einer Einzelfallstudie verdeutlichen Trunkenpolz und Datler (2019, 49ff.), dass die Regulation von eigenen Emotionen in einem hohen Maß Einfluss auf die Wahrnehmung und Interpretation von kindlichen Gefühlszuständen und Entwicklungsbedürfnissen hat. Im Beitrag folgt daher die Konsequenz, Unterstützung für Pädagog*innen bereitstellen zu müssen, um Konzepte für das Nachdenken und Verstehen dieser Situationen zu entwickeln und diese auch umsetzen zu können. Auch die Wiener Kinderkrippenstudie kommt im Projektbericht zu dem Schluss, dass lediglich die Wissensvermittlung geeigneter Konzepte für belastende Situationen, die bspw. in der Eingewöhnungszeit vorkommen, nicht ausreicht.

„Wird das Ziel der Steigerung der Qualität der pädagogischen Arbeit verfolgt, so ist vielmehr die Auseinandersetzung mit der Frage unerlässlich, welcher Kompetenzen es dafür bedarf und welche psychischen Strukturen – neben organisatorischen Rahmenbedingungen – nötig sind, damit Weiterbildungsbemühungen zum Tragen kommen können.“
(Fürstaller, Funder, Datler 2012, 17)

Wie bereits in Kapitel 1.1 herausgearbeitet, birgt das Arbeitsfeld der Elementarpädagog*in Herausforderungen, die die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind beeinflussen und damit die Qualität der Bildungsprozesse formen. Schwarzer (2018, 136) nennt unter Bezugnahme auf mehrere Studien und Autor*innen folgende Aspekte frühpädagogischer Arbeit als Stressoren in pädagogischen Handlungsfeldern:

- hohe pädagogische und disziplinarische Verantwortung
- herausfordernder Umgang und grenzüberschreitendes Verhalten gegenüber den Fachkräften
- Fachkräftemangel und erhöhte Frustrationsquote
- Rahmenbedingungen (z.B. Lärm)

Können diese Stressoren nicht angemessen bewältigt werden, führt dies häufig zu Einschränkungen und Erkrankungen im psychischen wie physischen Bereich (Jungbauer, Ehlen 2015; Schwarzer 2019; Trauernicht, Besser, Anders 2022). Neben der Bewältigung

von Stress wirkt die Mentalisierungsfähigkeit als professionelle pädagogische Kompetenz (Schwarzer 2019, 118f.). Demzufolge heißt Mentalisieren in pädagogischen Arbeitsfeldern zum einen, Kommunikationsverhalten in angemessener Form flexibel anzupassen. Zum anderen erlaubt die Berücksichtigung der kindlichen Sichtweise (Gefühle, Absichten, Ziele, Wünsche, Erwartungen usw.), individuell angemessen zu intervenieren.

Die Mentalisierungsfähigkeit ist zwar eine Ressource für die Bewältigung von Stress und Belastungsfaktoren – jedoch lediglich bis zu einem bestimmten Belastungsgrad. Die Fähigkeit zu mentalisieren ist eng mit dem Stressniveau oder dem Level der emotionalen Erregung verbunden. Unter hoher psychischer Belastung und Stress wird Mentalisieren beeinträchtigt bzw. kann komplett einbrechen, da der Bedarf nach Linderung so akut ist, dass in der Situation automatisch und weniger überlegt gehandelt und gedacht werden kann (Taubner, Sevecke 2015; Bateman u.a. 2023, 6f.). Das Konzept der Mentalisierung begründet das als stressabhängiges Schaltmodell nach einer Idee von Mayes (2006). Diesem Modell zufolge wechseln bei erhöhtem Stresslevel kontrollierte und explizite Denkprozesse „bei steigendem emotionalen ‚arousal‘ ... in automatische und implizite Prozesse ..., um die persönliche Stresserregung zu regulieren“ (Taubner, Sevecke 2015, 171; s. Abb. 2). Je höher also die Belastung in der Situation, desto schwieriger ist es, darüber nachzudenken und die mentalen Befindlichkeiten anderer oder mögliche Ursachen eigener Gefühle mitzudenken. Besonders schwierig kann es sein, in Situationen zu mentalisieren, die mit unseren Bindungserfahrungen zusammenhängen (Bateman u.a. 2023, 14).

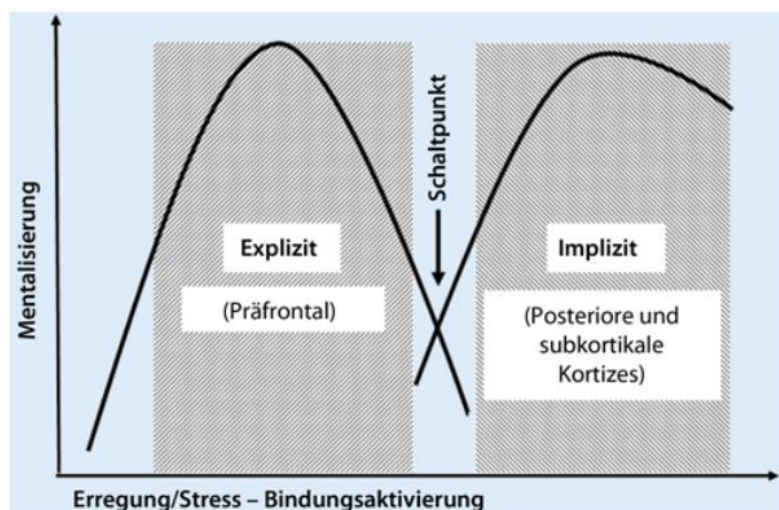


Abbildung 2 Stressabhängiges Schaltmodell (Taubner, Sevecke 2015, 170; vgl. Mayes 2006)

In der Situation selbst ist es also oft nicht möglich, differenziert über die Ursachen bestimmter Verhaltensweisen, Gefühle oder anderen mentalen Befindlichkeiten nachzudenken. Diese automatischen Denkprozesse führen jedoch oft zu Missverständnissen und enden daher oft mit unzureichenden Lösungsversuchen. Um dieses Nachdenken wieder zu ermöglichen, nehmen viele Elementarpädagog*innen Beratung in Anspruch, um zwischenmenschliche Interaktionen unter Berücksichtigung der eigenen Emotionen verstehen zu können und neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Es wurde bereits festgestellt, dass jedes Kind mit individuellen Beziehungserfahrungen und Bedürfnissen in die institutionelle Betreuung eintritt. Das gilt jedoch auch für die Pädagog*innen. Vor dem Hintergrund der oben genannten psychoanalytischen Grundannahmen wird auch hier deutlich, dass generationale Effekte von Bindungsbeziehungen (Denker 2012, 68f.; Fonagy u.a. 2004, 50) auf das Erleben neuer Beziehungen. Es handelt sich auch hier um eine Form der psychischen Übertragung als psychoanalytisches Grundkonzept:

„Darunter wird die Tendenz verstanden, bestimmte Emotionen sowie damit verbundene Wünsche und Befürchtungen, die wichtigen Bezugspersonen gegenüber ausgebildet werden, in weiterer Folge auch anderen Personen entgegenzubringen, wenn zwischen diesen Personen gewisse Ähnlichkeiten wahrgenommen werden.“ (Datler, Wininger 2028. 323).

Im Erleben von interpersonellen Situationen wird – auch hier wieder weitgehend unbewusst – auf bisherige Beziehungserfahrungen zurückgegriffen, um das Verhalten der Beteiligten zu interpretieren oder Reaktionen bis zu einem gewissen Grad vorhersagen zu können. Dabei spielen auch die Erfahrungen, die die erwachsenen Bezugspersonen in ihrer frühen Entwicklung gemacht haben, eine Rolle, wie Forschungsarbeiten zur transgenerationalen Bedeutung von Deprivations- und Misshandlungserfahrungen zeigen (Fonagy u.a. 2004, 47ff.; Van Ijzendoorn u.a. 1995). Die frühkindlichen Erfahrungen und Entwicklung haben einen Einfluss auf die Fähigkeit zu mentalisieren und damit auf die Kapazitäten der Bezugsperson, sich den Gefühlszuständen des Kindes in einer feinfühlig und regulierenden Weise zu widmen. Die Mentalisierungstheorie umfasst demnach neben der intrasubjektiven, als Verständnis innerpsychischer Befindlichkeiten, und interpersonellen, als Verständnis von mentalen Zuständen als Ursache für das Verhalten anderer, auch eine transgenerationale Perspektive, die die Zusammenhänge zwischen den beteiligten Generationen von Erwachsenen und Kindern berücksichtigt.

Daher wird in Bezugnahme auf einschlägige Beiträge auf die Konsequenz hingewiesen, die Fähigkeit der reflexiven Arbeit im elementarpädagogischen Feld in die Aus- und Weiterbildung zu implementieren (Datler, Trunkenpolz 2019, 55; Denker 2012, 187ff.; Neu-decker 2010, 129). In Ausbildungskontexten psychosozialer Berufe (in pädagogischen Arbeitsfeldern) ist die psychotherapeutische Selbsterfahrung ein wichtiger Grundpfeiler, um für die Herausforderungen im Arbeitsalltag optimal vorbereitet zu sein (Datler u.a. 2011; Jandrisits u.a. 2022). Auch während der Ausübung dieser Berufe nimmt die Supervision eine wichtige Rolle ein, mentale Befindlichkeiten und deren Auswirkung auf die Tätigkeit zu reflektieren und die Qualität der Arbeitsprozesse zu sichern. Hartmann (2015, 7) belegt den förderlichen Einfluss der psychoanalytischen Fallsupervision für die Mentalisierungsfähigkeit von Fachkräften auch in fröhpädagogischen Arbeitsfeldern. Im Sinne einer „Biographiearbeit“ sollte dieser Lernprozess in der Ausbildung als „selbstkritische Reflexion des eigenen Bindungshintergrundes“ (Denker 2012, 187, H.i.O.) implementiert werden, um eine Analyse von Verhaltenskonsequenzen in Interaktionen im elementarpädagogischen Arbeitsalltag (das umfasst sowohl die Interaktion mit Kindern als auch anderen Erwachsenen) professionell-pädagogisch zu reflektieren. Die Erforschung mentalisierungsfördernder Maßnahmen in der Ausbildung von Elementarpädagog*innen findet derzeit in einer Untersuchung der Paracelsus Universität in Zusammenarbeit mit dem Institut für Early Life Care statt (Priewasser, Dinzinger 2023). Ziel der Untersuchung von 2022-2025 ist herauszufinden, wie sich die Mentalisierungsfähigkeit der Schüler*innen in zwei Bundeslehranstalten für Elementarpädagogik (BAFEP) mit unterschiedlichen Unterrichtsmitteln unterscheidet. In einer Gruppe findet im Unterricht eine regelmäßige und angeleitete Interaktionsbeobachtung von Eltern mit ihrem Baby statt, die zweite Gruppe erhält lediglich eine theoretische Einführung in das Mentalisierungskonzept und die dritte Gruppe besucht regulären Unterricht. Die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit ist bisher auch in der Therapie im Einsatz und wurde vielfach erforscht (Brockmann, Kirsch 2010, 2012).

Eine weitere Möglichkeit neben der Einbettung in Curricula elementarpädagogischer Fachkräfte, ist die Beratung von Pädagog*innen. Beispiele werden im folgenden Kapitel mit besonderer Berücksichtigung der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung als Grundlage des hier beforschten Materials vorgestellt.

1.4 Beratung für Elementarpädagog*innen

Im folgenden Kapitel werden Konzepte vorgestellt, die Pädagog*innen dabei unterstützen, auf ihre Mentalisierungsfähigkeit zuzugreifen und diese bestenfalls weiterzuentwickeln. Eine Möglichkeit für Pädagog*innen ihr professionelles Handeln und Erleben vor dem Hintergrund psychoanalytischer Grundannahmen zu reflektieren, ist die Fallsupervision (Hartmann 2015). Die Gruppe der Pädagog*innen, die psychoanalytische Fallsupervision erhielten zeigten im Mittel eine höhere Mentalisierungsfähigkeit auf als die Kontrollgruppe. Hierbei handelt es sich jedoch um eine Querschnittsuntersuchung, die keine Aussage über den Verlauf erlaubt. Der statistisch signifikante Unterschied der Mentalisierungsfähigkeit der beiden Gruppen, kann daher nicht auf die Fallsupervision als einzige Variable festgestellt werden. Aufgrund der Erhebung zusätzlicher deskriptiver Variablen (Geschlecht, Alter, Sprache, vorherige Supervisionserfahrungen), die keinen Gruppenunterschied aufwiesen, wird davon ausgegangen, dass „der wesentliche und einflussreichste Unterschied deren Interventionsgruppenzugehörigkeit darstellte.“ (Hartmann 2015, 282) Studien über den Einfluss der Mentalisierungsfähigkeit der Bezugspersonen auf die Entwicklung in der frühen Kindheit beschränken sich häufig auf die mütterliche bzw. elterliche Fähigkeit, Verhalten bei sich und anderen als Folge mentaler Befindlichkeiten zu verstehen (s. Kapitel 1.2.2). Denker (2012) fasst zahlreiche Forschungsarbeiten zusammen, die auf die Bedeutung „sekundärer Bindungsbeziehungen“ mit Pädagog*innen als erste außerfamiliäre Beziehung hinweisen. Demnach könne man primäre Bindungspersonen nicht mit sekundären Bezugspersonen vergleichen. Trotzdem liefern sekundäre Bindungsbeziehungen Interaktionsangebote, die als Erweiterung bestehender Bindungsbeziehungen aufgefasst werden können. Der Beziehungsaufbau unterliege methodisch auch demselben Prozess wie bei (meistens verwandtschaftlichen) primären Bezugspersonen, weshalb dieser auch mit denselben Instrumenten messbar sei (Howes 1999; Ahnert u.a. 2006, Van Ijzendoorn 2008, zit. n. Hartmann 2015, 284).

Auch die Methode der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung wird in diesem Sinne auf das Arbeitsfeld von Elementarpädagog*innen übertragen. Es sind in der beratenden psychoanalytisch-pädagogischen Arbeit mit Elementarpädagog*innen dieselben methodischen Schritte notwendig, wie in der Arbeit mit Eltern. Figdor (2005a, 32; H.i.O.) stellt noch vor dem methodischen Vorgehen der Beratung die grundsätzliche Frage, „unter welchen Bedingungen ein Rat gegeben und angenommen werden kann.“ Diese

Bedingungen werden hier kurz angeführt, um dann die Methodik psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung und deren Umsetzung im elementarpädagogischen Feld zu erläutern.

- Die Person, die beraten wird, muss den Rat auch wirklich wollen.

In der Erziehungsberatung mit Eltern sind die Personen häufig unfreiwillig (aufgrund von Zuweisungen der Kinder- und Jugendhilfe z.B. im Rahmen eines Scheidungsverfahrens oder auf Hinweise anderer Personen aus dem Umfeld des Kindes) in der Beratung. Auch Pädagog*innen können auf Anweisung ihrer Vorgesetzten in die Beratung geschickt worden sein. Aber auch in Fällen, wo eigeninitiativ die Beratung aufgesucht wird, ist es oft der „Leidensdruck, der diesen Schritt erzwungen hat.“ (Figdor 2005a, 33) Das kann dann mit Schwierigkeiten für den Beratungsprozess einhergehen, wonach die Ratsuchenden mit unbewussten Wünschen gegenüber der beratenden Person in die Beratung kommen. Das eigene Scheitern als Elternteil oder Pädagog*in kann gelindert werden, indem sich die Beratung als sinnlos herausstellt und auch die Expert*in nicht mehr weiterweiß. Das Aufsuchen der Beratung kann auch dem Wunsch entspringen, Bestätigung in der Ansicht zu erhalten, dass es nicht an einem selbst liegt und die Situation aussichtslos ist, wie angenommen. Diese unbewusste Motivation steht dann dem Vorgehen im Weg stehen, eine Deutung über die Ursache des Problems oder einen Vorschlag für Handlungsmöglichkeiten anzunehmen und umsetzen zu können.

- Der Rat muss auf das Problem der Ratsuchenden angepasst sein.

Das affektiv besetzte Problem der Ratsuchenden stimmt häufig nicht mit dem realen Grund, warum sie die Beratung aufsuchen (z.B. die Verhaltensauffälligkeit des Kindes oder die Beziehung zum Ehepartner nach der Trennung), überein. Es muss zunächst verstanden werden, welche Gefühle die Person veranlassen, die Sorge über das Kind oder die Situation zu benennen.

- Dafür muss die ratsuchende Person der Berater*in und ihrer Kompetenz als Expert*in vertrauen.

Figdor (2005a, 33) nennt das auch „positive Übertragung ..., innerhalb derer der Berater als ‚gutes Objekt‘ erlebt werden kann, das (auch) auf der Seite des Klienten und nicht (nur) auf der Seite des Kindes steht.“ Diese positive Übertragung muss auch für die Anerkennung der Berater*in als Expert*in und deren Qualifikation gegeben sein, damit eine Beratung erfolgreich sein kann. Auch hier können Zweifel an der fachlichen Kompetenz

aus dem unbewussten Wunsch der Bestätigung des bisherigen Vorgehens entspringen und unangenehme Gefühle z.B. des Scheiterns oder der Ohnmacht weiterhin vermeiden zu können.

Vor dem Hintergrund der oben genannten Ausbildung psychischer Strukturen als psychoanalytische Grundannahme (Kapitel 1.2.1) kann auch das Konzept der Übertragung verstanden werden, das zum einen in der Beratung zwischen der Berater*in und den Eltern/Pädagog*innen zum Tragen kommen, aber auch in der Beziehung zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen. Datler und Wininger (2018, 323) verstehen darunter

„die Tendenz ..., bestimmte Emotionen sowie damit verbundene Wünsche und Befürchtungen, die wichtigen Bezugspersonen gegenüber ausgebildet werden, in weiterer Folge auch anderen Personen entgegenzubringen, wenn zwischen diesen Personen gewisse Ähnlichkeiten wahrgenommen werden.“

Besteht eine positive Übertragung Eltern/Pädagog*in der Berater*in Vertrauen entgegenbringen und die fachlichen Informationen können als solche angenommen werden. Ohne das notwendige Vertrauen, würde es lediglich als Meinung oder Behauptung bei den Ratsuchenden ankommen. (Figdor 2005a, 40)

- Der Rat darf deshalb nicht über die Fähigkeiten der Ratsuchenden hinausgehen, darf also für den Ratsuchenden nicht in einem Gefühlskonflikt oder einen Konflikt mit anderen wichtigen Bedürfnissen bringen.

Es wird also in der Beratung nicht darauf gezielt, Abwehraktivitäten aufzulösen und die darunter gründenden unbewussten Wünsche oder Ängste für den Ratsuchenden begreifbar zu machen. Figdor (2005a, 34) bezieht sich auf Freuds Erklärung des Konflikts und seiner Abwehr als Gestaltungsprinzip des Psychischen. Es ist also in einer Beratungssituation damit zu rechnen, dass sich die Ratsuchenden in einer besonders vulnerablen Situation befinden und den Rat oder Handlungsmöglichkeiten nicht annehmen können, um sich vor dem Aufbrechen innerpsychischer Konflikte zu schützen. Diese Konflikte werden möglicherweise mit eben jenen Abwehraktivitäten, die das Problem der Ratsuchenden verursachen, vor einem Aufbruch bewahrt. Die Abwehr erhält demnach das innerpsychische Gleichgewicht und das Funktionieren des Ratsuchenden im Alltag aufrecht. Figdor (2005a, 34) fasst zusammen: „Bedeutsame Ratschläge drohen, das psychische Gleichgewicht in Unordnung zu bringen.“

Um solche bedeutsamen Ratschläge geben zu können, muss auch die Berater*in Voraussetzungen erfüllen. Zum einen muss sich die beratende Person in einer positiven Weise

mit der ratsuchenden Person identifizieren, um die affektbesetzten Probleme spüren zu können und somit das „*wirkliche Problem des Ratsuchende zu erkennen*“ (Figdor 2005a, 35; H.i.O.). Das führt häufig zu einem inneren Konflikt auf Seiten der Berater*in, die genauso mit ihren eigenen familiären Konflikten konfrontiert werden kann und oft auch zur einseitigen Identifizierung mit dem Kind neigen kann. Wurde das wirkliche Problem erst verstanden, müssen auch dessen „*vielfältige[n] Verknüpfungen*“ *reflektiert* werden, da eine kurzfristig möglicherweise wirksame Lösung das Problem lediglich verschiebt und sogar verschlimmern kann (Figdor 2005a, 35; H.i.O.; Anm.d.V.) Die Berater*in muss sich der Verantwortung bewusst sein, dass durch das Vorgehen andere Menschen betroffen sind und dieses Vorgehen auch vor dem Hintergrund des „*eigenen Wert- und Normsystem[s]*“ rechtfertigen können (Figdor 2005a, 35; H.i.O.; Anm.d.V.). Diese Rechtfertigung muss immer entsprechend der Frage erfolgen, ob die vorgeschlagenen Problemlösungen auch im Entwicklungsinteresse des Kindes liegen, dessen Förderung das zentrale Ziel der Beratungstätigkeit ist – dafür ist zunächst die Bezugnahme auf die Probleme der Eltern notwendig, um die oben genannten Voraussetzungen zu erfüllen und diesem übergeordneten Ziel zu entsprechen (Figdor 2005a, 35).

Vor dem Hintergrund dieser Voraussetzungen stellt sich die Frage, inwieweit Beratung hier wirksam sein kann, wo es doch um tiefgreifende innerpsychische Konflikte und deren Abwehr handelt. Das Setting der Beratung erlaubt gegenüber einer psychotherapeutischen oder gar psychoanalytischen Behandlung eine zeitnahe Intervention. Ein Kind, das in seinen Entwicklungsinteressen beeinträchtigt oder verhindert ist, kann nicht auf die Veränderung der tatsächlichen Umwelt warten, die eine psychotherapeutische Intervention in Anspruch nimmt. Auch scheitern psychotherapeutische Behandlungen oft an der Therapiebereitschaft, die realistisch gesehen und vor dem Hintergrund der oben angeführten inneren Konflikte selten bei Eltern oder Pädagog*innen gegeben ist und eher als Bedrohung wahrgenommen wird. Des Weiteren stellt Figdor (2005a, 37) fest, dass es auch nach einer psychotherapeutischen/psychoanalytischen Behandlung nicht zwangsläufig zu einer Verbesserung der Entwicklungsbedingungen für das Kind kommt.

Das Setting der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung erlaubt es in kurzer Zeit von wenigen Wochen oder Monaten durch die Anregung des Selbstreflexionsprozesses und der Entwicklung reflektierenden Nachdenkens über Interaktionen und Beziehungsprozessen zu bewirken. Dementsprechend wird in der Beratung auch die Mentalisierungsfähigkeit angeregt, die es ermöglicht, Emotionen und andere mentale Befindlich-

keiten als Ursache von Verhalten zu verstehen. Vor diesem Hintergrund können entscheidende und wirksame Veränderungen von Handlungspraxis zwischen Eltern bzw. Pädagog*innen und Kindern angestoßen und begleitet werden. Diese Veränderung basiert insbesondere auf der Entwicklung eines diagnostischen Arbeitsbündnisses:

- Das *diagnostische Arbeitsbündnis* zwischen ratsuchender Person und Berater*in ist die Voraussetzung dafür, gemeinsam nach den Ursachen des Problems zu suchen.

Für ein solches Arbeitsbündnis ist die positive Übertragung (s.o.) und die Identifikation der Berater*in mit den Ratsuchenden eine Notwendigkeit. Nur so können Eltern oder Pädagog*innen eine vertiefte Sichtweise bzw. alternative Einstellung zum zentralen Problem erkennen und neue Handlungsmöglichkeiten entdecken und die diagnostischen Erkenntnisse annehmen (Figdor 2005a, 42). Das Ziel des Arbeitsbündnisses ist es auch, den Eltern bzw. Pädagog*innen etwas von der psychoanalytisch-pädagogischen Kompetenz der Berater*in zu vermitteln:

„Sie identifizieren sich innerhalb der positiven Übertragungsbeziehung mit dem Erziehungsberater bzw. seiner grundsätzlichen Haltung, zunächst immer *verstehen* zu wollen, bevor man weitreichende Entschlüsse über das, was zu *tun* sei, treffen kann.“ (Figdor 2005a, 42f.; H.i.O.)

Die positive Übertragung und die Identifikation mit der Berater*in ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass in der Beratung psychoanalytisch-pädagogische Aufklärungsarbeit geleistet und von den Ratsuchenden angenommen werden kann. Diese Aufklärung zielt auf die Erkenntnis, dass die Lösung des Problems nicht in der Beseitigung des (unerwünschten) kindlichen Verhaltens als „Symptom“ liegen kann. Die Ratsuchenden werden zugleich dazu eingeladen, in diese Art des Denkens einzusteigen und die Eltern bzw. Pädagog*innen dabei zu unterstützen, sich „(wieder) *mit ihren Kindern* [zu] identifizieren und sie somit verstehen [zu] können.“ (Figdor 2005b, 82; H.i.O., Anm.d.V.).

Die in der vorliegenden Arbeit erforschten Beratungsprozesse basieren auf dem Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung im elementarpädagogischen Feld. Die Anwendung der Erziehungsberatung mit Elementarpädagog*innen zielt darauf, über ein diagnostisches Arbeitsbündnis psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen und die oben genannte Art des Denkens zu vermitteln, welche die Berücksichtigung möglicher affektiver Widerstände miteinschließen und dadurch nicht lediglich auf die Aneignung kognitiver Inhalte reduziert (Figdor 2005a, 43; Neudecker 2010, 129).

1.5 Zusammenfassung und forschungsleitende Fragestellungen

Die Darstellungen des theoretischen Rahmens der Masterarbeit und des aktuellen Forschungsstands hat deutlich gemacht, dass die Arbeit in Institutionen, die sich Bildungsprozessen der frühen Kindheit widmen, besondere professionelle Kompetenzen erfordert, um gerechte Bildungsprozesse für Kleinkinder zu ermöglichen. Diese Kompetenzen umfassen insbesondere, die Bedeutung von Emotionen im Alltag von Kindern zu erkennen und diese Erkenntnisse für die Ermöglichung von Bildungsprozessen zu nutzen. Zudem kann auf der Grundlage dieser Ausführungen davon ausgegangen werden, dass die Elementarpädagog*innen einen wichtigen Stellenwert bei der Entwicklung von Fähigkeiten zur Regulation von Emotionen der Kinder haben, da sie als sekundäre Bindungspersonen (Denker 2012) verstanden werden können, die Bezugspersonen in dem außerfamiliären Betreuungssetting darstellen. Die Erfüllung dieser Aufgaben geht mit Herausforderungen und psychischen Belastungen für die Elementarpädagog*innen einher, die auch die Fähigkeit zu mentalisieren, d.h. innere psychische Prozesse von sich selbst und anderen zu erklären, zu interpretieren und vorherzusagen, beeinträchtigen kann – je nach Grad der Belastung.

Forschungsdesiderat dieser Masterarbeit ist, die Sichtweise von Elementarpädagog*innen auf eigene sowie kindlicher Emotionen als mentale Zustände zu erforschen und Rückschlüsse auf die Bedeutung der Mentalisierung für ihr Arbeitsfeld zu ziehen. Das Erleben des Arbeitsalltags von Elementarpädagog*innen, wie es in den Beratungsgesprächen geschildert wird, dient in der Masterarbeit als Ansatzpunkt, um deren Sicht auf die Bedeutung von eigenen und kindlichen Emotionen zu erfassen und wie diese mentalisiert werden (können). Das Beratungssettings eignet sich für die Beforschung der Mentalisierungsfähigkeit von Elementarpädagog*innen, da es einen geschützten Rahmen bietet, über Situationen des Arbeitsalltags mit erhöhten Belastungsempfinden nachzudenken (Kapitel 1.3; Taubner, Sevecke 2015).

Im Erkennen eigener mentaler Befindlichkeiten und den in Wechselseitigkeit stehenden zugeschriebenen kindlichen Befindlichkeiten, wird das Verstehen und Reflektieren dieser inneren Zustände, sowohl der eigenen als auch denen des Kindes, ermöglicht. Das ist zum einen bei der optimalen Begleitung der Kinder in ihrer Entwicklung von Bedeutung, sowie für Elementarpädagog*innen, ihren Arbeitsbelastungen zu begegnen. Wie bereits beschrieben, kann demzufolge die Mentalisierungsfähigkeit als Qualitätsmerkmal bzw.

Prädiktor für sichere Bindungsbeziehungen und gelungene pädagogische Prozesse bezeichnet werden (Meins u.a. 2002; vgl.n. Denker 2012, 173). Daher gehe ich in der Masterarbeit folgenden forschungsleitende Fragen nach:

*Wie verstehen und mentalisieren Elementarpädagog*innen ihre eigenen Emotionen und die des betroffenen Kindes in psychoanalytisch-pädagogischen Beratungsgesprächen?*

*In welcher Weise wird in den Beratungsgesprächen ein differenziertes Verstehen der Bedeutung von Emotionen für die (pädagogische) Arbeit von Elementarpädagog*innen ermöglicht?*

Vor dem Hintergrund der bisher dargestellten theoretischen Grundannahmen besteht ein besonderes Interesse darin, ob und inwieweit die Pädagog*innen selbst in Erzählungen ihres Arbeitsalltags emotionalen Aspekten Bedeutung beimessen. Des Weiteren möchte ich das Nachdenken der Pädagog*innen weiter in den Mittelpunkt der Untersuchung rücken, indem ich der Frage nachgehe, ob ein differenziertes Verständnis über emotionale Prozesse und deren Bedeutung für die pädagogische Arbeit im Sinne der Mentalisierungstheorie in den Beratungsgesprächen be- bzw. entsteht. Ein weiteres Ziel der Arbeit ist, das Setting der psychoanalytisch-pädagogischen Beratung mit deren Techniken und Methode als Instruments zur Förderung der Fähigkeit, über mentale Befindlichkeiten im Zusammenhang mit Verhalten nachzudenken, zu reflektieren.

Im Rahmen des zweiten Kapitels wird das methodische Vorgehen erläutert, welches das Setting der Beratungsgespräche und das daraus hervorgehende Material beschreibt. Im Anschluss daran folgen Erläuterungen zur Auswertungsmethode des Materials unter Bezugnahme auf bereits entwickelte Forschungsmethoden nach dem Mentalisierungskonzept.

2. Methodisches Vorgehen

Der Forschungsgegenstand dieser Qualifikationsarbeit des Masterlehrgangs „Early Care Counselling“ sind psychoanalytisch-pädagogische Beratungsgespräche, die in elementar-pädagogischen Einrichtungen geführt wurden und nach der Methode der Work-Discussion verschriftlicht wurden. Die Auswertung der Beratungsprotokolle erfolgt durch ein deduktives Vorgehen in Anlehnung an eine strukturierte Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Die Methode der Reflective Functioning Scale (Fonagy u.a. 1998) sowie andere mentalisierungsbasierte Konzepte (Taubner, Volkert 2017; Bateman u.a. 2023; Slade 2023) werden als theoretische Grundlage verwendet, um das Kategoriensystem für die Analyse zu bilden.

In den folgenden Kapiteln werden zunächst die Erhebung und Darstellung des empirischen Materials beschrieben (Kapitel 2.1). Daran anschließend führe ich das methodische Vorgehen des Auswertungsprozesses aus (Kapitel 2.2). Das zweite Kapitel der Masterarbeit endet mit Erläuterung der methodischen Anwendung und Grenzen (Kapitel 2.3).

2.1. Ausführungen zur Erhebung und Darstellung des empirischen Materials

Die folgenden Ausführungen zur Art und Weise, wie das empirische Material erhoben und dargestellt wurde, umfassen zum einen Erläuterungen zum Setting der Erhebung, die in Beratungsgesprächen im Zuge des Universitätslehrgangs zu verorten ist. Dieses spezifische Setting findet als Teil des Ausbildungsprozesses im Lehrgang statt und unterliegt daher den Vorgaben der Lehrgangsleitung. Die Rahmenbedingungen und Vorgaben der Beratungsgespräche werden deshalb näher beschrieben. Zum anderen widme ich mich im daran anschließenden Abschnitt der Methode der Work-Discussion, da die Verschriftlichung der Gespräche diesem Vorgehen folgt und sich daher die Darstellung des empirischen Materials an vorgegebenen Richtlinien orientiert.

2.1.1. Work-Discussion als Erhebungsmethode

Unter formalen Charakteristika des Materials fasst Mayring (2022, 54) jene Aspekte zusammen, in welcher Form das Material vorliegt und wie die Protokollierungsregeln festgelegt sind. Die Erhebung des Materials fand unter den Vorgaben der Methode der Work-Discussion statt. Die Work-Discussion entwickelte sich als Folge zwei anderer Methoden nach dem Tavistok-Konzept – der Beobachtung von Babys über zwei Jahre (Infant Observation) und der Beobachtung von Kleinkindern über ein Jahr hinweg (Young Child Observation). Diese Beobachtungsmethoden wurden im Zuge der Entwicklung der psychoanalytischen Ausbildung von Kinderpsychotherapeuten von Esther Bick an der Londoner Tavistok Clinic konzipiert (Datler W., Datler M. 2014, 3). Die Protokolle weisen einige Merkmale auf, die für diese Methode spezifisch sind und an dieser Stelle näher ausgeführt werden.

Es handelt sich bei Work-Discussion-Protokollen um Praxisprotokolle, in denen möglichst detailliert berichtet wird, was sich in einer Stunde des jeweiligen Arbeitsfelds ereignet hat (Datler W., Datler M. 2014, 7). Da es sich um Gedächtnisprotokolle handelt, sollte die Verschriftlichung möglichst zeitnah verfasst werden. Es ist aber nicht vorgesehen, dass während der Beobachtung, der Therapie-, Beratungs-, Unterrichtseinheit usw. bereits protokolliert wird. Die Berichte werden in der Ich-Form verfasst „Wenn andere Personen diesen Bericht lesen, sollte in ihrem Inneren eine Art ‚Film‘ ablaufen, der in möglichst hohem Ausmaß dem entspricht, was sich in der ausgewählten Situation zugetragen hat.“ (Datler W., Datler M. 2014, 7) Da es ein möglichst detaillierter und deskrip-

tiver Bericht der Stunde handeln sollte, stellt sich dir Frage, warum nicht mit einer Transkription einer Videoaufnahme gearbeitet wird. Die Antwort liegt in der Entwicklung der Methode im Ausbildungskontext:

„Das Schreiben von Praxisprotokollen dient der Schulung des Erinnerns, aber auch der Schulung des Wahrnehmens dessen, was in Arbeitssituationen vor sich geht. All dies wird nicht möglich, wenn Video- oder Audioaufnahmen hergestellt und transkribiert werden.“
(Datler W., Datler M. 2014, 8)

Zudem ist der Zeitaufwand bei der Transkription von Video- oder Audioaufnahmen wesentlich mehr als bei Gedächtnisprotokollen. Da die Protokolle bei der Work-Discussion-Methode auch in der Gruppe regelmäßig besprochen werden, würde das Transkript den Rahmen der Besprechungseinheiten von 90 Minuten überschreiten.

Der Inhalt der Protokolle sollte sich an die chronologische Abfolge der Ereignisse halten, damit Leser*innen einen Eindruck davon bekommen, wie sich diese Stunde zugetragen hat. Äußerungen sollten als direkte Rede verfasst werden, auch wenn sich die Verfasser*innen oft nicht an den genauen Wortlaut der Sätze oder Fragen erinnern können. Auch hier wird das Erinnern an Äußerungen über die Zeit der Verfassung der Protokolle trainiert. Die Äußerungen und Ereignisse werden so protokolliert, wie sie die Verfasser*innen bestmöglich daran erinnern können. Die Praxisprotokolle beinhalten neben der möglichst deskriptiven Beschreibung dessen, was gehört, gesagt, gesehen usw. wurde, auch die Beschreibung der inneren Welt (Eindrücke, Gedanken, Gefühle) der Verfasser*in. Interpretationen oder Vermutungen, wie sich andere Personen oder Beteiligte der Situation gefühlt oder gedacht haben mögen, sollten hingegen vermieden werden. Wenn es für den Hergang oder die Vermittlung der Situation unbedingt notwendig ist, diese Interpretationen oder Gefühlsbeschreibungen anderer im Protokoll aufzunehmen, werden diese kursiv im Text gekennzeichnet und aus der Sicht der Verfasser*in protokolliert. Wichtig sind bei der Verfassung die Anonymisierung der Berichte. Es werden daher oft erfundene Familiennamen bzw. Vornamen verwendet oder Namen werden daher in abgekürzter Form angegeben (Pädagogin K., Pädagogin L.). Bei Beschreibungen über den Standort oder die Umgebung (sofern relevant) werden genaue Ortsangaben ebenso vermieden, wie Angaben, die Aufschluss über die Identität der Beteiligten geben könnten.

Ein weiterer Teil der Work-Discussion-Methode ist die Besprechung der Protokolle in der Gruppe mit einer ausgebildeten Seminarleitung. Da diese Methode bzw. die Besprechungsprotokolle dieser Einheiten nicht für das vorliegende Forschungsvorhaben ver-

wendet werden, sehe ich von einer Beschreibung an dieser Stelle ab. Wilfried und Margit Datler geben in ihrem Text jedoch ausführliche Informationen zum Ablauf dieser Seminareinheiten und nehmen auch Beispiele von Praxisprotokollen auf (Datler W., Datler M. 2014). Für die Darstellung der psychoanalytischen Methode des Beobachtens nach dem Tavistok-Konzept im Kontext der Forschung wird auf Trunkenpolz u.a. (2009) verwiesen.

2.1.2. Beratungsgespräche als Setting der Erhebung

Im folgenden Abschnitt wird die Bestimmung des Ausgangsmaterials vorgenommen (Mayring 2022, 53ff.).

Der Universitätslehrgang sieht mehrere praktische Abschnitte vor, die teilweise von den Lehrgangsteilnehmerinnen organisiert werden (z.B. die Suche nach werdenden Eltern für die explorierenden Elterngespräche) oder in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen stattfinden (Intensivpraktikum bei der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung der Wiener Sozialdienste). Der praktische Teil der Beratung in elementarpädagogischen Einrichtungen wurde von dem Leitungsgremium organisiert. Der erste Kontakt zu den Elementarpädagog*innen oder deren Leiter*innen führten somit nicht die Beraterinnen selbst, sondern führte zunächst zu Barbara Straka und/oder Vera Jandrisits aus dem Leitungsgremium. Die Kontakte wurden dann an die Studierenden weitergegeben. Ab diesem Zeitpunkt obliegen die Kontaktaufnahme und Terminvereinbarung den Studierenden, die die Beratung durchführen. Jede Studierende führt mit zwei Pädagog*innen je fünf Beratungsgespräche. Diese Gespräche finden im Idealfall wöchentlich, jedoch in einem Mindestabstand von maximal drei Wochen statt. Die Gespräche finden am Arbeitsplatz der Pädagog*innen statt, die Räumlichkeiten werden von den Pädagog*innen (manchmal in Absprache mit der Leitung) organisiert. Anwesend sind nur die Pädagog*in und die Beraterin. Jedes Beratungsgespräch dauert eine Stunde und die Beratung wird in jedem Fall nach fünf Gesprächen abgeschlossen.

Welche Inhalte in den Beratungsgesprächen besprochen werden, obliegt den Pädagog*innen/Leiter*innen. Es werden jedoch im Vorhinein drei Kernfragen genannt, an welchen sich das gemeinsame Nachdenken in der Beratung orientiert:

- „Um welche Fragen und Sorgen, die ein Kind oder dessen Eltern betreffen, handelt es sich?

- Wie können die Problemlagen besser verstanden werden, die zu diesen Fragen und Sorgen führen?
- Was kann in weiterer Folge getan werden, um die Kinder, um die es geht, in ihrer Entwicklung weiterhin bestmöglich zu unterstützen?“ (ULG ECC 2022)

Neben diesen Kernfragen wird als „besonderer Schwerpunkt“ der Gespräche und dieser Masterarbeit explizit die Emotionen der involvierten Personen (Kinder, Eltern, Pädagog*innen selbst oder Kolleg*innen/Leitung) genannt (ULG ECC 2022). Dem Studienplan folgend werden die Studierenden in mehreren Seminaren bereits auf die Beratungen vorbereitet. Die Gespräche werden parallel zum einen in einem Seminar im Gruppensetting begleitet (Leitung Mag.^a Barbara Lehner) und zum anderen im Einzelsetting oder zu zweit psychotherapeutisch supervidiert.

Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Pädagog*innen bereits ein erhöhtes Belastungsempfinden haben, das sie dazu bewegt, die Beratung in Anspruch zu nehmen. Es liegt daher nahe, die Erhebung des Erlebens von Elementarpädagog*innen in Bezug auf die Bedeutung von eigenen und kindlichen Emotionen im Arbeitsalltag im Zuge von Beratungsgesprächen durchzuführen.

2.1.3. Durchführung der Erhebung – Festlegung des Materials

Die Teilnahme an der Beratung war grundsätzlich freiwillig. Die hier ausgewählten Beratungsgespräche wurden nach Durchsicht aller Beratungsgespräche aufgrund der Genauigkeit der Protokolle ausgewählt. Bei der Auswahl wurden die Kriterien der Work-Discussion (s.u.) hinzugezogen, um möglichst detaillierte Beschreibungen der Beratungsprozesse zu erhalten. Eigene Protokolle der Verfasserin wurden bewusst aus der Stichprobenziehung ausgeschlossen, da zum Zeitpunkt der Erhebung das Thema und die Fragestellung bereits formuliert waren und es deshalb möglicherweise zu einer unbewussten Beeinflussung in Hinblick auf mentalisierungsfördernde Maßnahmen der Beraterin kommen könnte. Es wurde außerdem darauf geachtet, dass die Pädagoginnen selbst in der Gruppe regelmäßig mit Kindern arbeiten und nicht lediglich einspringen, wenn Pädagog*innen erkranken oder aus anderen Gründen ausfallen. Die genaue Beschreibung der Pädagoginnen und beider Fälle folgt jeweils getrennt im dritten Kapitel, um die daran anschließenden Ergebnisse nachvollziehbar darstellen zu können. Weitere Informationen zu den jeweiligen Beratungssituationen finden sich im Ergebnisteil (Kapitel 3 ab Seite 63)

2.2. Ausführungen zur Auswertung des empirischen Materials

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) handelt es sich um ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen der Textanalyse. Erstmals ist das Werk „Qualitative Inhaltsanalyse – Techniken und Grundlagen“ 1983 erschienen und seither überarbeitet und erweitert worden. Die Methode hat sich als eine oft erprobte Methode in der Forschungslandschaft der Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Psychologie bewährt. Einer der zentralsten Aspekte beim inhaltsanalytischen Vorgehen ist die Bestimmung eines konkreten Ablaufmodells, das an den jeweiligen Gegenstand angepasst ist (Mayring 2022, 49ff.). Das bedeutet auch, dass die Entscheidungen, wie im spezifischen Forschungsvorhaben vorgegangen wird, am Stand der Forschung als vergleichbaren Gegenstandsbereich herangezogen wird. Die Interpretation nach qualitativen Inhaltsanalyse ist demnach auf der einen Seite regelgeleitet (durch sein konkretes Ablaufmodell) sowie als deduktives Verfahren theoriegeleitet (durch den konkreten Forschungsgegenstand/Fragestellung der Analyse und den Stand der Forschung als vergleichbaren Gegenstandsbereich). Im Zentrum der Analyse steht das Kategoriensystem, welches das Ziel hat, die Analyse zu konkretisieren.

Ziel der Analyse ist es, etwas über den „emotionalen Zustand des Kommunikators“ zu erfahren (Mayring 2022, 57). Wie sich die Kommunikator*innen in Beratungsgesprächen über ihre emotionalen Zustände bzw. emotionale Zustände im Zusammenhang mit ihrem Arbeitsfeld äußern, ist Gegenstand der vorliegenden Masterarbeit. Aus der Darstellung des theoretischen Hintergrunds der Arbeit lässt sich die Bedeutsamkeit der Mentalisierungsfähigkeit der Pädagog*innen für ihr Arbeitsfeld ableiten. Aus diesem Grund ziehe ich die deduktiven Kategorien für die strukturierende Inhaltsanalyse aus einem Methodischen Vorgehen, das auf der Mentalisierungstheorie gründet und im Folgenden näher dargestellt wird.

2.2.1. RFS – Reflective Functioning Scale (Fonagy u.a. 1998)

Durch das Vorgehen der Strukturierung kann das Material anhand bereits vorliegender Ordnungskriterien analysiert werden. Die für diese Masterarbeit verwendeten Kriterien entnehme ich aus einem weiteren methodischen Vorgehen, das in der Psychotherapieforschung und in der psychotherapeutischen Praxis zur Erhebung von Mentalisierungsfähigkeit angewendet wird (Brockmann, Kirsch 2010; Brockmann, Kirsch 2015). Die Reflecti-

ve Functioning Scale (RFS; dt. Reflexive Kompetenz-Skala, RKS) gilt als Standardinstrument, das alle Aspekte des Mentalisierungskonzepts operationalisiert und empirisch erfassen kann (Taubner, Sevecke 2015, 174). Entwickelt wurde es von einem Team rund um Peter Fonagy (1998) und erstmals im Zuge der Diagnostik und Behandlung von Patient*innen mit Borderline-Persönlichkeitsstörung durch die Analyse von Erwachsenen-Bindungsinterviews (Adult Attachment Interview – AAI; George, Kaplan, Main 1984, 1988, 1996) eingesetzt (Fonagy, Luyten 2009; Brockmann, Kirsch 2015; Taubner, Sevecke 2015). Seither finden weiter entwickelte Manuale der RFS nicht nur Anwendung in der Analyse des AAI sondern auch deren Abwandlungen dem Parent-Development-Interview (PDI; Aber u.a. 1985), das speziell für (werdende) Eltern entwickelt wurde und dem RFVT-Interview (Reflective Functioning in Vocational Training-Interview, Wininger, 2017). In diesen RFVT-Interviews zur Evaluierung von Weiterbildungen und Ausbildungsmodulen (z.B. Praxisbegleitseminare für Lehrkräfte in Ausbildung) werden wie in dem hier vorliegenden Material anhand der Fokussierung auf ein bestimmtes Kind, das die Pädagog*innen selbst auswählen, die Bedeutung von Emotionen und deren Reflexion in den Mittelpunkt gerückt.

Die Qualifikation zur Anwendung der RFS erfolgt erst nach einer mehrtägigen Einschulung in das Konzept und die Anwendung der Skala durch eine trainierte und reliable Auswerter*in. Für die Reliabilitätsprüfung müssen künftige Auswerter*innen zehn Erwachsenen-Bindungs-Interviews selbstständig auswerten und die Ergebnisse der RFS zur Prüfung einsenden. Nur bei einem Reliabilitätswert von >80% gilt man für die Auswertung anhand der RFS qualifiziert. Ich habe diese Zertifizierung im Rahmen einer studentischen Mitarbeit im Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft 2019 unter der Leitung von Profⁱⁿ.Drⁱⁿ. Svenja Taubner der Universität Heidelberg absolviert.

Der Begriff der Reflective Function, zu Deutsch Reflexive Funktion oder Reflexive Kompetenz, beschreibt einen psychologischen Prozess, auf dem die Fähigkeit zu mentalisieren gründet. Es handelt sich dabei sowohl um selbst-reflexive Komponenten als auch um die Reflexion von anderen als interpersonelle Komponente (Fonagy u.a. 1998, 4). Fonagy u.a. (2016) verwenden den Begriff der Reflective Function auch als Synonym für die Mentalisierung. Die Skala wurde für die Auswertung von Erwachsenen-Bindungsinterviews (AAI) entwickelt. Da die Fragen so ausgerichtet sind, dass das Bindungssystem der Befragten aktiviert wird, wird davon ausgegangen, dass sich mit dem

erhöhten Arousal (Erregung, Aktivität) auch die Mentalisierung aktiviert wird (s.o. Kapitel 1.3 Stressabhängiges Schaltmodell). Daher werden die Interview Fragen auch in Pflichtfragen (i.O. demand questions) und in Möglichkeitsfragen (i.O. permit questions) unterteilt (Fonagy u.a. 1998, 37f.), die die Identifizierung von Abschnitten regelt, die gewertet werden müssen. Die Pflichtfragen zielen direkt auf das Nachdenken über mentale Befindlichkeiten und interpersonelle Beziehungen. Die Möglichkeitsfragen beziehen sich nicht direkt auf Beziehungserfahrungen und stoßen damit nicht zur Mentalisierung an. Antworten auf Möglichkeitsfragen werden aber auch dann gewertet, wenn die Personen spontan Marker der Mentalisierung von sich und anderen aufweisen - d.h. auf der Skala ein Niveau über 3 in dem Abschnitt erreichen. Ein Wert, der auf Mentalisierung auf moderates (3-4), allgemeines (Wertung 5-6), hohes (Wertung 7-8) oder hochelaboriertes Niveau (Wertung 9) hinweist, wird auf jeden Fall dann vergeben, wenn einem Abschnitt ein Marker, der auf Mentalisierung hinweist, zugeordnet werden kann.

Marker für Reflexive Funktion

Die Kategorien der Art und Weise wie über mentale Befindlichkeiten nachgedacht und gesprochen wird, sind oft nicht klar abzugrenzen und können sich durchaus überlappen. Zur Veranschaulichung wird die Einteilung der Kategorien A-D beibehalten und in ihren Unterkategorien beschrieben. So lässt sich die Vielfalt und Komplexität der Mentalisierung ablesen und es wird verdeutlicht, was alles unter die Fähigkeit zu reflektieren fällt.

Die Darstellung der Kategorien entnehme ich dem englischsprachigen Original des RFS-Manuals (Fonagy u.a. 1998), jedoch orientiere ich mich der von Ellen Reinke (2006) verfassten Übersetzung.

A Sich der Art mentaler Befindlichkeiten/Prozesse bewusst sein	1) Undurchsichtigkeit, generelle Verborgenheit psychischer Prozesse 2) Möglichkeit, mentale Befindlichkeiten zu verstecken 3) Begrenztheit von Einsicht (gekennzeichnet als Hypothese) 4) Innerpsychische Prozesse in Verbindung mit normativen Urteilen zu sehen 5) Verwendung psychischer Prozesse zu Abwehrzwecken
B Explizites Bemühen, dem Verhalten zugrunde liegende mentale Befindlichkeiten zu verstehen	1) Genaue Zuordnung psychischer Prozesse bei sich und anderen 2) Möglichkeit in Erwägung ziehen, dass mentale Befindlichkeiten nicht mit beobachtbaren Aspekten von Verhaltensweisen zusammenhängen 3) Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven 4) Fähigkeit eigene mentale Befindlichkeiten bei der Interpretation von Verhalten anderer zu berücksichtigen 5) Bewertung mentaler Befindlichkeiten aus dem Blickwinkel der Auswirkung auf Selbst und Andere 6) Art und Weise wie andere einen selbst wahrnehmen zu berücksichtigen 7) Spontanes und lebendig wirkendes Nachdenken über Erinnerungen in Bezug auf innere Befindlichkeiten
C Berücksichtigung des Entwicklungsaspektes mentaler Befindlichkeiten	1) Intergenerationale Perspektive einnehmen, Verbindungen zwischen Generationen herstellen 2) Entwicklungsperspektive einnehmen 3) Neubetrachtung von mentalen Bef. aus der Kindheit vor dem Hintergrund der Verstehensmöglichkeiten als Erwachsene*r 4) Berücksichtigung der Veränderung von mentalen Befindlichkeiten zwischen Vergangenheit und Gegenwart, Gegenwart und Zukunft 5) Berücksichtigung der wechselseitigen Beeinflussung von Eltern und Kindern 6) Berücksichtigung von Faktoren, die die Entwicklung der Affektregulation beeinflussen (z.B. Alter) 7) Berücksichtigung der Bedeutung von Familiendynamik
D Berücksichtigung mentaler Befindlichkeiten in Bezug auf die Interviewer*in	1) Anerkennung der Eigenständigkeit des Denkens/Trennung der Gedankenwelten 2) Kein Wissen voraussetzen 3) Emotionale Einstimmung (als Einleitung auf das, was erzählt wird)

Tabelle 1 Marker für die Erhebung der Mentalisierung nach RFS (Fonagy u.a. 1998)

Die genaue Unterscheidung der Kategorien und deren Unterpunkte wird häufig erst an Beispielen ersichtlich und erfordert viel Übung und tiefe Auseinandersetzung mit dem theoretischen Konzept und dem empirischen Material. Die obige Tabelle ist die theoretische Ableitung der Auswertung des AAI für das Instrument der RFS. Zur Veranschauli-

chung der deduktiven Kategorienbildung vor dem Hintergrund der RFS und der theoretischen Grundlagen des Mentalisierungskonzepts, werden Hypothesen vorgestellt, warum Mentalisierung bzw. Reflexive Kompetenz von erheblicher Bedeutung für das Selbstverständnis und zwischenmenschliche Interaktionen ist (Fonagy u.a. 1998, 8f.).

1. Durch mentalisieren werden Verhalten und Handlungen vorhersehbar
Indem wir erkennbarem Verhalten mentale Befindlichkeiten wie Gefühle und Gedanken zuschreiben, bekommt das Verhalten Bedeutung, die es uns erlaubt, Handlungen vorherzusehen. Durch diese Vorhersagbarkeit sind wir unabhängig von expliziten Erklärungen der Handlungsweise durch andere.

2. Mentalisieren fördert Bindungssicherheit und hält Objektbeziehungen aufrecht
Fonagy und Kolleg*innen haben in zahlreichen empirischen Untersuchungen demonstriert, dass die unterschiedliche Ausprägung der Fähigkeit mentale und emotionale Befindlichkeiten bei sich und anderen anzuerkennen in der Qualität der Bindungsbeziehung zu verorten ist (Fonagy u.a. 1991). Demnach haben Personen deren RF hoch gewertet wird auch eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass ihr Kind sicher gebunden ist, als Personen mit einer niedrigen Wertung auf der Skala. Für die vorliegende Arbeit lassen sich demnach Rückschlüsse auf das Arbeitsfeld der Elementarpädagog*innen schließen, da vor dem Hintergrund des Mentalisierungskonzepts von der Art und Weise wie die Pädagog*innen über eigene und kindliche Gefühle sprechen und nachdenken auf wesentliche Faktoren von frühkindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen geschlossen werden kann.

3. Mentalisieren ermöglicht die Unterscheidung von innerer und äußerer Realität
Durch Reflexion können wir unterscheiden, wie etwas auf uns wirkt (Appearance) und wie es außerhalb unserer Wahrnehmung erscheint (Reality). Das ist insbesondere in traumatischen und durch Misshandlung geprägte Beziehungen von wesentlicher Bedeutung. Hat das Kind noch nicht die Fähigkeit zwischen den eigenen innerpsychischen Prozessen und den mentalen Zuständen anderer zu unterscheiden, verschwimmen die Grenzen zwischen dem Selbst und anderen. Ist die Fähigkeit zu mentalisieren noch nicht ausgebildet, sind die Kinder besonders anfällig, die Ursache von Handlungen bei sich selbst zu verorten. Sie sehen sich oder ihre Handlungen, Gefühle, Gedanken dann oft als den Grund, warum sie misshandelt werden. Kann über das Ereignis reflektiert werden, dann ist es möglich, die Ursache für bestimmtes Verhalten genau zuzuordnen – von der Wahrneh-

mung „Ich bin nicht liebenswert“ zu „Mein Vater/Meine Mutter war mir gegenüber nicht liebenswert.“ Die Autor*innen untersuchten außerdem, dass Mütter, die in der Lage waren reflektierend über Erfahrungen der Vernachlässigung und Misshandlung und deren interpersonellen bzw. intrapersonellen Ursachen zu sprechen, auch mit höherer Wahrscheinlichkeit eine sichere Bindung zu ihrem eigenen Kind entwickeln konnten (Fonagy u.a. 1994, vgl.n. Fonagy u.a. 1998, 8).

4. Mentalisierung fördert Kommunikation

Ohne eine Vorstellung von den mentalen Befindlichkeiten anderer, sind Kommunikationsmöglichkeiten äußerst beschränkt. Hier beziehen sich die Autor*innen im Manual der RFS auch auf die Beschreibung von Main und Kolleg*innen (Main, Goldwyn 1994, vgl.n. Fonagy u.a. 1998, 9) zur Durchführung und Auswertung des Erwachsenen-Bindungs-Interviews, das insbesondere auf dem Konzept der Kohärenz gründet und mit dem die Messung der Reflexiven Funktion eng verbunden ist.

5. Mentalisieren fördert die Verbindung von äußerer und innerer Welt

Wenn wir in der Lage sind zu mentalisieren, können wir eine bedeutsame Verbindung zwischen den eigenen mentalen Befindlichkeiten und deren Ursachen/Folgen auf die Handlungen oder innerpsychischen Prozesse von anderen herstellen. Die Autor*innen postulieren, dass durch die Fähigkeit der Reflexion tiefgründigere Erfahrungen mit anderen gemacht werden können und infolgedessen ein bedeutsames Leben geführt werden kann (Fonagy u.a. 1998, 9). Ist diese Fähigkeit nicht vorhanden kann das eigene Leben, Handeln, Fühlen für andere als unbedeutsam wahrgenommen werden, was auch die Integration der Realität beeinträchtigen und zu schweren psychischen Persönlichkeitsstörungen führen kann.

Ohne weiter auf das genaue Vorgehen der Messung der Reflexionskompetenz mittels der RFS einzugehen, stellen die obigen Marker die theoretische Grundlage für die deduktiven Kategorien dar, die als Kategoriensystem das zentrale Instrument der Inhaltsanalyse als Methode darstellt (Mayring 2022, 51). Um Rückschlüsse darauf ziehen zu können, ob und wie Pädagog*innen in den psychoanalytisch-pädagogischen Beratungsgesprächen mentalisieren und welche Bedeutung sie eigenen und kindlichen Gefühlen in ihrem Arbeitsalltag zuweisen, werden diese Kategorien in ihrer Erweiterung für das vorliegende Material als Raster verwendet, welche unterschiedlichen Arten der Mentalisierung in den Protokollen erhoben werden können. Dieses Vorgehen wurde auch in Hinblick auf das

Ziel bzw. das Forschungsdesiderat der Arbeit gewählt, Erkenntnisse über die Differenziertheit des Verständnisses von eigenen und kindlichen Emotionen in Beratungsgesprächen mit Elementarpädagoginnen zu erhalten.

2.2.2. Ablaufmodell der Analyse

Die Methoden der Inhaltsanalyse zeichnet sich durch ihre Systematik und ihrem zergliedernden Vorgehen aus (Mayring 2022, 50). Da es bereits zahlreiche Erkenntnisse und standardisierte Instrumente für die Erhebung der Mentalisierungsfähigkeit gibt, gründen die hier angewandten Kategorien auf diesen theoretischen Grundlagen. Zum einen gründet das Mentalisierungskonzept selbst auf theoretischen Aspekten, die in mentalisierungsbasierten Interventionsmodellen evaluiert wurden. Dazu gehören die Grundlagen der vertrauten Beziehung, damit überhaupt die Mentalisierungsfähigkeit entwickelt, aber auch darauf zurückgegriffen werden kann. Des Weiteren sind es Erkenntnisse darüber, unter welchen Bedingungen Mentalisierung überhaupt möglich ist. Wie bereits im ersten Teil der Masterarbeit festgestellt, ist das Belastungsniveau ausschlaggebend, ob ein reflektierender Denkmodus eingenommen werden kann, oder ob der Stress so groß ist, dass die Fähigkeit zu mentalisieren zusammenbricht und in einen automatischen Modus kippt. Da die Pädagog*innen von Situationen erzählen, die sie in der Regel als belastend empfinden und daher in der Beratung thematisieren, ist es auch in diesem Kontext essenziell auf die äußeren Rahmenbedingungen, unter denen sie arbeiten, zu achten. Auch bei den Überlegungen zu den Kindern sind Aspekte wie Sicherheit, Regulation und Beziehung von höchster Bedeutung, da bereits herausgearbeitet wurde, dass die Reflexionsfähigkeit nur dann ausgebildet werden kann, wenn diese Faktoren erfüllt sind und damit für den Alltag von Elementarpädagog*innen bedeutsam sind.

Zum anderen werden die Marker, die für die Erhebung der reflexiven Funktion in Erwachsenenbindungsinterviews und dessen Abwandlungen eingesetzt werden, herangezogen, um sie für das vorliegende Material der Beratungsgespräche anzupassen und zu erweitern. Im Folgenden werden die Kategorien mit einer Beschreibung ihrer Anwendung für das Material erläutert.

Darstellung des Kategoriensystems

In der hier durchgeführten Inhaltsanalyse wird strukturierend anhand eines deduktiven Kategoriensystems vorgegangen. Das Kategoriensystem stellt sich dabei aus den theoretischen Grundlagen für die Betrachtung des Forschungsgegenstandes zusammen. Diese Struktur wird in Form dieses Kategoriensystems an das Material herangetragen, d.h. „alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert.“ (Mayring 2022, 96) Das Kategoriensystem hat nominalen Charakter, besteht also aus einer Liste gleichrangiger Aspekte (Mayring 2022, 67), da es nicht Ziel der Analyse ist das Niveau der Mentalisierungsfähigkeit zu bewerten, sondern herauszufinden, wie sich Pädagog*innen über eigene und kindliche Emotionen äußern und ob es darin Hinweise auf einen mentalisierende Verstehensprozess gibt.

Überkategorie: Bedeutung von Beziehungsprozessen (für das Verständnis kindlicher und eigener mentalen Zustände)

Diese Kategorie wird weiter gefasst. Hier werden Textabschnitte einbezogen, die sich über Beziehungen äußern und in diesem Zusammenhang von mentalen Befindlichkeiten sprechen. Zum Beispiel, wenn Pädagog*innen sich über Situationen oder Beziehungen zwischen sich selbst und dem Kind oder zwischen den Kindern in der Gruppe sprechen und dabei einen Bezug zu inneren Prozessen herstellen. Häufig wird dieser Zusammenhang des Verstehens von mentalen Zuständen hinter Verhalten und Beziehungsprozessen von der Beraterin initiiert.

Überlegungen über Beziehungsprozesse im Arbeitsalltag von Elementarpädagog*innen ist aus zweierlei Gründen von theoretischem Interesse für diese Masterarbeit. Zum einen da die Fähigkeit zu Mentalisieren bei Kindern auf sicheren Beziehungen aufbaut und sie nur auf dieser Basis reflexive Kompetenz entwickeln können – die Ergebnisse des aktuellen Forschungsstands weisen darauf hin, dass Pädagog*innen als „sekundäre Bindungspersonen“ eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der kindlichen Mentalisierungsfähigkeit haben und auch der Aspekt von korrektiven Beziehungserfahrungen von Kindern von Bedeutung ist, um einen gerechten Zugang zum Bildungssystem hat (Denker 2012).

Die Erkenntnisse des ersten Kapitels zeigen auch, dass sich die Forschung darüber einig ist, dass es die Fähigkeit der Mentalisierung benötigt, um Beziehungsprozesse zu verstehen und vor dem Hintergrund der mentalen Befindlichkeiten der beteiligten Personen interpretieren zu können. Gleichzeitig können die Pädagog*innen als Erwachsene, die diese Fähigkeit in der Regel bereits erworben haben, besonders in belastenden Situatio-

nen, die in interpersonellem Kontext stehen, beeinträchtigt sein auf die ihre Mentalisierungsfähigkeit zurückzugreifen (Taubner, Sevecke 2015).

Im ersten Kapitel wurde bereits die Bedeutung einer sicheren Beziehung sowohl für die Qualitätssicherung in elementarpädagogischen Prozessen als auch für die Fähigkeit zu Mentalisieren herausgearbeitet. Es werden daher auch Inhalte der Beratungsgespräche in der Analyse berücksichtigt, die sich mit den Voraussetzungen für Mentalisierung als Entwicklungserrungenschaft oder mentalisierende Denkprozesse beschäftigen. Von Interesse der Masterarbeit sind damit auch Textstellen, die sich mit der Sicherheit beschäftigen, die notwendig ist, um sich

- a) als Kind mit seiner Umwelt auseinandersetzen zu können
- b) in der Umwelt in Beziehung mit anderen zu treten
- c) sich mit eigenen Gefühlen und denen anderer auseinandersetzen zu können

Die Auseinandersetzung mit eigenen und anderen Gefühlen betrifft auch die Regulation, die nach Slade (2023) neben der Sicherheit die Basis für die Entwicklung einer sicheren Bindungsbeziehung und in weiterer Folge der Fähigkeit zu Mentalisieren darstellt. Es werden daher auch Textstellen dieser Kategorie zugeordnet, in denen sich Pädagog*innen über die Regulation innerpsychischer Zustände äußern. Ob das nun

- a) die Kinder betrifft, die ihre eigenen Gefühle versuchen zu regulieren
- b) die Pädagog*innen betrifft, die versuchen ihre eigenen Gefühle zu regulieren
- c) die Pädagog*innen betrifft, die versuchen, die Gefühle der Kinder zu regulieren

Slade (2023) hebt in ihrem Rückblick auf die Entwicklung einer mentalisierungsbasierten Interventionsform – der Begleitung von jungen Müttern und ihren Babys – die Sicherheit und Regulation, auf der eine funktionierende Beziehung aufbaut, als Grundlage für die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit hervor. Gerade in der Interaktion mit Babys und Kleinkindern werden häufig eigene Erinnerungen und Strukturen von frühen Bindungsbeziehungen (bewusst oder unbewusst) aktiviert. Wenn also über eine Beziehung nachgedacht wird, dann geschieht das immer auch vor dem Hintergrund eigener Beziehungserfahrungen. Da die Mentalisierungstheorie davon ausgeht, dass die Aktivierung von Bindungserfahrungen, wie sie in jeder interpersonellen Situation passiert, einen Einfluss darauf hat, ob wir mentalisieren und bis zu welchem Grad die Mentalisierungsfähigkeit aufrechterhalten werden kann, hängt es auch von dem Niveau der Belastung ab, das einen Einfluss auf die Fähigkeit zu mentalisieren hat (s. Kapitel 1.3; Taubner, Sevecke

2015; Bateman u.a. 2023). Das in dieser Masterarbeit analysierte Material von Beratungsprotokollen weist bereits darauf hin, dass es einen Grund dafür gibt, warum sich Pädagog*innen in eine Beratung begeben. Es kann davon ausgegangen werden, dass bereits ein Beratungsbedarf aufgrund einer erhöhten Belastungsempfindung besteht.

Der Kontext, in dem mentalisiert wird (oder aufgrund des Belastungsniveaus nicht darauf zurückgegriffen werden kann) steht demnach immer im Zusammenhang von Beziehung. Aus diesem Grund wird der Aspekt der Beziehungsprozesse als Überkategorie definiert, in deren Unterkategorien die einzelnen Aspekte, die Mentalisierung charakterisieren, festgelegt sind. Die bereits dargestellten Marker für die Erhebung der Mentalisierung in Erwachsenen-Bindungsinterviews werden für die Subkategorien und die Analyse von Beratungsgesprächen erweitert und gesondert im Folgenden erläutert.

Subkategorien: Marker für Mentalisierung und ihre Charakteristika in psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatungsgesprächen

Explizite Beispiele nach RFS	Ableitung für Anwendung in Beratungsgesprächen
Kategorie A	
Sich der Art mentaler Befindlichkeiten/Prozesse bewusst sein 1) Undurchsichtigkeit, generelle Verborgenheit psychischer Prozesse 2) Möglichkeit, mentale Befindlichkeiten zu verstecken 3) Begrenztheit von Einsicht (gekennzeichnet als Hypothese) 4) Innerpsychische Prozesse in Verbindung mit normativen Urteilen zu sehen 5) Verwendung psychischer Prozesse zu Abwehrzwecken	Wissen über Art und Eigenschaften ment. Befindlichkeiten/Prozesse - Eigenschaft der generellen Verborgenheit psychischer Prozesse - Wissen, mentale Befindlichkeiten zu verstecken/verbergen - Wissen, dass die Einsicht in mentale Zustände begrenzt ist - Wissen um psychische Prozesse/Reaktionen, die in bestimmten Situationen erwartbar sind oder in Verbindung mit normativen Urteilen stehen
Kategorie B	
Explizites Bemühen, dem Verhalten zugrunde liegende mentale Befindlichkeiten zu verstehen 1) Genaue Zuordnung psychischer Prozesse bei sich und anderen 2) Möglichkeit in Erwägung ziehen, dass mentale Befindlichkeiten nicht mit beobachtbaren Aspekten von Verhaltensweisen zusammenhängen 3) Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven 4) Fähigkeit eigene mentale Befindlichkeiten bei	Wissen um psychische Prozesse, die Verhalten zugrunde liegen - Genaue (angemessene) Zuordnung psychischer Prozesse bei sich und anderen - Wissen, dass sich sichtbares Verhalten und mentale Befindlichkeiten unterscheiden können - Anerkennung unterschiedlicher Perspektive und deren Einfluss auf die Interpretation von mentalen Zuständen oder Verhalten

der Interpretation von Verhalten anderer zu berücksichtigen 5) Bewertung mentaler Befindlichkeiten aus dem Blickwinkel der Auswirkung auf Selbst und Andere 6) Art und Weise wie andere einen selbst wahrnehmen zu berücksichtigen 7) Spontanes und lebendig wirkendes Nachdenken über Erinnerungen in Bezug auf innere Befindlichkeiten	- Berücksichtigung der Auswirkung mentaler Befindlichkeiten auf sich und andere (auch auf Verhalten) - Berücksichtigung unterschiedlicher Faktoren auf die Fähigkeit mentale Befindlichkeiten zu kontrollieren
Kategorie C	
Berücksichtigung des Entwicklungsaspektes mentaler Befindlichkeiten 1) Entwicklungsperspektive einnehmen 2) Neubetrachtung von mentalen Befindlichkeiten aus der Kindheit vor dem Hintergrund der Verstehensmöglichkeiten als Erwachsene*r 3) Berücksichtigung der Veränderung von mentalen Befindlichkeiten zwischen Vergangenheit und Gegenwart, Gegenwart und Zukunft 4) Berücksichtigung der wechselseitigen Beeinflussung von Eltern und Kindern 5) Berücksichtigung von Faktoren, die die Entwicklung der Affektregulation beeinflussen 6) Berücksichtigung der Bedeutung von Familiendynamik	Einnehmen einer Entwicklungsperspektive auf mentale Zustände/psychische bzw. interpersonelle Prozesse - Überlegungen zur Entwicklung/Veränderung von mentalen Zuständen - Überlegungen über Entwicklung/Veränderung von psychischen Prozessen im Zusammenhang mit Beziehungen - Überlegungen über die transgenerationale Weitergabe von Beziehungserfahrungen und psychischen Verarbeitungsprozessen - Überlegungen über Entwicklungsstand und damit zusammenhängenden Faktoren der Regulation psychischer Prozesse
Kategorie D	
Berücksichtigung mentaler Befindlichkeiten in Bezug auf die Interviewer*in Anerkennung der Eigenständigkeit des Denkens/Trennung der Gedankenwelten 1) Kein Wissen voraussetzen 2) Emotionale Einstimmung (als Einleitung auf das, was erzählt wird)	Beraterin als Modell für Mentalisierung - Betonung unterschiedlicher Perspektiven/Interpretationen - Benennen mentaler Befindlichkeiten/psychischer Prozesse - Erzähltes vor dem Hintergrund mentaler Befindlichkeiten interpretieren/zusammenfassen

Tabelle 2 Kategoriensystem in Anlehnung an RFS (Fonagy u.a. 1998)

Ankerbeispiele aus den Beratungsgesprächen für die jeweiligen Kategorien lassen sich im Anhang I und II auf den Seiten 110-116 nachlesen, wo die Ergebnisse der Analyse des ersten und zweiten Beratungsprozesses tabellarisch aufgelistet sind. Im Folgenden werden die einzelnen deduktiven Subkategorien für die Analyse detaillierter vorgestellt.

Kategorie A: Eigenschaften innerpsychischer Prozesse

Diese Kategorie wird eng an den Marker A der RFS-Skala gefasst. Textbestandteile werden dann in dieser Kategorie aufgenommen, wenn über die Eigenschaften innerpsychischer Prozesse gesprochen wird. Diese Eigenschaften sind die Undurchsichtigkeit bzw. generelle Verborgenheit psychischer Prozesse, d.h. dass sich ein Individuum nie sicher sein kann, dass die Zuschreibung von mentalen Zuständen auch richtig ist. In den Beratungsgesprächen kann sich dieses Wissen in der Äußerung einer Vermutung, was in dem Kind vorgehen könnte oder wie das Kind eine Situation wahrnimmt, zeigen. Oft sind es kurze Nebenbemerkungen oder spezifische Begriffe, die dieses Wissen zum Ausdruck bringen. Auch die Eigenschaft, dass die Einsicht in innerpsychische Prozesse von anderen begrenzt ist und mentale Befindlichkeiten oder psychische Prozesse auch versteckt werden können und daher schwierig zu deuten sind, wird innerhalb dieser Kategorie erfasst. Wenn sich Pädagoginnen darüber im Klaren sind, dass psychische Prozesse und Reaktionen in bestimmten Situationen erwartbar sind oder vor dem Hintergrund normativer Urteile bewertet werden, wird auch das als Hinweis auf Mentalisierung gewertet.

In der Auswertung wird hier von einer Reflexion normativer Bewertungen im Zusammenhang mit mentalen Befindlichkeiten und der bloßen Benennung mentaler Befindlichkeiten unterschieden, die der nächsten Kategorie zugeordnet wird.

Kategorie B: Wissen um psychische Prozesse, die Verhalten zugrunde liegen.

Textstellen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können, weisen Charakteristika auf, die dem Marker B der RFS-Skala zugehören und vor allem im Zusammenhang von mentalen Befindlichkeiten oder psychischen Prozessen und sichtbarem Verhalten stehen. Sprechen Pädagog*innen über psychische Prozesse und mentale Zustände bei sich und anderen, müssen diese nachvollziehbar und genau sein. Dann kann von einem reflexiven Verständnis mentaler Befindlichkeiten ausgegangen werden. Hinweise darauf zeigen auch Aussagen darüber, dass die zugrunde liegenden Gefühle häufig nicht an dem beobachtbaren Verhalten abgeleitet werden können. Dieser Kategorie von Textabschnitten gehören auch Überlegungen darüber an, dass die eigene Perspektive auf eine Situation oder die Interpretation von mentalen Zuständen, nicht mit der Perspektive anderer übereinstimmen muss und die eigene Perspektive sogar Einfluss auf die Art und Weise, wie Verhalten oder mentale Befindlichkeiten interpretiert werden, haben kann. Daher werden auch Textstellen dieser Kategorie zugeordnet, die auf die Fähigkeit hinweisen, die eigenen mentalen Befindlichkeiten oder Beziehungserfahrungen bei der Interpretation von

Verhalten oder mentaler Zustände anderer zu berücksichtigen, einschließlich der Auswirkungen, die mentale Befindlichkeiten auf sich und andere haben. Es zeigt sich hier auch häufig die Anerkennung über eine Entwicklung von mentalen Befindlichkeiten. Hier bezieht sich diese Entwicklungsperspektive eher auf die Ursachen und Auswirkungen von psychischen Prozessen in sich selbst und untereinander und weniger auf die Entwicklungsperspektive auf einer Veränderung von mentalen Befindlichkeiten an sich. Dieser Aspekt wird der Kategorie C zugeordnet.

Kategorie C: Einnehmen einer Entwicklungsperspektive auf mentale Zustände/psychische Prozesse/interpersonelle Prozesse

Das Einnehmen einer Entwicklungsperspektive ist ein Aspekt der bei der Reflexion von mentalen Zuständen, die sich verändern können, zum Tragen kommt. Das Einnehmen einer Entwicklungsperspektive setzt bereits voraus, dass ein Wissen um die dynamischen Eigenschaften mentaler Zustände, diese also nicht statisch sind, sondern sich unter verschiedensten Einflüssen oder mit der Zeit verändern können. Die Entwicklungsperspektive bezieht sich auch auf interpersonelle Prozesse im Zusammenhang mit psychischen Prozessen. Das ist der Fall, wenn sich Pädagog*innen auch über die Beziehungen außerhalb des Kindergartens, z.B. innerhalb der Familie, nachdenken. Textabschnitte, die sich mit der Familie der Kinder und den sich darin entwickelten Beziehungen und psychischen Prozesse beziehen, werden daher dieser Kategorie zugeordnet. Auch Überlegungen, die sich dem Entwicklungsstandes des Kindes im Zusammenhang mit der Regulation von mentalen Zuständen stehen, werden dieser Kategorie zugewiesen.

Kategorie D: Mentalisieren der Beraterin

In Interventionsmodellen, wie der mentalisierungsbasierten Therapie bei Adoleszenten (MBT-A, Taubner, Volkert 2017) wird die Psychoedukation von Patientinnen eingesetzt, um deren Mentalisierungsfähigkeit zu fördern. Die Therapeut*in oder Berater*in dient hier als Modell für Mentalisierung. Es ist aus der Darstellung der Grundlagen zur Mentalisierung (Kapitel 1.2.3) bereits hervorgegangen, dass sich die Fähigkeit zu Mentalisieren nur in einem sozialen Austausch entwickeln kann, in der für das Individuum mentalisiert wird und seine inneren Zustände als Repräsentation im Gegenüber erst denkbar werden (Fonagy 2005, 37f.).

In der RFS wird daher von Mentalisierung gesprochen, wenn die Befragten die Sichtweise der Interviewer*in einnehmen oder diese emotional auf das erzählte einstimmen. Da

sich die Beratungsgespräche so von der Interviewform unterscheiden, wird diese Kategorie auf die mentalisierungstheoretischen Erkenntnisse aus der psychotherapeutischen Praxis bezogen. Die Berater*in äußert Vermutungen und Interpretationen zu den Gefühlen der Pädagog*in oder der Kinder in einem Rahmen, in dem es den Pädagog*innen ermöglicht wird bzw. sie dazu angeregt werden, über diese Interpretation nachzudenken und ihre eigene Perspektive dazu in Worte fassen können. Es gibt den Pädagog*innen die Möglichkeit zu widersprechen und die Vermutung richtigzustellen. Es regt sie also dazu an, über eigene und mentale Zustände nachzudenken und diese vor dem Hintergrund beobachtbaren Verhaltens zu interpretieren. Die Einstimmung auf diese Deutungen der Beraterin, sie zu korrigieren oder zu unterbrechen, sollte das Gesagte nicht zustimmen, verweisen auch auf die Eigenschaft der Undurchsichtigkeit von mentalen Zuständen und der Begrenztheit von Einsicht. Es werden also auch die Eigenschaften mentaler Zustände und Prozesse betont, wie sie bereits in der ersten Kategorie in Bezug auf die Pädagog*in dargestellt wurden.

Sowohl die Art des Materials als auch die abgeleitete Anwendung der Kategorien als deduktiv strukturiertes Auswertungsverfahren gehen mit Limitationen einher, die im folgenden Kapitel näher beschrieben werden.

2.3. Methodische Anwendung und Grenzen

Maßgebliche Grenzen der Masterarbeit liegen in der Art des Materials, aber auch in der Methode der Inhaltsanalyse. Prozesse oder Gefühle, die unbewusst bzw. latent sind und die in einer dargestellten Situation interpretiert werden könnten, können nicht extrahiert werden und müssen aufgrund der Methode ausgeschlossen werden. Die Analyse der Reflexionsvorgänge wird dadurch begrenzt. Die Analyse der Beratungsgespräche vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie ermöglicht jedoch, die Komplexität der Emotionen und wie diese entstehen und verstanden werden deutlich zu machen. Das Mentalisierungskonzept spricht daher auch von *mental*en Befindlichkeiten oder inneren Zuständen. Diese umfassende Begrifflichkeit wird in der Darstellung der Ergebnisse auch übernommen, da es ein eigenes Forschungsthema wäre, die Abgrenzung zwischen Emotion, Gefühl, Affekt und weiteren damit zusammenhängenden mentalen Zustände, wie Bedürfnisse, Vorstellungen, Erwartungen uvm. vorzunehmen⁶. Dieser Aspekt der Limitation der Arbeit wird jedoch in der Diskussion der Ergebnisse aufgegriffen und kommt einem Versuch gleich, sich auch diesem Aspekt im Zusammenhang des vorliegenden Masterarbeitsthemas ausführlicher zu widmen.

Eine weitere Grenze für die Masterarbeit liegt in der Art des Materials. Die hier analysierten Protokolle sind bei weitem nicht so detailliert, wie es eigentlich für die Evaluierung der Mentalisierungsfähigkeit nach RFS üblich ist. In einem Erwachsenen-Bindungsinterview, das aufgezeichnet und transkribiert wird, können die einzelnen Aussagen der Befragten wortwörtlich analysiert und auf ihr Mentalisierungsniveau untersucht werden. Auch wenn es sich hier um ein Gedankenprotokoll der Beraterin handelt, sieht die Methode der Work-Discussion vor, möglichst viele wörtliche Reden zu protokollieren, um ein genaueres Bild von der Situation und den beteiligten Personen zu erhalten.

Das Vorgehen bei der RFS und anderen Erhebungsmethoden der Mentalisierungsfähigkeit beruht auch maßgeblich auf der Distanzierung der Interviewführenden und der Befragten. In einem Beratungsgespräch kann auf dieser Distanz nicht aufgebaut werden, da es zunächst ein Arbeitsbündnis und einer positiven Übertragung benötigt, damit sich die Beratung dem emotionalen Problem der Pädagogin widmen kann, ohne Widerstände oder gar den Abbruch der Beratung herbeizuführen. Die Rolle der Berater*in und wie die Pädagogin diese wahrnimmt ist damit eine wichtige Komponente des. Das bedingt auch eine

⁶ Auf die Herausforderung der Begriffsdefinition in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit „Emotionen“ wurde bereits (Kapitel 1.2.1) mit Verweisen auf Datler und Wininger (2018) angeführt.

weitere Grenze, die in der Entstehung des Materials verortet wird. Die Wahrnehmung der Protokollantin fließt bei der Verfassung des Materials ein und es kann daher zu Verzerrungen kommen. Dass die Protokolle von der Beraterin selbst verfasst werden, hat auch einen Einfluss darauf, da hier möglicherweise unbewusste Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse die Wahrnehmung der Situation und der Erzählungen beeinflussen.

Die oben beschriebenen Hypothesen zum Mentalisierungskonzept veranschaulichen, dass die Analyse des Materials mit den deduktiven Kategorien der RFS eine Möglichkeit bietet, jene Faktoren herauszufiltern, die für qualitätsvolle Bildungs- und Erziehungsprozesse in der frühen Kindheit ausschlaggebend und daher von hoher Relevanz für das Arbeitsfeld von Elementarpädagog*innen sind. Die Limitation der Arbeit besteht jedoch auch darin, diese Ergebnisse auf das allgemeine Arbeitsfeld von Elementarpädagog*innen zu übertragen, da (wie bereits im ersten Kapitel dargestellt) die Rahmenbedingungen einen maßgeblichen Einfluss auf die Arbeit im elementarpädagogischen Kontext hat. Die Analyse weiterer Beratungsgespräche hätte auch hier möglicherweise zu einem tieferen und erheblicheren Erkenntnisausmaß geführt, auch was die Vergleichbarkeit institutioneller Faktoren oder der Ausbildung von Pädagog*innen betrifft. Hier liegt die Limitation auch im Rahmen der Arbeit, der für eine Masterarbeit doch begrenzt werden muss.

Diese Grenzen des Materials machen es notwendig, die Marker der RFS für die deduktiven Kategorien der strukturierenden Analyse zu erweitern und abzuwandeln. Deshalb dienen die Marker der RFS lediglich als Grundlage dessen, welche Arten der Mentalisierung es gibt und als Hinweise darauf, ob die Pädagog*innen auf mentalisierende Weise über die Kinder und ihr Arbeitsfeld nachdenken, statt einzelne Passagen wie bei den transkribierten Interviews zu bewerten. Diese Ergebnisse werden im folgenden Kapitel gesondert für die beiden Beratungsprozesse dargestellt und dann im vierten Kapitel vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Fragestellungen diskutiert.

3. Ergebnisdarstellung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Auswertung in Form der Zuordnung der deduktiv gebildeten Kategorien zum Textmaterial dargestellt (Mayring 2022, 98). In Kapitel 3.1 werden die Ergebnisse aus dem Beratungsprozess mit der Pädagog*in K. dargestellt, im darauffolgenden Kapitel 3.2 die Ergebnisse aus dem Beratungsgespräch mit Pädagogin L. Die detaillierte Auswertung der einzelnen Beratungsgespräche wird für die möglichst lückenlose Nachvollziehbarkeit und Transparenz des Auswertungsprozesses angehängt (Anhang I – Beratungsprozess Pädagogin K.; Anhang II – Beratungsprozess Pädagogin L.). Eine Zusammenfassung der Ergebnisse erfolgt aufgrund des begrenzten Rahmens der Masterarbeit direkt im Zusammenhang des vierten Kapitels, wo die Ergebnisse vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Fragestellungen diskutiert werden.

Die Ergebnisse werden anhand einiger Ausschnitte aus den Protokollen verdeutlicht und wo möglich auch anhand der Zusammenfassung paraphrasiert. Neben diesen deskriptiven Berichten der Ergebnisse werden auch die analytische Interpretation der Textpassagen erläutert. Zur Veranschaulichung der Eigenschaften der einzelnen Kategorien verweise ich an dieser Stelle auf Seite 62ff. der Masterarbeit, wo diese in der Tabelle 2 ausführlich dargestellt sind.

Wo sich die Zuordnung der Textstellen zu mehreren Kategorien überschneiden, wird außerdem argumentiert, warum die Passage schlussendlich einer bestimmten Kategorie zugeordnet wurde. Besonders die Kategorie D umfasst zum Teil auch Inhalte, die auf andere Kategorien zutreffen würden und umgekehrt sind auch den anderen Kategorien A-C Passagen zugeordnet, in welchen die Mentalisierung der Beraterin ein reflexives Verständnis bei den Pädagoginnen anstößt oder ermöglicht. Auch das wird eingehend beschrieben.

3.1 Ergebnisse Beratungsgespräch I – Pädagogin K.

Die Beratungsgespräche I wurden in einem Zeitraum von etwa vier Monaten zwischen November 2022 und März 2023 durchgeführt. Der erste Kontakt zur Terminvereinbarung fand eine Woche vor dem ersten Gespräch statt. Die Gespräche wurden alle in der Kindergruppe außerhalb der Öffnungszeiten nach dem Schlussdienst der Pädagogin abgehalten.

Die Pädagogin der ersten Beratung wird K. genannt. Sie ist gruppenleitende Pädagogin in einer Kindergruppe in einem größeren Wiener Gemeindebezirk. K. ist zwischen 35 und 40 Jahre alt und hat die Ausbildung zur Kindergruppenbetreuerin über den zweiten Bildungsweg absolviert. Sie ist seit mehreren Jahren in der Kindergruppe beschäftigt. Es handelt sich um eine Elternverwaltete Kindergruppe, wo auch organisatorische Dinge wie das Essen zuzubereiten von den Eltern der Kinder übernommen wird. Die Geschäftsführung der Kindergruppe haben ebenfalls Eltern inne und läuft über eine Vereinsstruktur.

Die Pädagogin hat durch eine Kollegin von dem Angebot des Universitätslehrgangs erfahren, kostenlos fünf Beratungsgespräche mit einer Studierenden in Anspruch nehmen zu können. Bereits bei der Anbahnung des Gesprächs am Telefon teilt die Pädagogin mit, dass ihr sofort ein Kind eingefallen wäre, über das sie gerne sprechen würde (Swoboda 2022a). Auch beim ersten Termin der Gespräche kommt sie darauf zu sprechen, dass sie das Angebot attraktiv fand und sie die Chance nutzen wolle, um eine andere Perspektive zu bekommen (Swoboda 2022b, 32-37⁷). Sie hat sich freiwillig auf das Angebot gemeldet und wurde nicht von einer Führungskraft darauf hingewiesen. Es ist dadurch davon auszugehen, dass sie bereits vor dem ersten Gespräch eine genaue Vorstellung ihres Beratungsbedarfs hat und die Situation, in der sie sich als Pädagogin befindet, soweit als belastend empfindet, dass sie das Angebot der Beratung in Anspruch nehmen möchte. Fokus der Gespräche ist der fünfjährige Florian, der durch seine Zurückgezogenheit auffällt. Er ist seit er zwei Jahre alt ist in der Kindergruppe, an späterer Stelle des Beratungsgesprächs wird auch erwähnt, dass er eine eineinhalbjährige Schwester hat.

Als Problemstellung wird im ersten Gespräch gemeinsam mit der Beraterin herausgearbeitet, dass es K. schwer fällt ein genaues Bild von dem Buben zu bekommen, was seine Bedürfnisse, Wünsche und Ängste betrifft und sie daher schwer einen Zugang zu Handlungsmöglichkeiten bekommt, Florian zu unterstützen, in der Gruppe einen Platz zu fin-

⁷ Alle Protokolle werden mit fortlaufenden Zeilennummern versehen. Die Angaben in der Zitation der Protokolle beziehen sich immer auf die Zeilennummern des Zitats, anders als bei Zitationen aus Literaturangaben, wo sich die Zifferangaben auf die Seitenzahl bezieht.

den. Im Laufe der Beratung wird auch immer wieder die Beziehung zwischen Pädagogin und Kind sowie innerhalb der Gruppe zwischen den Kindern thematisiert. Auch ein bevorstehendes Gespräch mit Florians Eltern wird in der Beratung besprochen.

Zwischen dem dritten und vierten Beratungsgespräch fand eine längere Pause von etwa 10 Wochen aufgrund eines längeren Krankenstandes der Pädagogin statt. Auch diese Merkmale des Beratungsgesprächs sind für die Auswertung von Bedeutung und werden in der Darstellung der Ergebnisse berücksichtigt.

Es folgen nun die Ergebnisse der Analyse des Materials vor dem Hintergrund des deduktiven Kategoriensystems. Eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse mit allen Verweisen zu den einzelnen Protokollen sind im Anhang I (ab S. 110) zu finden.

Allgemeine Erkenntnisse aus dem Beratungsgespräch I

Die Pädagogin K. scheint mit einem besonders hohem Belastungsempfinden in die Beratung zu gehen. Hinweise darauf geben mehrere Stellen in den Protokollen. Bereits im ersten Gespräch erzählt die Pädagogin von einer depressiven Verstimmung ihrerseits, als sie über die Sommermonate aufgrund von Urlauben der Kolleginnen längere Zeit allein in der Gruppe war (Swoboda 2022b, 143-153). Die Folge war die Trennung der Gruppe in jüngere und ältere Kinder und das Entgegenkommen der Eltern, Betreuungsdienste zu übernehmen, wenn eine Kollegin ausfiel, sodass die Pädagogin K. nicht allein in der Gruppe war.

Auch der Schluss des zweiten Gesprächs lässt vermuten, dass ihr die Auseinandersetzung ihrer eigenen Gefühle und die Überlegungen über die kindlichen mentalen Zustände nahe geht und sie sich davon bedroht fühlt. Sie fragt bereits im zweiten Gespräch, ob sie noch bei Florian bleiben sollen oder „auch ein anderes Kind hineinnehmen“ können (Swoboda 2022c, 155). Es könnte sich hier zwar auch um eine „harmlose“ organisatorische Frage handeln. Angesichts der Vorgeschichte und der herausfordernden Auseinandersetzung mit innerpsychischen Prozessen, liegt die Vermutung eines erhöhten Belastungsempfindens, ähnlich einem Fluchtgedanken, jedoch nahe.

Zwischen dem dritten und dem vierten Beratungsgespräch liegen knapp 10 Wochen. Zusätzlich zu den Feiertagen am Ende des Jahres kommt noch ein Krankenstand der Pädagogin zwischen Anfang Jänner und Ende Februar hinzu (Swoboda 2023a, 9). Es wird in den Protokollen nicht näher darauf eingegangen, ob der Krankenstand durch die psychische Belastung indiziert war. Pädagogin K. erzählt beim Wiedersehen der Beraterin,

„dass es schon wieder ganz gut gehen würde, denn sie spüre, dass ihre Kraft langsam zurück käme. Ich frage, ob sie noch Teilzeit arbeite, sie bejaht und meint, dass ihr ihre Kolleginnen da sehr entgegengekommen sind.“ (Swoboda 2023a, 19-21)

Ihre Abwesenheit wurde durch Dienste von Eltern in der Kindergruppe kompensiert, was laut Pädagogin „manchmal ganz gut, manchmal weniger gut geklappt“ hätte (Swoboda 2023a, 25f.). Demnach sei es auch für die Kinder keine einfache Zeit gewesen und auch Florians Verhalten habe sich in dieser Zeit zu vermehrter Aggressivität und unvorhergesehenen Ausbrüchen mit Beißen und Hauen der anderen Kinder verändert. Selbst wenn der Grund für den langen Krankenstand nicht in der psychischen Verfassung liegt, weist der Einstieg in die Gruppe nach dieser langen Zeit mit unterschiedlichsten Betreuungspersonen auf eine erhöhte Belastung für die Pädagogin K. hin.

Wie bereits an mehreren Stellen hingewiesen wurde, wirkt sich das Belastungsempfinden darauf aus, ob und wie auf die Fähigkeit zu Mentalisieren zurückgegriffen werden kann. Dieser Aspekt hat demnach auch für das Verständnis, das Pädagoginnen in der Beratung entwickeln und auch die Analyse der Beratungsgespräche einen Einfluss.

Kategorie A: Wissen über Art und Eigenschaften mentaler Bef./psychischer Prozesse

Im ersten Beratungsprozess mit der Pädagogin K. finden sich Hinweise für Mentalisierung der Kategorie A in Verbindung mit dem Charakteristikum, dass die Einsicht in mentale Zustände begrenzt ist. Im ersten Beratungsgespräch spricht die Pädagogin beispielsweise davon, dass es leichter ist, mit einem Kind umzugehen, bei dem man die psychischen Prozesse und das damit zusammenhängende Gefühl (in dem beschriebenen Fall Aggression) genau zuordnen kann und daher eine Vermutung hat, was der Grund für dessen Verhalten sein könnte (Swoboda 2022b, 133-137). Dieser Vergleich wird von der Pädagogin K. gemacht, um zu verdeutlichen, dass es ihr bei dem Fokuskind der Beratung nicht gelingt, die psychischen Prozesse zu deuten und auf dieser Grundlage zu Handlungsmöglichkeiten zu kommen. Das verweist auf ihr Wissen, dass ihre Einsicht in die psychischen Prozesse von Florian begrenzt sind. An einer späteren Stelle im Beratungsprozess, während des fünften Gesprächs, wird dieses Wissen noch einmal sehr deutlich von der Pädagogin formuliert:

„Ja,“ meint K., „auch, wenn da Aggression oder so kommt, da würde ich glaub ich besser damit klarkommen, weil da weiß ich, was ich tun kann.““ (Swoboda 2023b, 85-87)

Eng bei der Eigenschaft der Begrenztheit von Einsicht in mentale Zustände liegt das Wissen um die generelle Verborgenheit und Undurchsichtigkeit psychischer Prozesse. In ei-

ner anderen Aussage, die die Pädagogin im fünften Gespräch macht und für die Definition der Kategorie oben bereits zitiert wurde, äußert sie, dass sie lediglich eine „Vermutung“ davon hat, wie es Florian in bestimmten Situationen geht. (Swoboda 2023b, 125-126).

Ein weiteres Charakteristikum, das der Kategorie A als Hinweis für Mentalisierung zugeordnet wird, ist das Wissen, dass mentale Zustände und psychische Prozesse im Zusammenhang mit normativen Urteilen stehen. Die folgende Passage aus dem zweiten Beratungsgespräch veranschaulicht, dass es die Benennung dieses normativen Urteils durch die Beraterin ist, die es der Pädagogin K. ermöglicht, auf die mentalen Zustände zuzugreifen zu können und anhand dieser Einsicht in eigene psychische Prozesse auch weitere Überlegungen über mentale Zustände anderer – hier des Kindes Florian – möglich werden:

„Ich [die Beraterin] denke – das ist vielleicht gar nicht leicht das zu denken oder auszusprechen – aber ich bekomme gerade so das Gefühl, dass es manchmal gar nicht so leicht ist, Florian als liebenswertes Kind zu sehen... Dass er manchmal eine Art hat, die ihn ‚unsympathisch‘ macht?“ (Swoboda 2022c, 112-115)

Das normative Urteil bzw. die übergeordnete Regel, die eigentlich nicht gedacht, schon gar nicht ausgesprochen werden darf, ist das professionelle Verständnis einer Pädagogin, die alle Kinder gleich mögen muss und kein Kind (un)sympathischer finden darf als andere. Es wird hier deutlich, dass es der Beraterin so weit gelungen ist, die Pädagogin zu entlasten und diese Unmöglichkeit, das aussprechen zu dürfen, in einer Weise zu thematisieren, dass es der Pädagogin gelingt, ihre inneren Prozesse und das Bild, das sie von Florian hat, äußern zu können.

„K. schaut mich an und nickt langsam. ‚Ja.... Ich finde ihn manchmal richtig unsympathisch...‘ Sie schaut ihn die Ferne. ‚Ist es das, was dich auch traurig macht oder hast du vielleicht das Gefühl, dass das gar nicht sein darf, dass man ein Kind – zumindest manchmal – unsympathisch findet?“ (Swoboda 2022c, 115-118)

Der Pädagogin wird durch die Mentalisierung der Beraterin ermöglicht, das Verständnis ihrer eigenen psychischen Zustände aufrechtzuerhalten und neben der Zuordnung eigener mentaler Prozesse, noch weitere Perspektiven in Betracht zu ziehen.

„K. überlegt und sagt dann: ‚Ja, das tut mir einfach leid, weil das ist nicht schön und mir geht’s dann auch nicht gut dabei, wenn ich so denke... und wenn ich’s mir so recht überlege, dann glaub ich, dass er sich manchmal selber gar nicht mag.‘ – ‚Und vielleicht geht es seinen Eltern auch manchmal so‘, sage ich. K. nickt und meint, dass das bestimmt so ist.“ (Swoboda 2022c, 118-121)

Diese Perspektiven umfassen zum einen jene des Kindes, das sich manchmal selbst gar nicht mag, und zum anderen – nach der Ergänzung der Beraterin – seiner Eltern, die mit dem Gefühl, das eigene Kind manchmal nicht zu mögen, umgehen müssen.

Hier zeigt sich die Überschneidung der Kategorien sehr deutlich, da es für die Analyse von Bedeutung ist, wie die Zuordnung von mentalen Befindlichkeiten bei sich und anderen oder die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven, was der Kategorie B zugeordnet wird, möglich wird und dass es hier häufig notwendig ist, zunächst die Bedeutung normativer Urteile zu berücksichtigen, die sich auf mentale Zustände und die Reflexion derer auswirken und der Kategorie A zugeordnet werden. Da hier das normative Urteil ausschlaggebend für die Reflexion ist, wird die Passage der Kategorie A zugeordnet.

Diese Gefühle, die man als Pädagogin scheinbar nicht haben darf, werden auch im letzten Gespräch thematisiert und umfassen in diesem Gespräch auch das Gefühl des Ekels. Auch hier spricht die Beraterin für die Pädagogin das Gefühl aus und macht es für die Reflexion zugänglich. Ein bloßes und direktes Benennen dieser Emotion könnte im Zusammenhang mit diesem normativen Urteil im Zusammenhang der pädagogischen Professionalität die Pädagogin so weit belasten, dass sie nicht mehr mentalisieren kann und sogar das Arbeitsbündnis mit der Beraterin abbricht. Die folgende Passage verdeutlicht, dass die Beraterin über die Beschreibung ihres eigenen Gefühls, der Pädagogin eine Möglichkeit gibt, sich mit diesem Gefühl zu identifizieren oder nicht:

„Ich überlege kurz und sage: ‚Also, bei mir spüre ich noch ganz stark so ein Gefühl...‘, – ich deute mit den Händen eine wegstreichende Bewegung von meinem Körper an – ‚ich mag dich nicht so gerne ranlassen an mich. Geh ein bisschen weg von mir!‘ K. schaut mich an und ruft: ‚Ja, genau. ... Das ist mir richtig unangenehm.“ (Swoboda 2023b, 88-91)

Nach diesem Herantasten an den psychischen Zustand, der von Florian bei der Pädagogin ausgelöst wird, spricht die Beraterin das normative Urteil hinter diesem aus und normalisiert die Erwartungen an die Pädagogin zu einem menschlichen und verbindenden Gefühl, demzufolge Kinder auch Menschen sind, denen gegenüber es wie bei allen Menschen Präferenzen oder Abneigungen gibt:

„Ja, (...) und wie ist das so als Pädagogin, darf das sein, dass man sich vor einem Kind Ja, vielleicht ekelt oder es einem bei einem Kind schwerer fällt es zu kuscheln als bei einem anderen?‘ K. schaut mich an. ‚Ja, ich finde, das darf man.‘ sage ich. ‚Weil wir sind ja Menschen und keine Maschinen. Bei Erwachsenen ist das ja auch so, warum sollte es uns mit Kindern anders gehen?“ (Swoboda 2023b, 91-95)

Die Pädagogin K. scheint auf diese Feststellung erleichtert zu reagieren, was auf eine entlastende Wirkung der Beraterin schließen lässt. Wie die Pädagogin nachfolgend erwähnt, ist das bloße Benennen dieser mentalen Befindlichkeiten eine Hürde im elementarpädagogischen Bereich:

K. schaut mich an und sagt mit einem hörbaren Ausatmen „Ja, Dankeschön!!! Genau das hab ich gebraucht. Weil das ist so schwierig, das anzusprechen... sowas geht bei uns, also bei den Kolleginnen auch gar nicht.“

„Warum? – weil man als Pädagogin drüberstehen müsste und solche Gefühle gar nicht haben darf? Weil das nicht professionell ist, wenn man das wahrnimmt?“ frage ich. „Ja, das ist einfach tabu“, sagt K.“ (Swoboda 2023b, 95-99)

Die Pädagogin K. betont auch noch einmal das „Tabu“, das es speziell in der Berufsgruppe der Pädagog*innen gibt bzw. bei ihren Kolleginnen. Im Gegensatz zu der Kategorie B steht hier die Art der psychischen Prozesse im Vordergrund und das Wissen, dass diese nicht isoliert vorkommen, sondern in Wechselwirkung mit äußeren Faktoren stehen. Dazu zählen auch gesellschaftliche Erwartungen und Normen, wie die Annahme, dass Pädagog*innen nur dann professionell sind, wenn sie keine Kinder bevorzugen und allen gegenüber das gleiche Maß an Zuneigung verspüren. Häufig sind diese Normen nicht bewusst zugänglich und müssen daher in der Auseinandersetzung mit den affektiven Zuständen erst in den Fokus gerückt werden.

Diese tabuisierten Gefühle des Nicht-Mögens, Unsympathisch-Findens und Ekels werden bereits in dem ersten Beratungsgespräch von der Beraterin benannt. Dieser Textabschnitt wurde aber der Kategorie B zugeordnet, wie im Folgenden dargestellt wird.

Kategorie B: Bemühen, psychische Prozesse, die Verhalten zugrunde liegen, zu verstehen

Diese Kategorie kommt im ersten Beratungsgespräch bereits in der ersten Beschreibung des Kindes durch die Pädagogin zum Ausdruck. Dieser Beschreibung, in der die Pädagogin K. das Alter – fünf Jahre – nennt und die Information mitteilt, dass die Eltern „eh schon mit ihm in Therapie“ waren, aber sie nichts weiter darüber wisse, ob etwas „Spezielles rausgekommen“ ist, folgt eine Beschreibung des Verhaltens von Florian:

„Sie erzählt weiter, dass er meist sehr still und zurückgezogen ist, manchmal aber sich bei ihm so viel anstaut, dass er dann explodiere.“ (Swoboda 2022b, 48/49)

Diese Textstelle wird der Kategorie B zugeordnet, da hier bereits ein Verständnis vorliegt, dass mentale Befindlichkeiten dem Verhalten zugrunde liegen, auch wenn noch nicht näher beschrieben wird, was sich anstaut bzw. welche mentalen Befindlichkeiten der Grund für das Explodieren sein könnten. Wie die Ausführungen der Ergebnisse der

Kategorie A bereits veranschaulicht haben, weiß die Pädagogin um die Begrenztheit ihrer Einsicht in die inneren Prozesse von Florian. Das macht es häufig schwierig genaue mentale Prozesse zuzuordnen, was ihr aber dann auf Nachfrage der Beraterin, welchen Eindruck Florian auf die Pädagogin K. mache, gelingt. Sie antwortet, dass er ihr häufig „traurig“ vorkomme und beschreibt ihn dann als „in sich gekehrt und alleine“ (Swoboda 2022b, 84). Einen Einblick in ihre eigene Gefühlswelt gibt die Pädagogin ebenfalls auf die Nachfrage der Beraterin, was es bei ihr selbst auslöse, wenn sie an Florian denke:

„K. überlegt kurz und sagt dann: ‚Mich macht das auch traurig..., weil das ist nicht schön, wenn man nur so rumsitzt und nichts machen will. Und wütend macht mich das auch manchmal!‘“ (Swoboda 2022b, 86-88)

Der erste Teil dieser Aussage kann noch als Identifikation mit dem Kind verstanden werden. Die Pädagogin K. stellt sich vor, wie sie sich fühlen würde, wenn sie „nur so rumsitzt und nichts machen will“ und es wird deutlich, dass die Pädagogin in der obigen Beschreibung von Florian anhand ihres eigenen Gefühls dem Kind die Emotion der Trauer zuschreibt. Auf der anderen Seite kann sie das deutlich von der Wut unterscheiden, die bei ihr durch Florian scheinbar ausgelöst wird:

„Ja, ich glaube es macht mich seine Art wütend, dass er so dasitzt und sich einfach nicht helfen lassen will.‘ fügt K. hinzu. ‚Wie fühlst du dich da?... Auch hilflos, weil du nichts bewirken kannst?‘ K. überlegt und sagt dann: ‚Ja, das macht einfach ein ungutes Gefühl, dass man irgendwie nicht zu ihm durchdringen kann.‘ (...) [K.] sagt, dass es sich für sie sogar manchmal wie eine Wand anfühlen würde, ... eben so undurchdringlich.“ (Swoboda 2022b, 112-115; Anm.d.V.)

Durch die Ergänzung bzw. Deutung der Beraterin kann die Pädagogin wieder auf ihre eigenen Gefühlszustände zurückkommen, die sie dann auch näher beschreiben kann. Durch die Ergänzung der Beraterin kann auch die Möglichkeit eröffnet werden, dass die Ursache für die Wut der Pädagogin nicht ausschließlich von Florian und seinem Verhalten ausgelöst wird, sondern auch die Ohnmacht und der genannten Hilflosigkeit, nicht zu ihm durchdringen zu können, einen Einfluss darauf hat. Direkt im Anschluss wird, wie oben bereits angedeutet, das tabuisierte Gefühl des Ekels angesprochen.

„Sie erzählt, dass sie oft gerne mit Kindern kuscheln würde oder sie auf den Schoß nehme, wenn sie spürt, dass die Kinder das gerade brauchen. ‚Aber bei ihm sei das so ähhh‘ sagt sie und verzieht dabei das Gesicht. Ich frage, ob sie da vielleicht nicht so drastisch aber so etwas wie Ekel bei ihm verspüre. K. antwortet: ‚Ja, so in etwa – vielleicht eben nicht so drastisch, aber ich merke, dass sich da was in mir sperrt.““ (Swoboda 2022b, 116-120)

Auch hier geht die Beraterin auf die Äußerung der Pädagogin ein, die zunächst keinem konkreten Gefühl zugeordnet wird. Die Beraterin ermöglicht der Pädagogin K. durch das Benennen des Ekels, zu widersprechen. Das Arbeitsbündnis kann aufrechterhalten werden und die Pädagogin kann an die Interpretation der Beraterin anschließen und ihre mentalen Befindlichkeiten ausdrücken. Die Berücksichtigung dieser Gefühle vor dem Hintergrund eines normativen Urteils wird dann im letzten Beratungsgespräch möglich, wie oben bei der Kategorie A bereits erläutert wurde.

Kategorie C: Berücksichtigung des Entwicklungsaspekts mentaler Bef./psychischer sowie interpersoneller Prozesse

Die Familiendynamik kommt im ersten Gespräch auf Nachfrage der Beraterin zur Sprache. Es wird deutlich, dass die Pädagogin sich der Tatsache bewusst ist, dass sie selbst mit ihrem inneren Bild von Florian und dessen Mitteilung an die Eltern, auch einen Einfluss auf die Perspektive und die mentalen Befindlichkeiten der Eltern hat. Die Pädagogin K. äußert ihre Zurückhaltung bei dem Austausch mit den Eltern und sie äußert die Sorge, dass sie die Mutter mit ihren Erzählungen zusätzlich belastet (Swoboda 2022b, 76f.). Die Familiendynamik wird auch thematisiert, da die Information folgt, dass Florian noch eine eineinhalbjährige Schwester hat. Dieses Thema bzw. der Einfluss der Geburt der Schwester auf Florian und sein Erleben in der Kindergruppe wird aber nicht weiterverfolgt und ist auch nicht Teil der Reflexion der mentalen Befindlichkeiten bzw. deren Verarbeitung von Florian.

Im zweiten Beratungsgespräch kommt die Beziehung zwischen Florian und seinen Eltern noch einmal nach der Nachfrage der Beraterin zur Sprache:

„Wie erlebst du denn die Beziehung von Florian zu seinen Eltern?“ (...) K. überlegt kurz und sagt dann: „Hm, ich weiß nicht, wir haben da nicht so den Einblick. Der Papa wirkt recht ruhig und erklärend und die Mama ist glaube ich einfach manchmal überfordert mit ihm, weil sie auch nicht weiß, wie sie mit ihm tun soll.““ (Swoboda 2022c, 51-55)

Diese Passage wird der Kategorie C zugeordnet, weil es sich um Überlegungen zur Familiendynamik handelt und in diesem Zusammenhang auch reflexive Aussagen über die Begrenztheit der Einsicht in diese familiären Beziehungsprozesse. Die Pädagogin K. betont hier auch erneut den Unterschied, den sie zwischen Vater und Mutter wahrnimmt. Dieser Unterschied kommt auch an anderen Stellen des zweiten Gesprächs zum Ausdruck, wenn sie von dem Umgang der Eltern mit Florian erzählt (Swoboda 2022c, 61-69).

Im letzten Gespräch werden die inneren Zustände, die die Pädagogin K. gegenüber Florian empfindet, noch einmal angesprochen. Zunächst fasst die Beraterin die Gefühle der Pädagogin zusammen, die sie gegenüber Florian genannt hat (Swoboda 2023b, 107-110):

„Ich mache eine kurze Pause und sage dann: ‚Nochmal zurückkommend auf die Gefühle zu Florian. Du hast jetzt gesagt, dass du dich hilflos und genervt fühlst, dass es frustrierend ist, wenn nichts zurückkommt und dass du so ein Gefühl hast, dass du ihn vielleicht nicht so liebenswert finden kannst, wie andere Kinder...‘“

Die Beraterin schließt an diese Zusammenfassung die Nachfrage an, ob sich die Pädagogin L. auch ein „Gefühl von Sorge“ einstellt, wenn sie an Florian denkt (Swoboda 2023b, 110). Die Pädagogin nimmt auch hier eine Entwicklungsperspektive in die Zukunft ein, in der sie sich Gedanken bzw. Sorgen macht, wie es Florian in der Schule gehen wird und man in diesem Rahmen auf seine psychischen Prozesse Rücksicht nehmen kann:

„K. reißt die Augen auf und sagt: ‚Ja, auf jeden Fall, Sorge, was aus ihm wird. Wie es ihm dann später in der Schule gehen wird, weil da kann man dann vielleicht nicht so viel auf ihn Rücksicht nehmen und ihn so lassen wie er ist.‘“ (Swoboda 2023b, 111ff.)

Die Beraterin nimmt diese Sorge auf und besetzt sie aber in einer positiven Weise, indem sie darauf hinweist, dieses Gefühls für das Gespräch mit den Eltern in den Vordergrund zu stellen.

„Okay‘ sage ich ‚Ich glaube nämlich, dass die Sorge um Florian ein gutes Gefühl ist, mit dem man ins Elterngespräch gehen kann.‘“ (Swoboda 2023b, 113f.)

Das bezieht sich besonders auf die vorhergehende Auseinandersetzung mit den tabuisierten Gefühlen, Florian nicht als liebenswertes Kind zu empfinden und ihn auch bis zu einem gewissen Grad unsympathisch zu finden (Swoboda 2023b, 88-106). So wird auch wieder der Bogen zum Anliegen des Elterngesprächs geknüpft, da zuvor der Fokus daraufgelegt wurde, sich im Klaren zu sein, welche Gefühle die Pädagogin K. betreffend Florian hat und wie sie mit diesen Gefühlen in das Elterngespräch gehen kann.

Kategorie D: Beraterin als Modell für Mentalisierung

Diese Kategorie wurde dann vergeben, wenn die Mentalisierung der Beraterin ausschlaggebend war für eine erweiterte Perspektive, die nicht von der Pädagogin K. selbst ausgegangen ist. Die Abgrenzung wurde in der Art und Weise gezogen, wie die Beraterin die Mentalisierungsprozesse der Pädagogin beeinflusst hat. Diese Abgrenzung wird in den folgenden Ausschnitten und den dazugehörigen Erläuterungen dargestellt.

Auch hier stellt sich die Beraterin als Modell zur Verfügung und mentalisiert die Pädagogin, indem sie ihr erzählt, wie sie selbst die Erzählung wahrgenommen habe (Swoboda 2022d, 106-109). Das ermöglicht der Pädagogin K., ihr eigenes Verständnis noch einmal zu erweitern und einen Fokus zu setzen, bei dem sie auch affektiv anschließen kann und die unterschiedlichen Perspektiven, beeinflusst durch die familiären Verhältnisse, zu erkennen:

„K. meint, dass Florians Eltern eh sehr bemüht seien und sehr viel Geduld mit ihm hätten...aber, ja, dass es gar nicht so leicht wäre mit ihnen zu sprechen, weil sie ja auch nichts Falsches reininterpretieren oder falsche Empfehlungen geben wolle.“ (Swoboda 2022d, 109-111)

Dieser Abschnitt weist darauf hin, dass das unklare bzw. fehlende innere Bild, das die Pädagogin K. von Florian hat, sie darin beeinträchtigt, eine Interpretation über Florians Verhalten zu treffen und dass darin auch die Sorge gründet, den Eltern eine falsche Empfehlung zu geben. Diese Sorge wird von der Beraterin aufgenommen und mit der Betonung der unterschiedlichen Perspektiven verarbeitet wieder zurückgespielt:

„Hast du Sorge, dass du Florian vielleicht falsch einschätzt? ... Du könntest ihnen einfach nur beschreiben, wie du Florian wahrnimmst und da kannst du ja gar nichts falsch machen, weil das ist ja so, wie du ihn hier in eurer Gruppe siehst.“ K. nickt und sagt, dass das stimmt.“ (Swoboda 2022d, 111-115)

Die Pädagogin erhält durch die Interpretation der Beraterin die Möglichkeit, ihre Sorge als solche wahrzunehmen. Gleichzeitig erhält sie auch etwas von ihrer Handlungsmacht zurück, indem sie ein konkretes Vorgehen in Bezug auf ihre eigene Wahrnehmung von Florian in der Gruppe und das bevorstehende Elterngespräch erhält.

Das Gespräch mit den Eltern wird auch erneut nach der längeren Pause in der vorletzten Beratung von der Pädagogin thematisiert. Sie wolle „in diesem Rahmen noch gemeinsam überlegen (...), wie man mit Florians Eltern über Florians Verhalten sprechen könnte.“ (Swoboda 2023a, 45f.) Dem kommt die Beraterin auch nach, nachdem sie auf ihren Vorschlag zunächst überlegen, wie es Florian in der Kindergruppe geht. Es werden zunächst andere Themen besprochen, bevor dann kurz vor dem Ende der Beratung noch einmal das bevorstehende Gespräch mit den Eltern aufkommt. Da die Zeit nicht mehr ausreicht, wird das Thema auf die letzte Beratung verschoben, doch die Pädagogin fragt noch konkret nach einer Stelle, auf die man die Eltern für eine Abklärung oder Beratung verweisen könnte. Die Beraterin nimmt das auf und kommt ihrem Wunsch nach, sich für das letzte

Gespräch umzuhören, zuvor setzt sie jedoch den Fokus für das Elterngespräch auf die Perspektive der Pädagogin K. und der Vermittlung an die Eltern:

„Ich sage, dass wahrscheinlich vor allem wichtig ist, mit Florians Eltern über ihre Sorgen bezüglich Florian zu sprechen, ich mich aber gerne umhören kann, welche Stellen, vielleicht auch eine Erziehungsberatung, für eine Abklärung in Frage kämen.“ (Swoboda 2023a, 118ff.)

Hier wird zwar eine Entwicklungsperspektive bezogen auf die Zukunft in den Gedanken der Pädagogin über eine (weitere) Abklärung und ihrer Vermutung, dass hinter Florians Verhalten psychische Prozesse stecken könnten, mit denen die Eltern überfordert sind und die daher auch beraterische Unterstützung notwendig macht, angedeutet. Es ist jedoch die Beraterin, die von der Nennung einer Beratungsstelle, als einfache und schnelle Lösung, die die Verantwortung wieder den Eltern bzw. der Elternberatung übergibt, auf die Kontextualisierung der interpersonellen Prozesse des Elterngesprächs und der Vermittlung der von der Pädagogin verspürten Sorgen bezüglich Florian, fokussieren kann.

Im vierten Beratungsgespräch wird auch deutlich, dass die Identifizierung mit Florian noch nicht so weit gelingt, dass sich die Pädagogin K. ein differenziertes Bild von seinen inneren Zuständen machen kann. Die Beraterin widmet sich zunächst der Aufgabe, die Pädagogin K. zu entlasten, indem sie die zugeordnete „Wunschvorstellung“ von Florian, ständig von einer Pädagogin begleitet zu werden (Swoboda 2023a, 70f.), relativiert und einen Vorschlag macht, der weniger bedrohlich ist.

Sie greift in der Deutung der Auswirkung dieser Handlungsmöglichkeit nicht nur die Perspektive von Florian auf, sondern auch die Entlastung aus der Perspektive der Pädagogin K. und deren Kolleginnen. Damit bleibt das gemeinsame Arbeitsbündnis aufrecht und es wird ein Raum eröffnet, indem sich die Pädagogin K. mit Florian identifizieren kann:

„K. nickt und sagt, dass Florian das bestimmt gefallen würde. Sie überlegt weiter, dass sie mit ihm in dieser Zeit auch etwas ganz besonders machen könne, z.B. Experimente, weil er die so gerne habe.“ (Swoboda 2023a, 76ff.)

Die Identifikation reicht jedoch nicht so weit, dass sie eine Perspektive von Florian übernehmen kann, die über ein kognitives Interesse an einem spezifischen Angebot hinausgeht und den Aspekt der Beziehung und sozialen Interaktion berücksichtigt. Es wurde aber genau dieser Aspekt des Bedürfnisses ständiger Begleitung und Beziehung zuvor als seine Wunschvorstellung identifiziert (s.o. Swoboda 2023a, 70f.). Die Beraterin greift das auf und erweitert die Auswirkung auf Florian mit diesem noch fehlenden Verständnis eines konkreten Beziehungsangebots:

„Ich sage, ja, vielleicht, aber dass ich denke, dass es dabei weniger darum gehen würde, was sie mit ihm macht, sondern, dass das eine Zeit der möglichst ungeteilten Aufmerksamkeit für ihn ist.“ (Swoboda 2023a, 78ff.)

Im letzten Beratungsgespräch scheint sich die Pädagogin K. schon in einer positiveren Weise mit Florian identifizieren zu können. Den Vorschlag der Beraterin, Florian spezifische Aufgaben geben könnte und ihn bei bestimmten Sachen um Hilfe bittet, um ihm auch das Gefühl zu vermitteln, dass er etwas bewirken kann und stolz auf sich sein kann (Swoboda 2022d), setzte sie in der Zwischenzeit um. Die Beraterin stellt hier explizit wieder den Zusammenhang mit Florians Erleben im Kontext von Beziehungen in der Kindergruppe insbesondere von Trennungs- und Übergangssituationen, her:

„Ich sage, dass das eine tolle Idee ist und ihm wahrscheinlich auch so guttut, weil ihm ja ohnehin der Übergang von zu Hause in die Kindergruppe gar nicht so leicht falle und dieses kleine Ritual wie ein ‚Anker‘ für ihn in der Früh sein kann.“ (Swoboda 2023b, 28ff.)

Die Kontextualisierung der Beraterin erfolgt hier auf eine Weise, durch die sich die Pädagogin nicht belehrt oder gekränkt fühlen muss, weil die Beraterin auch die Freude über den Erfolg der Handlungen teilt. Die Beraterin misst dem „Ritual“ als „Anker“ noch weitere Bedeutung zu, indem sie auf die Schwierigkeiten des Übergangs von zu Hause in die Kindergruppe betont und gleichzeitig die positive Wirkung der Idee der Pädagogin K. stärkt.

Auch an einer anderen Stelle im letzten Gespräch wird die Bedeutung von Sicherheit durch die Beraterin hervorgehoben, die die Fähigkeit mentale Befindlichkeiten zu kontrollieren bzw. regulieren beeinflusst. Es geht bei dieser Passage um eine bestimmte Form des Malens, wo Florian direkt mit der Pädagogin in Kontakt ist und von ihr die Farben gereicht bekommt. Die Beraterin fasst diese Tätigkeit vor dem Hintergrund Florians mentaler Befindlichkeiten zusammen:

„Genau, er hat hier einen ganz klaren Rahmen, in dem er den Überblick und die Kontrolle hat und das gibt ihm vielleicht so viel Sicherheit, dass er sich ganz vertiefen kann und sehr zufrieden ist... Das sind sicher ganz wertvolle Momente für Florian“ (Swoboda 2023b, 55ff.)

Der folgende Abschnitt des letzten Beratungsgesprächs zeigt auch die Betonung der erreichten Denkweisen über Florian und sein Verhalten. Wo bei den ersten Protokollen noch viele Hypothesen und Vermutungen angestellt werden mussten und die Beraterin bei der Pädagogin K. darauf fokussieren musste, mentale Befindlichkeiten als Ursache für

Florians Verhalten in Erwägung zu ziehen, können hier die Vermutungen wieder aufgenommen werden, um den Fortschritt beim Verstehen von Florian zu betonen.

„Ich sage, dass das [Malen in Begleitung durch Pädagogin; Anm.d.V.] auch so ein tolles Beispiel ist, weil uns das zeigt, dass wir schon ganz viel bei Florian verstanden haben – weil unsere Annahmen waren ja, dass Florian Schwierigkeiten hat, sich in komplexeren Situationen zurecht zu finden, also, wenn mehrere Kinder spielen, man sich immer auf unterschiedliche Dynamiken anpassen muss, Entscheidungen treffen muss, usw. und, dass ihn das überfordert und stresst und aus dem Gleichgewicht bringt.‘ Ich sage weiter, dass sie ja auch schon so gut erzählt habe, wie Florian versucht sein Gleichgewicht wieder herzustellen: mit Rückzug, mit Kontrolle und ‚Machtgehab‘ oder jetzt neuer auch mit aggressivem Verhalten.“ (Swoboda 2023b, 57-64)

Die Pädagogin K. scheint auch bei dieser Kontextualisierung der Erzählung vor dem Hintergrund mentaler Befindlichkeiten anschließen zu können und scheint auch selbst davon affektiv betroffen, wie folgende Beschreibung im Protokoll veranschaulicht:

„K. wirkt berührt⁸ und nickt und sagt: ‚Ja, wenn man das so sieht, kann man das ja wirklich verstehen, wie er so tut.““ (Swoboda 2023b, 64f.)

Es wird bei diesem Satz auch deutlich, dass der Pädagogin K. durch die Kontextualisierung der Beraterin ermöglicht wird, den Einfluss der Perspektive auf die Interpretation von mentalen Zuständen zu erkennen und ihr eigenes Verständnis von Florians Verhalten zu erweitern. Die Beraterin fügt dieser Erkenntnis noch eine entlastende Bemerkung hinzu und betont gleichzeitig die Bedeutung des Verstehens von mentalen Zuständen für die elementarpädagogische Praxis:

„Ich sage: ‚Ja, und das ist schon ein Riesenschritt, denke ich – weil Vieles wird man auch nicht ändern können in diesem Rahmen, aber es hilft schon sehr, wenn man was versteht.““ (Swoboda 2023b, 61-67)

Diese Auffassung teilt auch die Pädagogin K., die am Ende des Beratungsgesprächs auf die Frage der Beraterin, wie sie die Gespräche empfunden habe, antwortet:

„Sie habe gesehen, wie tief man da eintauchen kann und fände, dass es das eigentlich für jedes Kind geben müsste. Außerdem sei sie durch das Nachdenken über Florian auch auf viele andere Dinge draufgekommen, von denen sie generell im in ihrem Arbeitsalltag profitiere.“ (Swoboda 2023b, 145-147)

Diese Schlussbemerkung im letzten Gespräch zeigt, dass die Pädagogin zum einen ein Verständnis dafür hat, dass die Auseinandersetzung mit inneren Zuständen und psychi-

⁸ Textstellen werden in Work-Discussion-Protokollen dann kursiv gesetzt, wenn es sich um eine Interpretation der Protokollant*in handelt.

schen Prozessen bei jedem Kind anders ist. Zum anderen erkennt sie eine Bedeutung für den Arbeitsalltag, die sie auch positiv besetzt.

3.2 Ergebnisse Beratungsgespräch II – Pädagogin L.

Die Beratungsgespräche II fanden innerhalb von 10 Wochen zwischen Mitte November 2022 und Ende Jänner 2023 in einer von den Betreuer*innen selbst verwalteten Kindergruppe statt. Die Pädagogin L. ist Leiterin und zugleich auch selbst in der Gruppe als Betreuerin tätig (Hutzinger 2022a). Die Gruppe wurde vor etwa 20 Jahren von Pädagogin L. gegründet und die Kinder in der Gruppe sind zwischen 2 und 6 Jahre alt. Nach den Beratungsgesprächen tritt L. eine Bildungskarenz an, daher stehen auch Personalwechsel und der Abschied von den Kindern an, die in der Beratung thematisiert werden.

Der Fall, der im Fokus der Beratung steht wird hier Konrad genannt. Er ist beim Eintritt in die Kindergruppe im September 2022 dreieinhalb Jahre alt und war zuvor noch nie fremdbetreut – weder institutionell noch anderweitig bei erweiterten Familienmitgliedern oder Freunden. Konrad fiel von Beginn an durch aggressives Verhalten auf, wie L. im ersten Beratungsgespräch schildert:

„Er haut die Kinder und geht vor allem auf die Kleinen’. Sie erzählt, dass sie und ihre Kolleg*innen nicht mehr weiterwissen. Im Gespräch mit den Kolleg*innen ist dann der Wunsch entstanden hier, über Konrad zu sprechen.“ (Hutzinger 2022b, 73-35).

Dieses Verhalten zeigte Konrad scheinbar ohne sichtbaren Grund und es wurde auch nach der Eingewöhnungszeit nicht besser. Daher wird dieses Verhalten auch in dem Elterngespräch thematisiert, das die Pädagogin im Dezember 2022 geführt hat und auch in der Beratung besprochen wird. Sowohl vor dem Elterngespräch als auch danach kommen immer wieder Hypothesen auf, dass Konrad und seine Eltern noch nicht ganz in der Gruppe angekommen seien und es noch ein wenig Zeit brauche, die Konrad auch während eigener Erkrankung sowie der Mutter mit einem längeren Aufenthalt zu Hause verbrachte. In diesem Zusammenhang werden auch Vermutungen geäußert, dass Konrad in seiner sozialen und emotionalen Entwicklung (noch) nicht seinem Alter entspricht.

Es folgen nun wie bei dem ersten Beratungsprozess die Ergebnisse der Analyse des Materials, geordnet anhand des deduktiven Kategoriensystems. Eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse mit allen Verweisen zu den einzelnen Protokollen werden auch in diesem Fall in Anhang II (ab Seite 116) angeführt.

Allgemeine Erkenntnisse aus dem Beratungsgespräch II

In der Analyse der Beratungsgespräche mit der Pädagogin L. wird deutlich, dass viele Themen, die mit ihren eigenen mentalen Befindlichkeiten oder den psychischen Prozessen von Konrad angesprochen werden können und auch ein differenziertes Verständnis über die Auswirkungen auf das Verhalten oder die Sichtweise anderer (u.a. der Eltern) vorliegt. Die Pädagogin selbst scheint entspannt zu wirken und das Belastungsempfinden wirkt weniger hoch als bei der ersten Pädagogin K.

Ein sich durchziehendes Thema ist allerdings auch die bevorstehende Bildungskarenz der Pädagogin L. und der damit zusammenhängende Abschied von der Kindergruppe, das mit Gefühlen verbunden sein dürfte, die für die Pädagogin L. zu bedrohlich zu sein scheinen, um differenziert darüber nachdenken zu können. Ihre Sichtweise, dass die Kinder den Abschied „schon wegstecken“ und mit dem Wechsel von Personal „meistens viel besser können und eh so flexibel sind“ (Hutzinger 2023a, 88-95), wird hier als Strategie der Entlastung interpretiert, durch die ihr der Abschied leichter fallen kann. Schuldgefühle über ihre Rolle und Verantwortlichkeit bei den Kindern und Kolleg*innen möglicherweise schmerzhaft und belastend mentale Befindlichkeiten auszulösen, können so gelindert bzw. vermieden werden.

Es finden sich über den gesamten Beratungsprozess hinweg eindeutige Hinweise auf unterschiedliche Reflexionsprozesse. Insbesondere die Entwicklungsaspekte mentaler Befindlichkeiten sowie psychischer und interpersoneller Prozesse werden im Beratungsgespräch berücksichtigt. Auch hier ist die Pädagogin sehr darum bemüht, die Perspektive der Beraterin zu nutzen, um ihr Verständnis eigener und kindlicher mentaler Befindlichkeiten sowie der psychischen Prozesse der Eltern zu erweitern.

Kategorie A: Wissen über Art und Eigenschaften mentaler Bef./psychischer Prozesse

Bereits im ersten Beratungsgespräch mit der Pädagogin L. zeigt sie ein Verständnis dafür, dass die Einsicht in psychische Prozesse als Ursache für Verhalten begrenzt ist.

„Sie überlegt kurz und sagt, dass es manchmal einfach so kommt, wenn er ruhig ist und dann tritt er auf einmal unter dem Tisch. Oder letztens hat er dann ein Kind geschupst, der viel kleiner als er ist. Sie wissen nicht mehr weiter und haben schon öfter mit ihm darüber gesprochen. Sie fügt hinzu, dass sie aber keinen Zusammenhang zwischen den Situationen erkennen können.“ (Hutzinger 2022b, 81-85)

Zum einen sind sich die Pädagog*innen bewusst, dass es einen Grund für das Schubsen und Treten geben muss, weil sie auch mit dem Kind darüber gesprochen haben. Es

scheint aber auch ein Bewusstsein dafür zu geben, dass der Zusammenhang zwischen den Situationen nicht unmittelbar ersichtlich ist und im Verborgenen liegen muss.

Ähnliche Reflexionsprozesse finden sich auch in den folgenden Beratungsgesprächen. Die Äußerungen der Pädagogin L. weisen auf das explizite Verständnis über die Begrenztheit von Einsicht in Gedankenwelt anderer auf, die anhand folgender Phrasen auch deutlich im Material erkannt werden können:

„Ich frage, ob sie eine Idee dazu hat, wie es dem Konrad da gehen mag. L. sagt, dass sie es nicht so genau weiß aber, sich vorstellen kann, dass er überfordert ist, wenn er unter all den andren Kindern ist.“ (Hutzinger 2022c, 58-69)

Ein differenziertes Verständnis der Pädagogin L. von eigenen und kindlichen mentalen Befindlichkeiten wird auch an dieser Stelle deutlich, wenn L. ihre bisherige Sichtweise reflektiert und um die Bedürfnisse des Kindes erweitert:

„Vielleicht braucht er da doch ein bisschen mehr Unterstützung, was er sonst noch machen kann. Ich hab gedacht, da kommt er gut zurecht““. (Hutzinger 2022b, 180ff.)

Initiiert wird dieses Verständnis durch den Vorschlag der Beraterin, dass sich jemand mit Konrad in jenen Situationen beschäftigt, wenn er nicht am Gruppenangebot teilnehmen möchte und sich aus dem Kreis mit den anderen Kindern zurückzieht. Die Reflexion bezieht sich hier ausdrücklich auf die Erweiterung ihrer vorherigen Sichtweise, dass Konrad gut mit den Abläufen in der Gruppe zurechtkomme. In dem durch die Beraterin angestoßenen Verständnis können die vermuteten mentalen Befindlichkeiten von Konrad einbezogen werden und Pädagogin L. findet damit auch zu neuen Handlungsmöglichkeiten, um Konrad ausgehend vom kindlichen Erleben der Kindergruppe besser unterstützen zu können. Diese Art des Nachdenkens und erweitem der eigenen Perspektive unter der Berücksichtigung, dass diese lediglich eine begrenzte Einsicht erlaubt, findet sich auch im zweiten Beratungsgespräch – ebenfalls im Zusammenhang mit Beziehungsprozessen in der Gruppe. Auf die Nachfrage der Beraterin, ob sie eine Idee hat, wie es Konrad gehen mag sagt die Pädagogin L., „dass sie es nicht so genau weiß aber, sich vorstellen kann, dass er überfordert ist, wenn er unter all den andren Kindern ist.“ (Hutzinger 2022c, 58-69)

Hinweise auf ein vorhandenes Wissen der Art und Eigenschaften psychischer Zustände und Prozesse gibt es auch im vierten Beratungsgespräch, wo das Gespräch mit Konrads Eltern bereits stattgefunden hat und deren Sichtweise auf sein Verhalten von der Pädagogin L. geschildert wird. Die Pädagogin L. nimmt Konrads Vater als einsichtig und verständnisvoll wahr. Seine Mutter hingegen scheint sein Verhalten gegenüber anderen Kin-

dern als „Emanzipation“ misszuverstehen und habe sich darüber gefreut, dass sich Konrad zur Wehr setzen kann (Hutzinger 2023a, 16-17). Nach einer Zusammenfassung der Beraterin dieser unterschiedlichen Perspektiven stellt die Pädagogin L. fest,

„dass es aber eben nicht darum geht, dass sich Konrad wehrt, sondern dass er ohne sichtlichen Grund hinschaut. Es entsteht eine kurze Pause und ich stimme zu, dass es da einen Unterschied gibt und füge hinzu, dass Konrad womöglich einen Grund hat, den wir aber noch nicht kennen oder verstehen. L. nickt und sagt: ‚Ja das stimmt, ich mein eben keinen Grund, den man gleich erkennen kann‘. (Hutzinger 2023a, 20-24)

Die Pädagogin L. scheint bereits über ein Verständnis davon zu haben, dass hinter Konrads Verhalten ein Grund steckt, der nicht ersichtlich ist. Durch die Kontextualisierung der Beraterin gelingt es der Pädagogin explizit zu reflektieren, dass dieser Grund noch verborgen ist und weiß damit von der Eigenschaft der Undurchsichtigkeit psychischer Prozesse und der generellen Verborgenheit derselben.

Ein weiteres Merkmal eines mentalisierenden Verständnisses mentaler Befindlichkeiten, ist die Fähigkeit, diese im Zusammenhang mit sozialen Normen und Urteilen zu interpretieren. Während derselben Erzählung des Elterngesprächs in der vierten Beratung erklärt die Pädagogin L. den Eltern, dass das Gefühl der Überforderung bei allen Eltern vorkomme und „normal“ ist (Hutzinger 2023a, 33f.). Es gelingt ihr also die mentalen Befindlichkeiten der Eltern im Gespräch vor dem Hintergrund eines normativen Urteils zu reflektieren und sie auch bis zu einem gewissen Grad für die Eltern zu regulieren.

Kategorie B: Bemühen, psychische Prozesse, die Verhalten zugrunde liegen, zu verstehen

Der Pädagogin L. gelingt es in den Beratungsgesprächen, genaue Zuordnungen mentaler Befindlichkeiten und Emotionen zu treffen und reflektiert diese auch hinsichtlich deren Auswirkungen und aus unterschiedlichen Perspektiven, wie in diesem Abschnitt aus der Erzählung der Eingewöhnung mit Konrad deutlich wird:

„Der Mama war und ist es sehr unangenehm, als sie mitbekommen hat, dass der Konrad die anderen haut und hat sich schon oft dafür entschuldigt. L. sagt, dass sie nicht mehr wissen, was sie noch alles probieren können. Sie findet es auch schwierig, die Situation mit der Mutter zu besprechen. Sie möchte nicht, dass die Mutter ein schlechtes Gewissen hat. Gleichzeitig möchte sie, dass die Mutter weiß, dass es schwierig in der Gruppe ist.“ (Hutzinger 2022b, 104-108)

Zum einen erkennt die Pädagogin, dass es notwendig ist, mit der Mutter über die Situation mit Konrad in der Gruppe zu sprechen. Zugleich berücksichtigt die Pädagogin L. die unangenehmen Emotionen (schlechtes Gewissen), die sie dadurch bei der Mutter auslösen

könnte und sieht das in Ambivalenz zu ihrem Wunsch, dass die Mutter über die Wahrnehmung der Pädagogin von Konrad in der Gruppe informiert ist.

Diese Ambivalenz zwischen ihrem eigenen Empfinden und was ihr als notwendig erscheint, um die Situation zu verbessern, zeigt sich auch an einer anderen Stelle des ersten Beratungsgesprächs:

„Ich will dann auch nicht so oft schimpfen. Da tut er mir schon auch leid dann. Wenns immer darum geht, was er nicht gut gemacht hat. Aber das geht halt einfach nicht. Ein Bub hat schon Angst vor ihm. Wir wissen auch nicht, obs eine Impulsreaktion ist oder ob es absichtlich passiert. Wir können es nicht einschätzen.“ (Hutzinger 2022, 126-130)

Die Angst, die bei anderen Kindern verursacht wird, findet auch an anderen Stellen des Beratungsgesprächs Erwähnung z.B., wenn es darum geht, ob Konrad Freunde in der Gruppe hat (Hutzinger 2022b, 133-137). Die Pädagogin L. weiß, dass ihre Reaktion (schimpfen) auch Auswirkungen auf die mentalen Befindlichkeiten von Konrad hat, die bei der Pädagogin wiederum Mitleid auslösen. Trotzdem erkennt sie auch die Angst bei einem Buben, als Auswirkung des Verhaltens von Konrad. Der letzte Satz lässt auch darauf schließen, dass sie einen emotionalen Grund hinter Konrads Reaktionen vermutet, diesen aber nicht einschätzen kann. Sie schwankt auch hier auf der einen Seite zwischen der Notwendigkeit, die Situation so wie sie jetzt ist, ändern zu müssen und dadurch auch unangenehme Gefühle zu verursachen. Auf der anderen Seite ordnet sie auch genau die mentalen Befindlichkeiten bei Konrad aber auch bei ihr selbst zu, die diese Handlungen bei ihm auslösen. Diese Erkenntnis wird auch am Ende des ersten Gesprächs auf die Nachfrage, wie es der Pädagogin L. geht, wenn sie von Konrad erzählt, deutlich:

„L. sagt, dass er ihr leidtut. Weil sie ihn auch nicht die ganze Zeit ermahnen muss, weil das ja für ihn auch furchtbar sein muss.“ (Hutzinger 2022b, 187ff.)

Auf die Nachfrage der Beraterin, wie es der Pädagogin selbst in diesen Situationen geht, äußert sie zunächst die Frustration, die sich auf ihre eingeschränkte Handlungsfähigkeit im Umgang mit Konrad bezieht (Hutzinger 2022b, 155). Die Pädagogin ordnet dann auch bei sich selbst Emotionen zu, die sie in Zusammenhang der problematischen Interaktionen zwischen Konrad und den jüngeren Kindern in der Gruppe stellt. Sie erzählt, „dass sie schon auch wütend wird. Vor allem wenn er auf die Kleinen geht, das macht sie dann besonders wütend.“ (Hutzinger 2022b, 156-157)

Die Auswirkungen, die Konrads Verhalten auf die jüngeren Kinder und insbesondere auf den einen Buben hat, werden auch im zweiten Beratungsgespräch von der Pädagogin er-

kennt, wo sich die Beraterin erkundigt, welchen Eindruck sie von der Gruppe hat, wenn Konrad nicht da ist:

„Sie antwortet, dass es recht entspannt ist, und vor allem bei dem einen Kind, der schon so Angst vorm Konrad hat, eine richtige Erleichterung zu spüren ist. „Der schaut sich nicht mehr so ängstlich um, sondern der spielt einfach entspannt und dem geht’s einfach gut. Und ja, den anderen Eltern fällt das eben auch auf. Da wurde ich jetzt schon mehrmals drauf angesprochen.““ (Hutzinger 2022c, 79-82)

Hier wird auch die Berücksichtigung der Perspektiven anderer Beteiligter, wie den anderen Eltern deutlich. Diese unterschiedlichen Perspektiven, was Konrad bei ihr selbst und anderen auslöst, werden später im Gespräch auch noch um das Erleben der Kolleg*innen in der Gruppe erweitert:

„Natürlich sei sie auch manchmal genervt von ihm. Sie fügt hinzu, dass das manchmal halt so ist und dass manche mit bestimmten Kindern besser können als andere. Sie sagt, dass sie dann mit den Kolleg*innen abspricht, dass dann die eine Person an solchen Tagen mehr mit bestimmten Kindern macht. (...) L. erzählt, dass ihr Kollege gerade besonders genervt ist von ihm und sie dann zum Beispiel momentan mehr auf ihn eingeht. Aber ja, wir arbeiten mit den Kindern und dann muss man sich halt auch zusammenreißen. Sie fügt hinzu, dass sich das irgendwie so eingebürgert hat, dass sie am meisten mit ihm zu tun hat.“ (Hutzinger 2022c, 99-107)

Es wird hier von der Pädagogin anerkannt, dass es unterschiedliche Wahrnehmungen und Erleben von anderen Personen gibt. Sie stellt aber dennoch klar, dass es in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern notwendig ist, sich „zusammenzureißen“, was auf ein Verständnis notwendiger Regulation von Emotionen als pädagogische Arbeitspraxis hinweist.

Sowohl Konrads Mutter als auch er selbst waren längere Zeit krank, weshalb Konrad auch nicht in der Kindergruppe war. In dem dritten Beratungsgespräch schildert die Pädagogin L., wie Konrad auf sie bei der Ankunft in der Kindergruppe gewirkt habe. Sie betont dabei die Freude, sowohl bei Konrad als auch den anderen Kindern, und dass er sich in der ihm bereits bekannten Umgebung wohl gefühlt habe (Hutzinger 2022d, 33-35). Sie kann bei der Beschreibung die mentalen Befindlichkeiten von Konrad und den anderen Kindern genau zuordnen und dabei auch deutlich machen, dass es sich um ihre Interpretation handelt, indem sie von ihrem Gefühl spricht bzw. ihrem Eindruck, den Konrad und die Kinder auf sie gemacht haben. Bei der Nachfrage der Beraterin, wie es der Pädagogin selbst dabei gefühlt habe, antwortet sie:

„dass auch sie sich gefreut hat und aber schon auch ein bisschen aufgeregt war vor allem auch E., das Kind, dass sich vor Konrad fürchtet, hatte sie ganz gut im Blick, aber der war auch recht entspannt. Sie habe sich auch gefreut die Eltern wieder zu sehen“ (Hutzinger 2022d, 35-39).

Hier ist gut erkennbar, dass L. über die Fähigkeit verfügt, die Perspektiven der Beteiligten einer Situation getrennt voneinander zu interpretieren und Gefühlszustände genau zuzuordnen. Das gelingt ihr auch an anderer Stelle im dritten Beratungsgespräch, wenn es um das bevorstehende Elterngespräch geht:

„L. überlegt und antwortet, dass sie das Gefühl hat, dass die Mutter ein schlechtes Gewissen hat, vor allem den anderen Kindern gegenüber aber auch ihr und den Kolleginnen. Deshalb möchte sie ihr auch vermitteln, dass der Konrad sehr willkommen ist, auch wenn es manchmal nicht ganz leicht ist. (...) Dann sagt sie, dass sie auch das Gefühl hat, dass die Mama aufgeregt ist vor dem Gespräch, weil sie wahrscheinlich noch nicht so genau weiß, was da auf sie zukommt. (...) Sie ergänzt, dass sie glaubt, dass sich die Eltern noch nicht so ganz angekommen fühlen.“ (Hutzinger 2022d, 54-59,60,65)

Die Pädagogin ist fähig, differenziert zu vermitteln, welchen Eindruck sie von der Mutter hat und auch ihre Gedanken über die Auswirkungen ihrer Handlung auf die Gefühlszustände der Mutter mitzuteilen.

Das Gefühl, dass die Eingewöhnung bzw. das Ankommen in der Gruppe sowohl für Konrad als auch für die Eltern zum Zeitpunkt der ersten drei Gespräche noch nicht ganz gelungen ist, verändert sich im vierten Beratungsgespräch, in dem die Pädagogin L. auch über die Befindlichkeiten von Konrad vor dem Hintergrund der äußeren Auswirkungen nachdenken kann:

„L. antwortet [auf die Nachfrage, wie es Konrad gerade in der Gruppe gehe], dass weniger Kinder da waren, und Konrad sogar zum Kuscheln bekommen ist. L. hatte das Gefühl, dass das ihm gutgetan hat und Konrad sich sicherer und angekommener fühlt.“ (Hutzinger 2023a, 50-53; Anm.d.V.)

Die Pädagogin scheint hier die Ursache für Konrads Verhalten in der Überforderung mit den äußeren Bedingungen und Reizen in der Gruppe zu verbinden. Es ist ihrer Interpretation zufolge dann für Konrad möglich, Nähe und Beziehung zur Pädagogin zu suchen, wenn weniger Kinder in der Gruppe sind und er sich sicherer fühlen kann. Das hat dann auch Auswirkungen darauf, wie sich die Pädagogin fühlt:

„Ich sage, dass das schön klingt und frage dann, wie es denn ihr damit geht: L. antwortet, dass sie sich freut und irgendwie stolz ist, dass er sich jetzt mehr traut und so angekommener wirkt.“ (Hutzinger 2023a, 54-55)

Der Pädagogin L. gelingt es auch hier, die Auswirkungen von Konrads Verhalten und wie er auf sie wirkt, als Ursache für ihre eigenen mentalen Befindlichkeiten zu erkennen.

Die Auswirkungen von Entwicklungsprozessen und den Einfluss der Familiendynamik auf psychische und interpersonelle Prozesse kann die Pädagogin ebenfalls berücksichtigen und in einen nachvollziehbaren Zusammenhang setzen, wie die Abschnitte zeigen, die der dritten Kategorie zugeordnet werden konnten.

Kategorie C: Berücksichtigung des Entwicklungsaspekts mentaler Bef./psychischer sowie interpersoneller Prozesse

Der Kategorie C konnten mehrere Abschnitte aus allen fünf Beratungsgesprächen zugeordnet werden, in denen die Pädagogin L. ein Bewusstsein für den Einfluss von Familiendynamik und unterschiedlichen Beziehungserfahrungen auf die Wahrnehmung und Verarbeitung sozialer Interaktionen in anderem Umfeld zeigt.

Im ersten Gespräch kommt das sehr anschaulich in der Vermutung der Pädagogin L. zur Geltung, dass eine fehlende Wahrnehmung eigener Bedürfnisse bei der Mutter hinter dem Verhalten von Konrad stecken könnte:

„Sie sagt, dass die Mama selbst sehr grenzenlos sei und sie schon auch die Vermutung haben, dass es damit zusammenhängen könnte. Sie erzählt, dass es so wirkt, als würde Konrads Mutter ihre eigenen Bedürfnisse nicht wahrnehmen können und deshalb keine Grenzen setzen.“ (Hutzinger 2022b, 89-92)

Die Pädagogin äußert hier eine klare Hypothese über die Ursache von Konrads Verhalten und bezieht darin sowohl die innerpsychischen Prozesse bei der Mutter (Wahrnehmung eigener Bedürfnisse) als auch die interpersonellen Prozesse der Beziehung zwischen Konrad und seiner Mutter mit ein. Diese Hypothese wird dann an anderer Stelle des Beratungsgesprächs weitergeführt, wo sie Konrads Verhalten bei Regeln und Abläufen in der Gruppe beschreibt und dabei die Unterschiede zwischen dem Verhalten mit der Mutter und mit ihnen (den Pädagog*innen, den Kindern) in ihrer Überlegung hervorhebt:

„Sie sagt, dass die Mutter ihr so grenzenlos vorkommt, aber er sich bei ihnen eigentlich gut an die Abläufe halten kann und sieht mich dabei *fragend* an. ‚Was mir schon auffällt, dass er bei so Gruppenprogrammen nicht so gern mitmacht. Da ist er dann oft nicht gleich im Kreis dabei. Ich mein, bei uns muss ja niemand, also das ist eh kein Problem, aber da ist er oft dann halt nicht dabei‘, sagt sie dann und schaut wieder *fragend*.“ (Hutzinger 2022b, 158-163; H.d.V.)

In diesem Abschnitt wird deutlich, dass Konrads Verhalten im ersten Gespräch noch ein Rätsel ist, bei dem sich die Pädagogin auch in ihren fragenden Blicken an die Beraterin wendet. Es wird auch deutlich, dass sich die Überlegungen um Beziehungsprozesse drehen, die Konrad in der Gruppe scheinbar nicht eingehen kann. Die Hypothese einer Erklärung für Konrads Verhalten wird nun von dem bloßen Wahrnehmen und Befolgen von Regeln und Abläufen auf den Kontext von Beziehungsprozessen erweitert, in dem sich Konrad nicht zurecht zu finden scheint.

In einem Abschnitt des zweiten Beratungsgespräch wird deutlich, dass sich die Pädagogin L. über entwicklungsbedingte Faktoren bewusst ist, die psychische Prozesse und deren Verarbeitung beeinflussen können. Sie erzählt, dass sie sich vorstellen könne, dass Konrad einen „Entwicklungssprung“ gemacht haben könnte, nachdem er krank war, wie sie es auch bei anderen Kindern bereits erlebt habe (Hutzinger 2022c, 125-127). Nach einer einleitenden Nachfrage der Beraterin äußert die Pädagogin L. auch die Hoffnung, dass sich in Konrads Verhalten etwas verändert hat:

„Ich frage, ob sie meint, dass der Konrad durchs krank sein bisschen selbstständiger geworden ist oder wird? L. antwortet, dass sie sich das vorstellen kann und es auch ein bisschen hofft, dass es da zu einer Veränderung gekommen ist.“ (Hutzinger 2022c, 129-132)

Ein weiterer Aspekt, den die Pädagogin berücksichtigt ist auch hier die Familiendynamik und die unterschiedlichen Beziehungen zwischen Mutter und Vater. Letzterer habe während der Erkrankung der Mutter die „Versorger-Rolle“ übernehmen müssen und die Pädagogin äußert auch hier Neugier über die Auswirkungen dieses ungewohnten Umfelds für Konrad und die Eltern nach der längeren Pause wieder zu treffen (Hutzinger 2022c, 127-129).

Im dritten Gespräch werden diese Vermutungen über die Auswirkungen der Zeit zu Hause auf Konrads Erleben und Verhalten noch einmal aufgegriffen und nach einem Vorschlag der Beraterin sich in Konrad hineinzusetzen (Hutzinger 2022d, 17-19), gelingt der Pädagogin L. die Identifizierung mit dem Kind und sie kommt zu folgender Schlussfolgerung:

„L. bleibt einen Moment ganz ruhig und schaut Richtung Fenster. Dann sagt sie, dass sie tatsächlich glaubt, dass ihm die Zeit zu Hause sehr gutgetan hat. Dass er vielleicht nochmal so ein Auftanken bei der Mama gebraucht hat. Dann sagt sie, dass momentan auf Grund der Ferien auch weniger Kinder als sonst in der Gruppe sind und es ihm dann vielleicht auch leichter fällt sich zu orientieren. Sie fügt hinzu, dass sie dadurch auch Zeit hatte ein Buch mit ihm anzuschauen, bei dem es um Emotionen geht. Sie haben gemeinsam

besprochen, was er tun kann, wenn er sich ärgert. Sie haben gemeinsam überlegt welche Alternativen außer Hauen er noch hat und kennt.“ (Hutzinger 2022d, 20-24)

Zum einen berücksichtigt sie die Beziehungsprozesse zu Hause als Auswirkung auf Konrads Verhalten und seiner Wahrnehmung von Beziehungsprozessen in der Gruppe. Sie schließt auch aus der weniger ausgelasteten Gruppe durch die Ferien eine Ursache für die Veränderung von Konrads Verhalten. Zum anderen erzählt sie von einer konkreten Auseinandersetzung mit Konrads Affektregulation und wie er mit Emotionen wie Ärger umgehen kann.

Diese Überlegungen über Konrads Entwicklungsstand in Hinblick auf seine Fähigkeit, seine Emotionen besonders im Kontext von Beziehungsprozessen in der Gruppe zu verarbeiten, statt mit körperlicher Gewalt gegenüber anderen Kindern zu reagieren, werden auch an anderer Stelle des dritten Beratungsgesprächs thematisiert:

„Dann sagt sie, dass der Konrad eigentlich mit den kleineren Kindern ganz gut zurechtkommt und sie und eine Kollegin letztens überlegt haben, ob er einfach in der sozial-emotionalen Entwicklung noch nicht so weit ist und noch ein bisserl Zeit braucht, um mit den großen mitzukommen.“ (Hutzinger 2022d, 73-77)

Das Ankommen in der Gruppe und die Wahrnehmung der Pädagogin L. von Konrad als ein Teil der Kindergruppe, wird im vierten Gespräch noch einmal aufgegriffen. Auch hier nimmt die Pädagogin eine Entwicklungsperspektive ein und reflektiert die Veränderungen von Konrads Verhalten und seinen möglichen Gefühlszuständen:

„Also es gibt schon noch Situationen, die noch überfordernd für ihn sind, aber es wird besser, hab ich das Gefühl. (...). Jetzt geht er auch lieber auf den Spielplatz mit. Davor wars ja so, dass er sich nicht gern fertig gemacht hat zum Rausgehen. Da hatte ich immer das Gefühl, er hat einen Stress“. Wir überlegen gemeinsam, dass er jetzt durch das länger bleiben vielleicht auch mehr Zeit hat zum Spielen und es ihm guttut. (Hutzinger 2023a, 59-65)

Diese Veränderungen in der Verarbeitung von belastenden Emotionen der Überforderung, des Ärgers und der inneren Anspannung wird auch im letzten Beratungsgespräch im Rückblick der vergangenen Wochen des Beratungsprozesses thematisiert:

„Wir denken gemeinsam über die letzten Termine nach und L. sagt, dass sie das Gefühl hat, dass sich beim Konrad da sehr viel getan hat. Sie sagt, dass es schon immer wieder noch zu Situationen kommt, wo er überfordert ist und sich ärgern muss, (...) aber so diese große Anspannung bei ihm sei besser geworden.“ (Hutzinger 2023b, 33-38)

Diese Entwicklungsperspektive auf die Veränderung der Emotionen in Zusammenhang mit Konrad wird auch auf ihre eigenen mentalen Befindlichkeiten erweitert und sie bezieht in diesen Überlegungen auch den Reflexionsprozess innerhalb des Teams ein:

„L. sagt, dass sie sich erinnern kann, dass sie zuerst Sorge hatte, dass Konrad vielleicht eine Diagnose hätte und sie die Eltern zu einer Psychologin schicken müsse... Dieses Gefühl hätte sich bei ihr komplett verändert. Sie waren sich im Team einfach nicht sicher, was hinter dem Verhalten steckt. Sie sagt, dass das Nachdenken und dann auch das viele beobachten und hin zoomen auf ein Kind ihr viel geholfen habe und eine gewisse Entspannung dazu gekommen ist.“ (Hutzinger 2023b, 49-54)

Die Entwicklungsperspektive bezieht sich nicht nur auf die Vergangenheit und die Gegenwart. Die Pädagogin wirft auch einen Blick in die Zukunft und dass sie damit Zuversicht als inneren Zustand verbindet (Hutzinger 2023b, 54-55).

Die Pädagogin spricht im Rückblick der Beratung bereits die förderlichen Auswirkungen der Beratung auf den Reflexionsprozesses des gesamten Teams an.

Die Rolle, die die Beraterin bei den Reflexionsprozessen der Pädagogin zeigt sich bereits manchmal mehr oder weniger einflussreich bereits in den ersten Abschnitten der Kategorien A-C. Es werden dann Abschnitte zur Kategorie D zugeordnet, wenn es ohne den Einfluss der Pädagogin nicht zu einem mentalisierenden Verständnis der Pädagogin gekommen wäre bzw. die Beraterin sich konkret als Modell für die Mentalisierung mentaler Befindlichkeiten zur Verfügung stellt.

Kategorie D: Beraterin als Modell für Mentalisierung

Wie in dem obigen Abschnitt unter Kategorie A bereits deutlich wurde, ist die Pädagogin in der Lage mentale Befindlichkeiten hinter dem Verhalten von Konrad zu vermuten, deren Einsicht aber begrenzt ist (Hutzinger 2022b, 81-85). Die Beraterin stellt im Anschluss daran den Zusammenhang zum Verstehen her, indem sie hinzufügt:

„Mmm, also du meinst, dass ihr keine bestimmten Situationen oder Momente oder so wie Muster erkennt, wo er dann immer mit hauen oder so reagiert? Und das macht es dann auch besonders schwierig ihn zu verstehen?“ (Hutzinger 2022b, 86-88)

Nicht nur die Betonung des reflektierenden Verständnisses von mentalen Befindlichkeiten als Ursache von Verhalten, sondern auch den Fokus auf die unterschiedlichen Perspektiven und inneren Zustände aller Beteiligten einer Situation nimmt einen wesentlichen Teil der Beratung ein.

Häufig wird dabei auf die Erzählung der Pädagogin in Form einer Zusammenfassung Bezug genommen, um so das Verständnis der Beraterin für die Pädagogin L. zugänglich zu machen:

„Ich überlege kurz und sage, dass ich bei der Erzählung zwei Themen herausgehört habe: Einerseits, wie es der Mutter mit dem Konrad geht und wie da etwas geändert werden bzw. angesprochen werden kann und andererseits, wie es den Pädagog*nnen in der Gruppe und den Kindern in der Gruppe mit dem Konrad geht. L. nickt.“ (Hutzing 2022b, 114-117)

Diese Form der Äußerung einer Interpretation erlaubt es der Pädagogin dieser zuzustimmen oder in korrigierender Weise darauf zu antworten. Damit wird auch die Technik des gemeinsamen Nachdenkens als Grundlage der Beratung hervorgehoben.

An anderer Stelle des Beratungsprozesses kann die Pädagogin die Nachfrage verneinen bzw. der Zuschreibung von Emotionen der Sorge über den Zusammenhalt der Gruppe widersprechen (84-86). Das und die daran anschließenden Ausführungen über ihren Umgang mit diesen und ähnlichen Gruppenprozessen (Hutzing 2022c, 88-95) weist darauf hin, dass sich die Pädagogin in ihrer Äußerung eigener Emotionen sehr sicher ist.

Die Aufforderung des gemeinsamen Nachdenkens wird auch im folgenden Abschnitt deutlich, indem die Beraterin auf das Bedürfnis der Pädagogin eingeht, eine konkrete Lösung oder einen Ratschlag für den Umgang mit der Situation zu erhalten:

„Mmm‘ sage ich. ‚Ich hab jetzt schon ein bisserl einen Eindruck vom Konrad bekommen. Ich kann da jetzt aber keine konkrete Antwort geben, aber wir können eben hier gemeinsam drüber nachdenken, wie es ihm denn gehen mag‘ L. nickt und ich überlege kurz und sage dann: ‚Ich könnt mir schon auch vorstellen, dass die Abläufe in der Gruppe noch sehr ungewohnt für ihn sind und ihm vielleicht viel abverlangen‘, sage ich. ‚Mmm. Dass ihm das vielleicht schwerer fällt, als es für uns wirkt‘, überlegt L.“ (Hutzing 2022b, 164-169)

Hier gelangt die Pädagogin durch die Einführung bzw. Vorbereitung der Beraterin zur Einsicht, dass hinter dem Verhalten von Konrad mentale Befindlichkeiten und psychische Prozesse stecken könnten, die von außen nicht direkt ersichtlich sind, sondern im Verborgenen liegen, was der Kategorie A eines mentalisierenden Verständnis entspricht. Ohne die Perspektive der Beraterin wäre es der Pädagogin möglicherweise schwerer gefallen oder nicht gelungen, zu dieser Schlussfolgerung zu gelangen.

Eine Möglichkeit, diese reflektierenden Denkprozesse bei der Pädagogin anzustoßen, wird auch im folgenden Abschnitt deutlich, wo die Beraterin konkret um eine Bestätigung oder Korrektur ihrer Interpretation auffordert:

„Mmm. Ich hab das Gefühl, ihr habt da schon ganz viel gemacht und probiert und irgendwie ist aber trotzdem das Gefühl da, es passt was nicht oder wirkt einfach nicht so wie ihr euch das vorstellt... Stimmt das circa so?‘ ,Mmm. Ja und ich hab schon auch irgendwie das Gefühl, da etwas übersehen zu können‘, antwortet L.“ (Hutzinger 2022b, 191-195)

Dieses Gefühl, etwas übersehen zu können, könnte auch als Sorge interpretiert werden, die durch die eher unkonkrete Nachfrage der Beraterin von der Pädagogin geäußert werden kann und im bewussten Reflexionsprozess eingebunden werden kann. Auch in anderen Gesprächen kommt diese Form der Interpretation und anschließenden Nachfrage einer Bestätigung oder Verneinung vor (Hutzinger 2023a, 66-68).

Wie eine Antwort auf eine konkretere Frage noch aussehen kann, veranschaulicht ein weiterer Abschnitt, indem die Pädagogin die Vermutung der Beraterin verneint, sich um Konrad Sorgen zu machen. Sie kann daran anschließend aber ihr Gefühl von Sorge in Bezug auf die Mutter äußern, bei der sie die Vermutung hat, dass diese auf ihre eigenen Bedürfnisse weniger Rücksicht nimmt (Hutzinger 2002b, 199-201). Die Beraterin fasst dieses Gefühl zusammen und ordnet diese und zuvor genannte mentalen Befindlichkeiten noch einmal genauer zu:

„Mmm. Ja das kann ich gut nachvollziehen. Das klingt nach einem schwierigen Fall für alle Beteiligten. Das heißt, da ist Mitleid für den Konrad und auch Sorge, ob es der Mama so gut geht. Aber super, dass du dir jetzt hier die Zeit nimmst, um nochmal genauer darüber nachzudenken. Das ist ja schonmal ein super Schritt, da hinzuschauen.“ (Hutzinger 2022b, 203-206)

Mit den letzten beiden Sätzen stärkt die Beraterin die Entscheidung der Pädagogin, sich weiterhin darüber Gedanken zu machen und betont, dass darin auch ein Schritt gemacht wird, um zu einer Lösung zu gelangen und die Situationen mit Konrad zu verbessern. Das ist im Hinblick auf ein nachhaltiges Arbeitsbündnis für die noch kommenden Beratungsgespräche eine Möglichkeit, dieses zu stärken und die Pädagogin auch zu motivieren, „genau nachzudenken“ und da „hinzuschauen“, wie es die Beraterin im obigen Zitat formuliert (Hutzinger 2022b, 206).

Die Beraterin stellt sich auch dann als Modell für Mentalisierung zur Verfügung, wenn sie für die beteiligten Personen mentale Befindlichkeiten benennt. Im zweiten Beratungsgespräch interpretiert die Beraterin, wie sich die Eltern fühlen könnten, wenn sie vor den Pädagog*innen erzählen, dass Konrad das erste Mal von einem Freund der Familie betreut wird (Hutzinger 2022c, 68-72). Die Pädagogin stellt zunächst fest, dass es ein großes Thema für die Familie sei, da die Mutter das sehr betont habe. Die Beraterin schreibt die-

sem Verhalten jedoch innere Zustände zu und erweitert damit das Verständnis um die Berücksichtigung der Emotionen, die hinter dem Verhalten stecken könnten.

„Ich sage, dass es so wirkt, als wäre das ein großer Schritt für die Familie und sie vielleicht auch aus Stolz zeigen wollen, wer auf ihren Sohn schaut.“ (Hutzinger 2022c, 73-74)

Die Emotionen der Familie werden auch in Hinblick auf das Elterngespräch im dritten Beratungsgespräch berücksichtigt. Die Beraterin deutet in einer Identifikation mit der Mutter an, was diese sich vom Elterngespräch wünschen könnte:

„Ich nicke und es entsteht eine kurze Pause. Dann sage ich, dass mir dazu einfällt, dass mir vorkommt, dass die Eltern sehr unsicher sind und wenn ich mich so in die Mutter hineinversetze, es vielleicht ganz schön wäre, auch bestärkt zu werden in den Dingen die gut funktionieren.“ (Hutzinger 2022d, 80-83)

In der Erzählung der Pädagogin L., dass Konrad mittlerweile auch bei ihr eine Windel einfordert, stellt sie auch fest, dass ihr immer wieder auffällt, dass vieles für Konrad noch ungewohnt ist (Hutzinger 2022d, 91-92). Die Beraterin erweitert diese Gedanken von einer spezifischen Situation auf den allgemeinen Kontext der Gruppe und Konrads Herausforderung, sich auf Beziehungsprozesse außerhalb seiner Familie einzulassen:

„Es bleibt kurz ruhig und dann sage ich, dass mir vorkommt, dass für den Konrad ganz viel ganz neu ist, was für die anderen Kinder vielleicht nur ganz kleine Sachen sind und er sich vielleicht auch erst dran gewöhnen muss bei wem anderen als seinen Eltern Hilfe und Zuwendung einzufordern und auch zuzulassen.“ (Hutzinger 2022d, 89-96)

Hier lenkt die Beraterin den Fokus der Überlegung von der spezifischen Situation mit Konrad als Einzelfall zum Nachdenken über Beziehungsprozesse, die Konrad in einer spezifischen Weise erlebt und erweitert damit auch die Perspektive auf die Ursachen für Konrads Verhalten in anderen Situationen.

Eine korrektive Perspektive kommt auch an anderer Stelle von der Beraterin, wo die Pädagogin den Einfluss ihres Abschieds auf die Kinder beschreibt:

„Wir sprechen über ihren Abschied und ich frage, wie es denn ihr und den Kindern damit geht. L. sagt, dass sie das nicht so tragisch sieht. Die Kinder wissen Bescheid, aber dass sie das schon wegstecken. Sie lacht und sagt, dass die Kinder sowas meistens viel besser können und eh so flexibel sind, wer in der Kindergruppe ist.“ (Hutzinger 2023a, 87-91)

Die Pädagogin L. scheint ihren Einfluss auf die Kinder und insbesondere auf Konrad, mit dem sie sich zwangsläufig auch aufgrund des Erlebens und den psychischen Zuständen der Kolleg*innen am meisten beschäftigt hat, zu unterschätzen. Die Beraterin schlägt ihr daraufhin eine andere Sichtweise vor, die sie auch annehmen kann:

„Ich überlege und sage, dass es vielleicht schon nochmal gut ist auch für den Konrad, wenn sie das nochmal gut bespricht. Ich sage, dass sich da für die Kinder schon viel ändern kann, und vor allem für den Konrad zum Beispiel, der gerade angekommen ist. L. denkt nach und nickt. Sie sagt, dass sie es da vielleicht nochmal genauer besprechen wird.“ (Hutzinger 2023a, 88-95)

Der Abschied und die Auswirkungen auf das Team und die Kinder wird auch im letzten Beratungsgespräch, das zugleich auch der letzte Tag der Pädagogin L. in der Gruppe war, besprochen. Die Pädagogin erwähnt, dass sie im Verein in der Rolle als Vorständin bleiben wird sicher auch „immer wieder mal“ in der Kindergruppe sein wird. Die Beraterin versucht erneut die Perspektive auf die emotionalen Anteile, die mit einem Abschied verbunden sind, zu lenken und alle Beteiligten in den Denkprozess einzubinden:

„Mmm also du bist dann gar nicht ganz weg...“, sage ich und sage dann: „ja... aber es ist trotzdem eine große Veränderung für dich, das Team aber eben auch die Kinder. Das wird bestimmt schon auch eine Umstellung für sie, auch wenn sie das im ersten Moment gar nicht so offensichtlich zeigen.““ (Hutzinger 2023b, 15-19)

Die Beraterin zeigt auch hier auf, dass die Umstellung sich auf das Team und die Kinder auswirken werde, auch wenn die Einsicht in diese psychischen Prozesse nicht unmittelbar ersichtlich sind. Die Pädagogin kann sich darauf nur begrenzt einlassen:

L. sagt, dass sie sich da bestimmt schnell an die neue Kollegin gewöhnen werden. Sie sagt, dass sie auch das Gefühl hat, der Konrad ist gut angekommen und dass sie da jetzt auch mit einem besseren Gefühl gehen kann. (Hutzinger 2023b, 19-21)

Hier stellt sich die Frage, ob es für die Pädagogin in dem letzten Gespräch und an ihrem letzten Tag in der Kindergruppe möglich wäre, sich mit den unangenehmen Emotionen, die sie durch ihren Abschied bei dem Team und den Kindern bewirken könnte, auseinanderzusetzen. Der letzte Satz lässt darauf schließen, dass sie mit einem anderem Gefühl, als diesem „besseren“, auch nicht gehen könnte.

Auch in diesem letzten Beratungsgespräch werden auf die entstandenen Reflexionsprozesse zurückgeblickt. Zum einen ordnet die Beraterin die besprochene Situation mit Konrad in einen allgemeinen Umgang mit Kindern, die nicht gleich in der Gruppe und den stattfindenden Beziehungsprozessen ankommen, in Verbindung:

„Ich sage, dass man die Situation mit Konrad eigentlich auch gut als Beispiel für andere Kinder nehmen könnte und dass es um das Ankommen in einer Gruppe geht und wie unterschiedlich das für Kinder sein kann. Wir besprechen, dass man manchmal beim Nachdenken über einzelne Fälle dann auch auf andere schließen kann und dieses Nachdenken nicht nur für einen einzelnen Fall etwas bringt. Wir reden darüber, dass es wichtig ist die

Kinder dort abzuholen wo sie sind und eben zu versuchen verschiedenen Verhaltensweisen zu verstehen, die oft zuerst unverstehbar erscheinen.“ (Hutzinger 2023b, 41-48)

Hier wird auch die Verbindung zur Arbeitspraxis und den professionellen Umgang mit eigenen und kindlichen Emotionen hergestellt. Die Beraterin betont auch, dass es ein Modus des reflektierenden Nachdenkens ist, der in ähnlichen und anderen Situationen helfen kann, die Verhaltensweisen von Kindern zu verstehen. Die Beraterin nutzt die Gelegenheit des Rückblicks auch, um der Pädagogin L. rückzumelden, welchen Eindruck sie von ihr gehabt habe und betont dabei ihre Fähigkeit, sich in Kinder hineinversetzen und offen über ihr Tun nachdenken zu können. Sie betont diese Fähigkeit in der Bedeutsamkeit für die Arbeit mit Kindern (Hutzinger 2023b, 59-63).

Die Pädagogin reagiert auf diese Einschätzung positiv und trotzdem fragt sie bei der Beraterin nach, ob es etwas gebe, was sie anders machen sollte. Die Beraterin antwortet:

„(...) dass es bei den Gesprächen ja auch gar nicht darum ging, sie in ihrem Tun zu bewerten, sondern eben das gemeinsame Nachdenken über Kinder.

Sie lacht und sagt, dass sie das eh weiß, aber irgendwie trotzdem erleichtert ist. (Hutzinger 2023b; 64-70)

Hier wird deutlich, welche Position die Beraterin in dem Prozess hat und wie sich diese auf die Gefühlslage der Pädagogin auswirkt. Sie wird immer noch als Expertin angesehen, die über ein spezielles Wissen verfügt und eventuell auch über die pädagogische Praxis der Pädagogin urteilt oder diese (positiv oder negativ) bewertet. Das Gefühl der Erleichterung, das die Pädagogin L. nach der Erklärung der Beraterin empfindet, deutet darauf hin, dass es hinsichtlich des professionellen Blicks von außen auch ihre pädagogische Arbeit eine Anspannung gibt oder dass der Beratungsprozess an sich auch einen belastenden Aspekt hat, der ganz am Ende, wo der Prozess beendet wird, angesprochen werden kann.

3.3 Zusammenfassung der Beratungsgespräche

Die Analyse der Beratungsgespräche erfolgte bezogen auf das deduktive Kategoriensystem (s. Kapitel 2.2.2, 57f.). Die Zusammenfassung der Ergebnisse beider Beratungsgespräche werden aus diesem Grund hier in aller Kürze unter Bezugnahme der Kategorien und deren Eigenschaften zusammengefasst.

Beide Pädagoginnen weisen ein Verständnis für ihre eigenen Emotionen und jenen des Kindes bzw. auch anderer Beteiligter in den Situationen (andere Kinder, Eltern) auf.

Dieses Verständnis umfasst die Anerkennung der Eigenschaften verborgener mentaler Prozesse, insbesondere der Emotionen, die beobachtbarem Verhalten zugrunde liegen (Kategorie A). Hier wird besonders die Begrenztheit der Einsicht in psychische Prozesse deutlich, die sich bei beiden Pädagoginnen in dem Wissen äußern, dass sie kein konkretes inneres Bild von den Kindern haben und das ihre Interpretation der geäußerten Verhaltensweisen in einer differenzierten Weise auch erschwert. Dieser Kategorie zuzuordnen ist auch der Einfluss von normativen Urteilen auf das Verständnis und den Zugang zu den Emotionen. Die Berücksichtigung von normativen Urteilen oder Gesellschaftlichen Erwartungen, sowie eigener (Wert)Vorstellungen, beeinflussen auch die Sichtweise der Pädagoginnen. Bei der Pädagogin K. äußert sich das stärker als bei der Pädagogin L., was in der Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 4) ausführlicher aufgegriffen und diskutiert wird. Die Ergebnisse beider Beratungsgespräche veranschaulichen auch den Einfluss der Rahmenbedingungen und situativen Gegebenheiten auf das Verständnis von mentalen Befindlichkeiten und deren Wechselwirkung auf Verhalten. Aus den Ergebnissen der Beratungsgespräche geht hervor, dass beide Pädagoginnen ein Verständnis ihrer eigenen Emotionen haben und auch eine Zuordnung von mentalen Befindlichkeiten bei anderen vornehmen, die nachvollziehbar und konkret vornehmen können. Die Ergebnisse der Beratungsgespräche und die an dieses Kapitel anschließende Diskussion können veranschaulichen, wie komplex die psychischen Prozesse im Kontext des elementarpädagogischen Arbeitsfeldes sind und dass die Grenze zwischen bewusst geäußerten bzw. zugänglichen Emotionen und Vermutungen oder Vorstellungen über eigene und kindliche innere Zustände sehr fein ist. Die Pädagoginnen sind (im Rahmen der psychoanalytisch-pädagogischen Beratungsgespräche) in der Lage auch anderen beteiligten Personen, wie den Eltern oder Kolleg*innen, mentale Befindlichkeiten zuzuschreiben und diese als Erklärung für ihr Verhalten oder deren Sichtweisen zu verstehen.

Dementsprechend zeigen auch die Ergebnisse der Kategorie C neben der Entwicklungsperspektive auf die Veränderung von Emotionen auch die Berücksichtigung von Familienverhältnissen und bisherigen Beziehungserfahrungen. Diese Faktoren wurden bereits im ersten Kapitel als Voraussetzung für die Regulation von Emotionen auf Seiten des Kindes, aber auch den Rahmen für das Verständnis von Emotionen auf Seiten der Pädagoginnen dargestellt und werden im Folgenden eingehender diskutiert.

Die Ergebnisse der Kategorie D veranschaulichen, dass ein differenziertes Verständnis von eigenen und kindlichen Emotionen häufig erst dann möglich ist, wenn die Beraterin darauf verweist oder mit einer konkreten Frage hinführt. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass die Beraterin ein Modell für die Pädagogin darstellt, wie das Verhalten von Kindern (oder Eltern) vor dem Hintergrund von mentalen Befindlichkeiten interpretiert werden können und dadurch das Verständnis erweitert werden kann, wie es auch in manualisierungsbasierten Interventionsmodellen und Psychotherapien eingesetzt wird (z.B. Slade 2023; Taubner, Volkert 2017). In ihrer entlastenden Funktion, bestimmt die Beraterin auch die Rahmenbedingungen mit, was sich in den Erkenntnissen in Hinblick auf die zweite Fragestellung verdeutlicht, in welcher Weise in den Beratungsgesprächen ein differenziertes Verstehen der Bedeutung von Emotionen für die (pädagogische) Arbeit von Elementarpädagog*innen ermöglicht wird. Diese Erkenntnisse werden im folgenden Kapitel detailliert in Bezug auf den Stand der einschlägigen Forschung diskutiert.

4. Diskussion

Die Erkenntnisse der aktuellen Veröffentlichungen zu frühkindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozessen (Kapitel 1) haben gezeigt, dass die Mentalisierung, als die „Fähigkeit, sich eigenes und fremdes Verhalten unter Bezugnahme auf mentale Zustände zu erklären“ (Fonagy 2009, 89) im elementarpädagogischen Kontext in zweifacher Hinsicht bedeutsam für die kindliche Entwicklung ist. Zum einen müssen die Bezugspersonen so weit in der Lage sein, das Kind und dessen Befindlichkeiten zu sehen und zu erkennen, was es braucht, um es in seiner Entwicklung unterstützen zu können. Zum anderen benötigt das Kind die Sicherheit, Regulation und darauf aufbauend die sichere Beziehung zur Bezugsperson, um zu spielen, die Welt zu entdecken und sich psychische wie physisch gesund entwickeln zu können (Rutter 2004, zit. n. Siegler u.a. 2021; Neumann 2010, Hédervari-Heller 2012, Leuzinger-Bohleber 2020). Es erfordert demnach bei den Pädagog*innen die Fähigkeit zu mentalisieren, um ihrem Arbeitsauftrag nachkommen zu können. Der Masterarbeit wurden aus diesem Grund folgende Fragestellungen vorangestellt:

*Wie verstehen und mentalisieren Elementarpädagog*innen ihre eigenen Emotionen und die des betroffenen Kindes in psychoanalytisch-pädagogischen Beratungsgesprächen?*

*In welcher Weise wird in den Beratungsgesprächen ein differenziertes Verstehen der Bedeutung von Emotionen für die (pädagogische) Arbeit von Elementarpädagog*innen ermöglicht*

Das Methodische Vorgehen ermöglichte die Auswertung der Gesprächsprotokolle von zwei psychoanalytisch-pädagogischen Beratungsprozessen im Kindergarten vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie durch das deduktive Kategoriensystem, das von den Markern der Reflective Functioning Scale (Fongay u.a. 1998) abgeleitet wurde.

Die Diskussion der Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse erfolgt vor dem Hintergrund des theoretischen Bezugsrahmens der Masterarbeit, u.a. den Grundlagen des Mentalisierungskonzepts sowie der Erkenntnisse aus dem aktuellen Forschungsstand zum Arbeitsfeld von Elementarpädagog*innen. Es wird dementsprechend auch diskutiert, in welcher Weise sich die psychoanalytisch-pädagogische Beratung als Methode den Pädagog*innen ermöglicht, ihr Verständnis über die Bedeutung von kindlichen und eigenen Emotionen (hinsichtlich der Förderung ihrer Mentalisierungsfähigkeit) zu differenzieren. Die Darstellung der Diskussion orientiert sich an den forschungsleitenden Fragestellungen, die der Masterarbeit vorangestellt wurden.

4.1 Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der ersten Forschungsfrage

*Wie verstehen und mentalisieren Elementarpädagog*innen ihre eigenen Emotionen und die des betroffenen Kindes in psychoanalytisch-pädagogischen Beratungsgesprächen?*

Das Verständnis von kindlichen und eigenen Emotionen ist den theoretischen Grundlagen dieser Masterarbeit zufolge, nur in der Berücksichtigung von Beziehungsprozessen möglich. Das wird auch in den Ergebnissen des empirischen Teils der Masterarbeit deutlich, in denen die Zusammenhänge zwischen den Auswirkungen von Beziehungsprozessen und der Fähigkeit Emotionen (zum einen auf Seiten der Pädagogin, zum anderen in der Identifikation mit dem Kind) zu verarbeiten und als Ursache für Verhaltensweisen, zu verstehen – mit anderen Worten zu mentalisieren – erkennbar sind.

Verständnis kindlicher Emotionen

Zwei Ergebnisse der Analyse beider Beratungsgespräche sind von besonderer Relevanz für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage, wie die Elementarpädagoginnen die Emotionen des Kindes verstehen bzw. mentalisieren.

Zum einen sind das die Aspekte der Gruppengröße und der anderen Kinder, die von beiden Pädagog*innen als Grund für Florians und Konrads Überforderung und damit als Ursache für ihr aggressives Verhalten. Zum anderen schreibt die Pädagogin L. den Kindern und insbesondere Konrad zu, keine belastenden Emotionen im Zusammenhang mit ihrem Abschied von der Gruppe zu empfinden und eine erhöhte Kompetenz, sich an neue Bezugspersonen zu gewöhnen. Beide dieser Aspekte lassen sich außerhalb des Einflussgebiets der Pädagoginnen verorten. Vor dem Hintergrund psychoanalytischer Grundannahmen, lässt sich das als Versuch interpretieren, die kindlichen Emotionen in einer Art und Weise zu verstehen, die es den Pädagog*innen ermöglicht, sich vor dem Verspüren unangenehmer Gefühle zu schützen. Diese Interpretation wird in den folgenden Abschnitten ausführlich diskutiert.

Beispielhaft für die Art und Weise, wie die Pädagoginnen in psychoanalytisch-pädagogischen Beratungsgesprächen die Emotionen der beiden betreffenden Kinder verstehen, ist eine Erklärung für das Verhalten der Kinder, das in beiden Beratungsgesprächen als Grund für die zugeschriebenen kindlichen Emotionen genannt wird. In beiden Fällen wird die Überforderung aufgrund der Gruppengröße bzw. der anderen Kinder in der Gruppe als Erklärung für die Ursache des kindlichen Verhaltens genannt. Wie im Be-

beratungsgespräch mit der Pädagogin L., erklärt auch die Pädagogin K. das (aggressive) Verhalten von Florian mit der verspürten Überforderung in der Gruppe und seinem Erleben der anderen Kinder. Diese Ergebnisse aus der Analyse lassen erkennen, dass einem Verständnis der kindlichen Emotionen Aktivitäten eine Rolle spielen, die von den Pädagoginnen eingesetzt werden, um unangenehme und belastende Emotionen im Zusammenhang mit dem Verständnis kindlicher Emotionen zu vermeiden oder zu lindern. Wenn der eigene Einfluss auf das kindliche Erleben von Beziehungsprozessen nicht berücksichtigt werden muss, reduziert das die Gefahr, sich der eigenen Verantwortung und damit dem Scheitern stellen zu müssen. Die Erklärung der Gruppe und der vielen Kinder, die sowohl Florian als auch Konrads Verhalten begründen sollen, kann als Möglichkeit interpretiert werden, die es den Pädagoginnen erlaubt, die Auseinandersetzung mit dem Einfluss ihrer Person bzw. ihrer Beziehung mit den Kindern auszuklammern und sich vor den damit möglicherweise verbundenen Gefühlen zu schützen (Datler, Wininger 2014, 364ff.).

Auch die situativen Gegebenheiten, die in der Umwelt auftreten, beeinflussen die Perspektive, mit der Emotionen wahrgenommen und verarbeitet werden. Beispiel dafür ist die fehlende Berücksichtigung der kindlichen Gefühle bei der Pädagogin L., die ihrem Abschied von der Kindergruppe als Pädagogin (und insbesondere als Bezugsperson für Konrad) wenig bzw. keine Bedeutung beimisst. Hier wurde bereits in der Ergebnisdarstellung darauf hingewiesen, dass der Beginn ihrer (langersehten) Bildungskarenz und der Abschied nur dann möglich ist, wenn die Pädagog*in L. nicht mit unangenehmen Gefühlen konfrontiert ist. Durch die Selbstständigkeit, die sie den Kindern zuschreibt, den Personalwechsel „wegzustecken“ (Hutzinger 2023a, 87-95) entlässt sie sich selbst aus der Verantwortung und kann mit einem „besseren Gefühl“ die Gruppe verlassen (Hutzinger 2023b, 15-21). Ausschließlich die Beraterin kann auf die Auswirkungen ihres Verlassens für die Befindlichkeiten der Kinder bzw. Konrad, aber auch der Kolleg*innen im Team, wahrnehmen und in Worte fassen – der Pädagogin gelingt hier kein adäquates Verständnis der kindlichen Emotionen. Durch den Hinweis der Beraterin, wurde die Identifikation mit dem Kind bzw. anderen Beteiligten wieder in den Raum gestellt und daher auch in der Analyse der Beratungsgespräche als bedeutsame mentalisierende Intervention der Beraterin in die Ergebnisse unter der Kategorie D aufgenommen.

Die eigene Perspektive unter der Berücksichtigung eigener Emotionen als allgegenwärtige „Dimension des Erlebens“ (Datler, Wininger 2018) zu reflektieren, ist notwendig, um die kindlichen Emotionen deuten zu können. Wenn zwischen den eigenen Emotionen und

deren Ursache und den kindlichen Emotionen unterschieden werden kann, dann können die kindlichen Emotionen erkannt und in Hinblick auf die Erfüllung der Entwicklungsbedürfnisse responsiv, also adäquat und abgestimmt, reagiert werden (Gutknecht, 2012 39; Gutknecht 2020; Figdor 2007).

Die Fähigkeit zu mentalisieren wurde in den obigen Ausführungen als eine Entwicklungseigenschaft (Fonagy u.a. 2004, 11) der frühen Kindheit verstanden, die auch im Erwachsenenalter eingeschränkt sein kann. Gründe dafür können misslungene Interaktionen in der frühen Kindheit bzw. traumatische Erfahrungen sein oder situationsbedingte und kontextspezifische Belastung (Taubner, Volkert 2017 14; Bateman 2023, 25f.). Demnach können insbesondere die Rahmenbedingungen, in denen die Pädagog*innen arbeiten, diese Reflexionsfähigkeit beeinflussen, was in den folgenden Abschnitten erläutert wird.

Verständnis eigener Emotionen

Eine konkrete Zuschreibung von Emotionen bei sich selbst, scheint den Pädagog*innen im Vergleich zu den obigen Beispielen des Verständnisses kindlicher Emotionen hingegen leichter zu fallen. Beide Pädagog*innen können ihre Emotionen benennen – wo es die Rahmenbedingungen und situativen Gegebenheiten zulassen (s. Kapitel 1.2.1; Datler, Wininger 2018, 318).

Zu berücksichtigen ist hier das erhöhte Belastungsempfinden beider Pädagoginnen, das sich jedoch in der Intensität unterscheidet und damit auch in der Wahrnehmung der Rahmenbedingungen ihres Arbeitsfeldes. Im Beratungsgespräch mit der Pädagogin L. zeigt sich das in protokollierten fragenden Blicken (Hutzing 2022b, 160, 163), die auch von der Beraterin als stille Aufforderung eines Ratschlags oder einer Handlungsempfehlung interpretiert wird. Das verweist auch auf das erhöhte Belastungsempfinden und die Ratlosigkeit in Bezug auf Konrad, mit dem die Pädagogin L. in die Beratung geht und im ersten Beratungsgespräch sehr deutlich wird. Auch bei der Pädagogin K. kann davon ausgegangen werden, dass die Pädagogin durch ihre depressive Verstimmung kurz vor der Beratung bereits ein stärkeres Belastungsempfinden aufweist. Auch während der Beratung gibt der lange Krankenstand einen weiteren Anhaltspunkt für diese Vermutung.

Aufgrund der Zielsetzung der Beratung, zu einem reflektierenden Prozess des Nachdenkens über die einem Verhalten zugrunde liegenden mentalen Befindlichkeiten zu gelangen, wäre es kontraproduktiv, dem Wunsch nach akuter Linderung des Belastungsemp-

findens der Pädagogin nachzugeben. Die Beraterin nutzt diesen Moment, im Sinne der Stärkung eines gemeinsamen diagnostischen Arbeitsbündnisses nach Figdor (2005, 42f.), stattdessen für eine erneute Klarstellung der Zielsetzung und einer Entlastung über die genannte Möglichkeit, gemeinsam darüber nachzudenken und so zu einer nachhaltigen Lösung zu gelangen, die auch in ähnlichen Situationen oder in der Beziehungsgestaltung mit anderen Kindern anwendbar ist. Ziel der Beratung ist, dass das Belastungsempfinden der Pädagogin durch die Entwicklung eines gemeinsamen Arbeitsbündnisses und der positiven Übertragung auf die Beraterin so weit gelindert werden kann, dass die Pädagogin wieder in der Lage ist, die eigenen und kindlichen Emotionen zu mentalisieren und sich damit wieder dem Kind und seinem Problem zu widmen bzw. sich wieder mit dem Kind zu identifizieren (Figdor 2005b, 82).

Des Weiteren kommt im Beratungsgespräch mit der Pädagogin L. (Hutzinger 2022c, 99-112) das erhöhte Belastungsempfinden auch darin zum Ausdruck, besonders empfindlich gegenüber manchen Kindern zu sein. In diesem Fall wurde das im Team thematisiert und dem betroffenen Kollegen auch das Empfinden dieser Emotion zugesprochen. Die Betreuung wurde angepasst und es wurde ein professioneller Umgang mit diesen mentalen Befindlichkeiten gefunden. Die Erkenntnisse der Masterarbeit veranschaulichen den Austausch im Team und dessen haltende Funktion (*holding function*; Winnicott 1982), sich belastenden und teilweise auch tabuisierten Emotionen im pädagogischen Arbeitsfeld anzunehmen.

Diese haltende Funktion kann auch die Beraterin einnehmen, was sich in der Beratung der Pädagogin K. zeigt, die stärker belastet zu sein scheint und daher auch in ihrer Fähigkeit zu mentalisieren erheblichere Einschränkungen erleben dürfte. In diesem Beratungsprozess zeigt sich ein besonderes Beispiel für die erhöhte Belastung im (elementar)pädagogischen Alltag, die von der Beraterin auch gehalten bzw. ausgesprochen wird. Es wird die Möglichkeit von der Beraterin thematisiert, sich vor einem Kind zu ekeln bzw. es als weniger liebenswert oder sympathisch zu empfinden. Die Bedeutung des Ekels als besonders tabuisierte Emotion im pädagogischen Feld, spiegelt sich in der Auseinandersetzung der Pädagogin K. wider und kann auch mit Erkenntnissen aus (pflegewissenschaftlichen) Studien in Zusammenhang gebracht werden. Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Ekelsensitivität das Fürsorgeverhalten beeinflussen kann (Özkan u.a. 2009, zit. nach Gutknecht 2021, 31), also sich auch auf die Beziehung zu den Kindern auswirkt. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass nicht nur die pädagogische Qualität durch

unverarbeitete Ekelemotionen leidet, sondern auch der Leidensdruck der Pädagog*innen durch das Ignorieren und das Verdrängen sowie Schamempfinden die Belastung im Arbeitsalltag noch erhöhen und bis zum Burnout führen kann (Krey 2017; zit. nach Gutknecht 2021, 26). In diesem Zusammenhang wird auch darauf hingewiesen, dass bereits in der Ausbildung an der „berufsbezogenen Emotionsregulation“ gearbeitet werden muss (vgl. Krey 2015, zit. nach Gutknecht 2021, 31). Als besonders hilfreich für die Verarbeitung von Ekel im professionellen Arbeitsalltag werden von professionell Pflegenden Einfühlungsvermögen und Empathie genannt (Hadjittofi, Gleeson, Arber 2020, zit. nach Gutknecht 2021, 31). Vor dem Hintergrund des hier eingesetzten theoretischen Bezugsrahmens, erfordert es für das Verständnis eigener (Ekel)Emotionen auch die Fähigkeit zu mentalisieren, um einen Umgang damit zu finden, der es den Betroffenen erlaubt, ihrer Tätigkeit im Sinne des Arbeitsauftrags nachzugehen. Auch Gutknecht (2021, 31) kommt unter Bezugnahme auf diese Forschungsergebnisse zu dem Schluss, dass Ekelemotionen anerkannt und angesprochen werden müssen und mit professionellem Umgang in Form des Ekelmanagements zu reagieren wäre. Sie beschreibt weiter Möglichkeiten, die explizit für den pädagogischen Arbeitskontext bedeutsam sind. Dazu gehört die Auseinandersetzung damit, wer oder was den Ekel auslöst und sich auch im Team zuzugestehen, dass es dieses Ekelempfinden gibt und bei jeder Person unterschiedlich sein kann.

In den hier diskutierten Ergebnissen wird deutlich, dass die Pädagogin K. das Kollegium, im Gegensatz zur Pädagogin K., die die Kolleg*innen in ihrer haltenden Funktion beschreibt, explizit als Raum nennt, in dem es nicht möglich ist, diese schambesetzten Emotionen zu äußern. Wie beim Ekelempfinden könnten auch hier die Gefahr des Scheiterns und den professionellen Ansprüchen nicht zu genügen, einen hohen Stellenwert bei der Verarbeitung dieser belastenden Emotionen haben. Durch die Thematisierung der tabuierten Emotionen des Unsympathisch-findens und des Ekels, aber auch der damit zusammenhängenden Machtlosigkeit und Ohnmacht vor dem Hintergrund der Gefahr, am pädagogischen Arbeitsauftrag zu scheitern, kann die Pädagogin in der Beratung entlastet werden und eine bewusste Auseinandersetzung mit diesen Gefühlen wird für die Pädagogin zugänglich.

4.1.1. Beantwortung der ersten forschungsleitenden Fragestellung

Die Erkenntnisse der aktuellen Forschungsarbeiten im ersten Kapitel der Masterarbeit haben bereits darauf verwiesen, dass es sich beim Mentalisieren um eine multidimensionale und dynamische Fähigkeit handelt, die insbesondere von den äußeren Bedingungen, die auf Personen einwirken, abhängen. Die kontextspezifische Belastung bzw. situativen Gegebenheiten, lassen sich auch angesichts der empirischen Ergebnisse als maßgeblichen Einfluss darauf bezeichnen, wie die Pädagoginnen sowohl eigene wie auch kindliche Emotionen verstehen. Durch die deduktiven Kategorien, die vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie entwickelt wurden, lassen sich die Ergebnisse der untersuchten Beratungsgespräche bezüglich der mentalisierenden Art und Weise, wie die Pädagoginnen emotionale Anteile verstehen, analysieren. Da es sich um Beratungsgespräche handelt, welche die Pädagoginnen bereits mit einer spezifischen Fragestellung zu einem Kind oder einem Problem aufsuchen, zeigen die Ergebnisse, wie sie unter einer erhöhten Belastung eigene und kindliche Emotionen verstehen.

In welcher Weise ein differenziertes Verstehen von Emotionen hinsichtlich ihrer Bedeutung für das pädagogische Arbeitsfeld ermöglicht wird, ist Inhalt der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage.

4.2 Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage

*In welcher Weise wird in den Beratungsgesprächen ein differenziertes Verstehen der Bedeutung von Emotionen für die (pädagogische) Arbeit von Elementarpädagog*innen ermöglicht?*

Um die zweite forschungsleitende Fragestellung zu beantworten, bedarf es einer weiterführenden Diskussion der Rahmenbedingungen, innerhalb welcher ein Verständnis pädagogischer Arbeitspraxis entsteht. In Hinblick auf die empirischen Ergebnisse ist darauf hinzuweisen, dass es den Pädagog*innen schwerer zu fallen scheint, die kindlichen Emotionen zu mentalisieren und ein differenziertes Verständnis über deren Bedeutung für ihre pädagogische Arbeit zu erhalten. Darauf verweisen die Ergebnisse, die der Kategorie A zugeordnet werden konnten. Es scheint beiden Pädagoginnen schwerzufallen, ein kohärentes inneres Bild des jeweiligen Kindes aufzubauen und auf Grundlage dessen Einblicke in deren psychische Prozesse und Emotionen zu erhalten. Die Identifikation der Pädagoginnen mit den betreffenden Kindern gelingt nur begrenzt, wonach den kindlichen Emotionen nicht die Bedeutung für die pädagogische Praxis zugeschrieben werden kann, die sie den Erkenntnissen zu den Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträgen von elementarpädagogischen Einrichtungen (Kapitel 1.1.2) eigentlich zukommt.

Die Beratung ermöglicht vor allem auch durch die Zuschreibung der kindlichen Emotionen durch die Berater*in ein differenziertes Verständnis, das die mentalen Befindlichkeiten in Zusammenhang mit den interpersonellen Beziehungsprozessen innerhalb der Gruppe sowie der familiären Grundvoraussetzungen berücksichtigen. Diese Funktion des Modells für Mentalisierung kann aber nur dann von der Beraterin übernommen werden, wenn ein gemeinsames Arbeitsbündnis und eine positive Übertragung bestehen. Der Beziehungsaspekt ist demnach auch in Hinblick auf die Methode der psychoanalytisch-pädagogischen Beratung bedeutend. Ein gemeinsames Nachdenken innerhalb eines diagnostischen Arbeitsbündnisses zwischen Pädagogin und Beraterin ist nur dann möglich, wenn eine stabile Beziehung entstehen kann, in der sich die Beraterin mit der Pädagogin identifizieren kann. Auch die Pädagogin muss die Beraterin durch die positive Übertragung als Expertin sehen, deren Sichtweise sie als hilfreich annehmen kann und nicht als Hinweise auf ihr pädagogisches Scheitern abwehren muss (Figdor 2005a, 48). Es wird in den Ergebnissen der Masterarbeit deutlich, dass die positive Übertragung gegenüber der Beraterin eine Voraussetzung für den Erfolg der Beratung darstellt, damit die Pädagogin

sich in den Erzählungen der Beraterin wiederfindet und sich nicht gekränkt, überrumpelt oder belehrt fühlt (Figdor 2005a, 33ff.). In diesem Zusammenhang ist es für den Verlauf der Beratung auch wichtig anzuerkennen, dass die Pädagoginnen in ihrem Arbeitsalltag bereits Mechanismen in Form psychischer Abwehr (Datler, Wininger 2014, 360) aufgebaut haben, um sich vor bedrohlichen Gefühlen zu schützen und so ihrem Arbeitsauftrag nachgehen zu können.

Der Masterarbeit geht die forschungsleitende Fragestellung voraus, in welcher Weise in den Beratungsgesprächen ein differenziertes Verstehen der Bedeutung von Emotionen für die (pädagogische) Arbeit von Elementarpädagog*innen ermöglicht wird. Gutknecht (2021, 35) nennt „(Berufs)biographische Reflexion“ sowie „Psychohygiene durch Gespräche“ als Mittel dafür, einen offenen Umgang mit diesen belastenden Emotionen zu ermöglichen und die Pädagog*innen zu entlasten. Vor dem Hintergrund der im ersten Kapitel dargestellten Erkenntnisse erfordern beide dieser Mittel die Fähigkeit zu mentalisieren. Funder, Fürstaller und Hover-Reisner (2013) stellen in ihrem Beitrag aus der Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik die Work-Discussion als mögliche Methode vor, die Mentalisierungsfähigkeit bei Elementarpädagog*innen bereits im Aus- und Weiterbildungskontext zu fördern. Durch die Auseinandersetzung mit Praxisprotokollen werden mentale Zustände in der Gruppe besprochen, die nicht nur Gegenwärtiges, sondern auch Vergangenes und Zukünftiges miteinschließen, und in mentalisierende Verstehensversuche von Praxissituationen übersetzt werden können (Funder, Fürstaller, Hover-Reisner 2013, 233). Doch selbst wenn die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von Pädagog*innen in deren Ausbildung implementiert wird und spezielle Konzepte dafür entwickelt werden, die Erfolg zeigen, kommt es im elementarpädagogischen Arbeitsalltag immer wieder zu belastenden Situationen, in denen die Pädagog*innen nicht in der Lage sind auf ihre Mentalisierungsfähigkeit zurückzugreifen.

4.2.2 Beantwortung der zweiten forschungsleitenden Fragestellung

Durch die spezifischen Methoden und den Rahmenbedingungen der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung im Kindergarten wird den hier vorliegenden Erkenntnissen zufolge ein differenziertes Verständnis von eigenen und kindlichen Emotionen ermöglicht. Zudem wurden Möglichkeiten aufgezeigt, einen bedeutsamen Einfluss auf das pädagogische Arbeitsfeld zu nehmen. Sowohl positiv in Hinblick auf die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit und der Wiedererlangung praktischer Handlungsfähigkeit

als auch negativ in Hinblick auf die Destabilisierung von Schutzmechanismen wie der psychischen Abwehr als Ich.-Funktion.

4.3 Möglichkeiten und Grenzen psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung im Kindergarten

Die Ergebnisse dieser Masterarbeit zeigen in diesem Zusammenhang auch die Möglichkeiten und Grenzen der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung für die elementarpädagogische Praxis auf. Das Konzept der Beratung zeigt sich in der Arbeit mit Elementarpädagog*innen als ein vorteilhaftes Mittel, sowohl Pädagog*innen in ihrer Wahrnehmung während erster Praxiserfahrungen als auch bereits ausgebildete und langjährig berufstätige Pädagog*innen in einem geschützten Rahmen Möglichkeiten zu eröffnen, die Mentalisierungsfähigkeit weiter auszubauen oder wieder darauf zurückgreifen zu können, um die belastenden Situationen vor dem Hintergrund eigener und kindlicher mentaler Zustände zu verstehen und in Folge dessen ein reflektiertes Handeln zu ermöglichen. Die Ergebnisse der Analyse zeigen auch, dass die Pädagoginnen der Beratung und deren Methoden Bedeutung für ihr Arbeitsfeld beimessen und darin eine Möglichkeit sehen, die in der Beratung erworbenen Handlungsweisen für ein differenziertes Verständnis der Ursachen hinter Verhaltensweisen einzusetzen.

Die Beratungsgespräche finden in der Regel unter einem bereits erhöhten Belastungsniveau der Pädagog*innen statt. Die Pädagog*innen melden sich nicht nur selbst mit einem besonderen Anliegen für die Beratung, sondern die Beraterinnen fragen auch explizit nach Situationen oder Kindern, die die Pädagoginnen beschäftigen oder ihnen in einer Form auch Sorgen bereiten. Das kann bereits als Hinweis auf den erhöhten Leidensdruck durch die Belastung gesehen werden, was auch ihre Mentalisierungsfähigkeit beeinträchtigen könnte (Taubner, Sevecke 2015, Bateman u.a. 2023). Es werden hier Beratungsgespräche analysiert, bei denen die Ratsuchenden bereits unter hoher Belastung und daher auch unter einem gewissen Leidensdruck stehen. Die Ergebnisse der Analyse dieser Beratungsgespräche liefern demnach ausschließlich Erkenntnisse über die Mentalisierungsfähigkeit von Pädagog*innen unter erhöhter Belastung, jedoch nicht über den „normalen Alltag“ und die Auseinandersetzung mit eigenen und kindlichen Emotionen in Situationen, in denen das Belastungsempfinden auf einem niedrigeren Niveau ist.

Zu den spezifischen Rahmenbedingungen und damit einhergehenden Grenzen gehört auch die Beraterin und ihre Kompetenzen als maßgeblicher Einfluss auf die Beratung. Es erfordert eine besondere Sensitivität und ein erhöhtes Reflexionsvermögen bzw. Mentalisierungsfähigkeit auf Seiten der Berater*in, die Balance zwischen Konfrontation und Denkanstößen und der Gewährleistung der positiven Übertragung sowie des Arbeits-

bündnisses aufrechtzuerhalten. Ist das Arbeitsbündnis (noch) nicht stabil genug, können Interpretationen oder Aufklärungen von der Pädagogin nicht als hilfreiche Ansätze für die pädagogische Praxis angenommen werden, sondern könnten als belehrend oder als Aufzeigen des eigenen Scheiterns aufgefasst werden. Die Identifikation mit dem Kind wird in diesen Fällen auch erschwert, da sich die Pädagogin angegriffen fühlen und jegliche Abweichung ihrer Position sie zu sehr belasten könnte. Figdor (2005a, 48) beschreibt hier eine Grenze der psychoanalytisch-pädagogischen Beratung im Vergleich zum psychoanalytischen Vorgehen in einer Therapie:

„Der Erziehungsberater[*die Erziehungsberaterin versucht] die dabei notwendigen Bewusstwerdungsschritte nicht *gegen den Widerstand* des Patienten zu *deuten*, ... sondern, ganz im Gegenteil, *das Aufkommen von Widerständen möglichst zu vermeiden oder sie zu reduzieren*..“ (H.i.O., Anm.d.V.)

Bei Aufkommen dieser Widerstände kann das zum Abbruch der Beratung führen. Zudem ist die Beratung zeitlich begrenzt, was zur Folge hat, dass besonders belastende Aspekte nicht immer genügend bearbeitet werden können, damit die Pädagogin wieder in ihren Berufsalltag zurückkehren kann. Diese begrenzenden Aspekte der Beratung müssen der Beraterin bewusst sein, damit sie die Pädagogin nicht labiler in ihren Arbeitsalltag entlässt, weil sie die Abwehr als stützende Ich-Funktion⁹ zwar berührt, aber nicht ausreichend thematisieren konnte. Die Bearbeitung von tief verwurzelten psychischen Strukturen (Datler, Wininger 2014, 359f.) hat auch keinen Platz in der Beratung, sondern wäre dem Arbeitsbereich einer Psychotherapie zuzuschreiben.

Auf die Bedeutung dieser Ergebnisse für weitere Forschungsanliegen sowie die pädagogische Praxis, wird im Fazit als letztes Kapitel der Masterarbeit hingewiesen.

⁹ Die innerpsychische Abwehr als Ich-Funktion im Sinne des psychischen Strukturmodells nach Freud (1923) wird von Datler und Wininger (2014, 363.) ausführlich als Teil der Theorien der Ich-Entwicklung erläutert.

5. Fazit

In Hinblick auf den Arbeitsauftrag von Elementarpädagog*innen, Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Sinne einer Antwort auf die Selbstbildungspotenziale des Kindes (Grell 2010, 64; zit n. Denker 2012, 184) zu ermöglichen, ist es für dieses Berufsfeld von besonderer Bedeutung, mentale Befindlichkeiten (insbesondere die kindlichen Emotionen), die auf die individuellen Bedürfnisse hinweisen, zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren. Es erfordert zunächst das notwendige Wissen, dass Emotionen unser Erleben bestimmen und in Zusammenhang mit innerpsychischen Prozessen und der äußeren Umwelt stehen (s.o. Kapitel 1.2.1; Datler, Wininger 2024, 359f.; Datler, Wininger 2018, 315-325;). Neben diesen psychoanalytischen Grundannahmen ist für die Reflexion pädagogischer Prozesse in der Arbeit mit kleinen Kindern auch „*Bindungstheoretisches Wissen*“ (Denker 2012, 185; H.i.O.) über die Art und Weise, wie bisherige Bindungserfahrungen unser Erleben prägen und besonders in interpersonellen Situationen, die belastend und stressbehaftet sind, unsere Wahrnehmung bis zu einem bestimmten Grad steuern können, von Bedeutung. Dieses Wissen kann nicht zuletzt entlastend für die pädagogischen Fachkräfte sein, da die Reaktionen des Kindes auf ein aktiviertes Bindungssystem unter Umständen paradoxe Verhaltensweisen zum Vorschein kommen lassen. Diese könnten von den Pädagog*innen möglicherweise missinterpretiert werden (Grossmann, Grossmann 2009; vgl.n. Denker 2012, 185). Diese Wissensvermittlung wird in der einschlägigen Literatur bereits in der Ausbildung verortet.

Die empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund mentalisierungstheoretischer Erkenntnisse weisen jedoch darauf hin, dass es auch die situative Belastung der pädagogischen Arbeit ist, die einen maßgeblichen Einfluss auf die Art und Weise, wie eigene und kindliche Emotionen und ihre Bedeutung für das Arbeitsfeld verstanden werden. Es erfordert deshalb einerseits Arbeitsbedingungen, die es den Elementarpädagog*innen erlaubt, auf ihre Fähigkeit zu mentalisieren zurückgreifen zu können, wie die unterschiedliche Wahrnehmung des Teams (Pädagogin K. – Raum in der die Reflexion belastender Emotionen unmöglich erscheint; Pädagogin L. – Team als haltende Funktion, die belastenden Emotionen zu reflektieren und regulieren). Andererseits benötigt es auch einen Raum, in dem die Fachkräfte eine tiefgehende Auseinandersetzung mit ihrem Erleben vor dem Hintergrund ihrer eigenen Emotionen eingehen können.

Die Ergebnisse über die besonders belastenden Emotionen in Verbindung mit Kindern, wie den Ekel oder das Kind als unsympathisch zu empfinden oder von einem Kind besonders genervt zu sein, kann auch vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aktueller Forschung (Gutknecht 2020, 2021) dahingehend als Anlass gesehen werden, genau diese tabuisierten psychischen Prozesse innerhalb des Arbeitsfeldes von Elementarpädagog*innen bewusst in der Aus- und Weiterbildung sowie in unterstützenden und reflexionsfördernden Maßnahmen innerhalb der pädagogischen Praxis zu thematisieren. Mit dieser bewussten Auseinandersetzung kann die Mentalisierungsfähigkeit auch als „schützende Ressource“ (Schwarzer 2019; Schwarzer, Gingelmaier 2020) für Elementarpädagog*innen zugänglich gemacht werden, was insbesondere in Hinblick auf den eingangs genannten prekären Mangel an qualifiziertem Fachpersonal in elementarpädagogischen Einrichtungen wichtig wäre. Die Mentalisierungsfähigkeit kann damit als Möglichkeit für Elementarpädagog*innen angesehen werden, „flexiblere Verhaltensadaptionen und Regulationsstrategien zur Stress- und Anforderungsbewältigung“ (Schwarzer 2018, 138) auch im pädagogischen Alltagsgeschehen zu finden.

Die Mentalisierungsfähigkeit von Pädagog*innen kann auch als schützende Ressource für die Kinder gesehen werden. Sind sich die Pädagog*innen im Klaren darüber, welche Emotionen bei den Kindern vorherrschen, sind sie besser in der Lage darauf einzugehen und die Kinder in deren Bewältigung zu unterstützen. Aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht kann eine Pädagogin nur dann den Bedürfnissen eines Kindes entsprechen, wenn sie sich über ihre Wahrnehmung und die ausgelösten Emotionen bei sich selbst im Klaren ist (Figdor 2007, 14f.). Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse einschlägiger Studien zu Eingewöhnungsprozessen, wie der Wiener Kinderkrippenstudie (Fürstaller, Funder, Datler 2012), kann die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit daher auch als Maßnahme des Kinderschutzes interpretiert werden. Besonders im Kontext der Reform der Gesetzsschrift für Kindergärten und der Ergänzung des Kinderschutzes¹⁰ (WGKK 2003/2024) ist es notwendig, das bereits ausgebildete Personal eine Möglichkeit zu geben, pädagogische Haltungen unter Berücksichtigung kindlicher Emotionen zu reflektieren.

¹⁰ Die Reform wurde durch zahlreiche Missbrauchsvorwürfe in Kindergärten in den Jahren 2022 und 2023 unter der Leitung der Stadt Wien angestoßen. Die gesamte Rechtsvorschrift des Wiener Kindergartengesetzes ist über das Rechtsinformationssystem abrufbar (WGKK 2003/2024).

Die Ergebnisse dieser Masterarbeit weisen auf die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung im Kindergarten als Konzept zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit hin, welches den bedeutsamen Aspekten kindlicher Entwicklung Rechnung trägt und den geschützten Raum für die Reflexion des elementarpädagogischen Arbeitsalltags auch niederschwellig zur Verfügung stellt. Die Pädagoginnen wurden innerhalb des Arbeitsfeldes besucht und konnten die Beratung im Zuge ihrer Arbeitszeit durchführen. Es ist mit wenig Aufwand für die Pädagoginnen verbunden und der Ort des Geschehens bietet sich auch als unmittelbare Möglichkeit für die Beraterin, sich ein Bild von den Arbeitsbedingungen der Pädagogin zu machen. Die Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse der Beratungsprotokolle zeigen auf, dass häufig die Mentalisierung der Beraterin bzw. ihre Eröffnung des Raumes zum Nachdenken, den Pädagoginnen ein differenziertes Verständnis der eigenen und kindlichen Emotionen sowie der psychischen Prozesse aller Beteiligter anstoßen bzw. ermöglichen kann. Diese Methode erlaubt auch, die unterschiedlichen Perspektiven bewusst voneinander zu trennen und der Pädagogin zu ermöglichen, die Perzeption ihrer Erzählung zu korrigieren oder der Deutung zu widersprechen. Es werden also keine Ratschläge und Handlungsanweisungen verordnet, sondern versucht, die Pädagogin mit ihren eigenen Denk- und Verarbeitungsprozessen vertraut zu machen und diese bewusst für die Reflexion der pädagogischen Praxis einzusetzen. Über die Beratung bzw. das darin entwickelte diagnostische Arbeitsbündniss, können Kompetenzen an die Pädagogin weitergegeben werden, die sich nicht nur in dem betreffenden Fall der Beratung förderlich auf die Handlungspraxis auswirken, sondern in anderen Situationen bzw. als pädagogische Grundhaltung erkannt werden können. Diese Kompetenzen beziehen sich darauf, sich vor der Entscheidung, was genau getan werden soll, klar über das Verständnis der Gefühle als Ursache des Verhaltens zu sein (Figdor 2005a, 42f.). Diese Bewältigung insbesondere belastender Emotionen und allgemeiner Stressoren erlaubt es den Elementarpädagog*innen dem Arbeits- und Bildungsauftrag in elementarpädagogischen Einrichtungen nachzukommen und diesen durch qualitätsvolle Beziehungen mit den Kindern gewährleisten zu können.

Wie in den Ausführungen des ersten Kapitels über das Mentalisieren im elementarpädagogischen Arbeitsfeld (Kapitel 1.3) bereits ausgeführt wurde, handelt es sich bei der Fähigkeit zu mentalisieren um einen dynamischen Prozess, der von dem Stressniveau bzw. dem Belastungsempfinden der Personen abhängig ist. Daher liegt in den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit auch eine Limitation darin, diese auf die pädagogische Praxis außer-

halb der Beratung, als geschützten Raum mit der haltenden Funktion der Berater*in, zu übertragen. Die Frage, wie die Pädagoginnen eigene und kindliche Emotionen im Arbeitsalltag verstehen bzw. mentalisieren, kann durch die vorliegenden Ergebnisse nicht beantwortet werden. Es würde nachfolgende Untersuchungen benötigen, um den Einfluss der Beratung bzw. des darin gewonnenen Verständnisses eigener und kindlicher Emotionen auf den Arbeitsalltag der Pädagoginnen zu eruieren. Dafür wären aber eine Vielzahl von Beobachtungen oder Videoaufzeichnungen von Alltagssituationen im Kindergarten notwendig, die anschließend vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie oder interaktionsanalytisch, wie es in der psychoanalytisch-pädagogischen Arbeit mit Eltern im Kontext der Frühen Hilfen bzw. Frühförderung oder auch in der Eltern-Säuglings-Kleinkind-Therapie üblich ist (Ludwig-Körner 2014), zu analysieren bzw. auch gemeinsam mit den Pädagog*innen auszuwerten. Nach dieser Analyse lässt sich noch nicht feststellen, welchen Einfluss ein differenziertes Verständnis eigener und kindlicher Emotionen für die Pädagog*innen in ihrem pädagogischen Handeln hat und ob die Beratung damit auch einen förderlichen Effekt auf die Qualität pädagogischer Prozesse bzw. die Beziehungsprozesse mit den Kindern aufweist.

Innerhalb der Grenzen dieser Masterarbeit kann jedoch festgestellt werden, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit empirischem Material aus psychoanalytisch-pädagogischer Beratung im Kindergarten einen tiefen Einblick in das Erleben von Elementarpädagog*innen liefern kann und damit Erkenntnisse über die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse dieser Fachkräfte vor dem Hintergrund der Aufgaben und Rahmenbedingungen elementarpädagogischer Institutionen zur Verfügung stellt. Vor dem Hintergrund der Förderung bzw. Ermöglichung kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozessen, wie es hier bereits als Aufgabe elementarpädagogischer Einrichtungen bzw. Fachkräfte erörtert wurde, wäre es notwendig, elementarpädagogische Einrichtungen als Ort zu sehen, wo frühe Hilfen ansetzen können und präventiv auf die psychische Gesundheit von Kindern einwirken kann. Sofern die Pädagog*innen dementsprechend ausgebildet sind und auch Rahmenbedingungen in ihrer Arbeit mit kleinen Kindern vorfinden, in denen sie auf ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zurückgreifen können, wäre es aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht auch möglich, einen Raum außerhalb der Familie zu schaffen, in denen sich Kinder ihrer Entwicklungsbedürfnisse entsprechend entfalten können und auf diese Erfahrungen in ihrem Leben als Ressource zurückgreifen können. Die psychoanalytisch-pädagogische Beratung mit Elementarpädagog*innen kann sowohl

vor dem Hintergrund der Literaturbezüge als auch der empirischen Ergebnisse dieser Masterarbeit als wirksames Mittel gesehen werden, die Verarbeitung von belastenden Emotionen auf Seiten der Pädagoginnen und deren Verstehen für kindliche Emotionen in einer differenzierten Weise zu unterstützen. Unter diesen Voraussetzungen kann möglicherweise auch ein nachhaltiger Umgang damit im pädagogischen Arbeitsalltag angestoßen werden.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 "The relational foundations of reflection" (Slade 2023, 864).....	28
Abbildung 2 Stressabhängiges Schaltmodell (Taubner, Sevecke 2015, 170; vgl. Mayes 2006)...	33
Tabelle 1 Marker für die Erhebung der Mentalisierung nach RFS (Fonagy u.a. 1998).....	51
Tabelle 2 Kategoriensystem in Anlehnung an RFS (Fonagy u.a. 1998).....	58

Literaturverzeichnis

- Aber, J.L., Slade, A., Berger, B., Bresgi, I. & Kaplan, M. (1985). The Parent Development Interview. Unpublished manuscript.
- Ahnert, L., Haßlbeck, H. (2014): Entwicklung und Kultur. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Springer VS: Berlin, Heidelberg, 26-59.
- Ainsworth, M.D.S. (1979): Infant-Mother Attachment. In: American Psychologist, Vol. 34(10), 932-937, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S.N. (1978/2015): Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation. Classic Edition. Routledge Taylor & Francis: New York.
- Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (16), 237-275.
- Bateman, A., Fonagy, P., Campbell, C., Luyten, P., Debbané, M. (2023): Cambridge Guide to Mentalization-Based Treatment (MBT). Cambridge University Press: Cambridge, New York, Melbourne u.a. <https://doi.org/10.1017/9781108896054>
- Becker-Stoll, F., Wertfein, M. (2020): Übergang von der Familie in frühkindliche Institutionen. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H., Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Barbara Budrich: Opladen, Berlin, Toronto, 571-80.
- Betz, T. (2013): Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, M., Edelman, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Springer Fachmedien: Wiesbaden, 259-272.
- BGBI. I Nr. 148 – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2022): 148. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2022/148/20220920> Letzter Aufruf: 16.2.2024.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021): Nationaler Bildungsbericht Österreich. URL: <http://doi.org/10.17888/nbb2021> Letzter Aufruf: 17.2.2024.
- Bion, W. (1990): Lernen durch Erfahrung. Suhrkamp: Frankfurt a.M.

- Borke, J., Lamm, B., Schröder, L. (2019): Kultursensitive Entwicklungspsychologie (0-6 Jahre). Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Bowlby, J. (1958/2001): Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. 4., neugestaltete Auflage. E. Reinhardt: München, Basel.
- Brisch, K.-H., Hilmer, C., Oberschneider, L., Ebeling, L. (2018): Bindungsstörungen. In: Monatsschrift Kinderheilkunde 166, 533-544, <https://doi.org/10.1007/s00112-018-0465-7>
- Brockmann, J., Kirsch, H. (2010): Konzept der Mentalisierung – Relevanz für die psychotherapeutische Behandlung. In: Psychotherapeut Vol. 55(4), 279–290, <https://doi.org/10.1007/s00278-010-0751-x>.
- Brockmann, J., Kirsch, H. (2015): Mentalisieren in der Psychotherapie. In: Psychotherapeutenjournal 1. medhochzwei Verlag GmbH: Heidelberg, 13-22.
- Charlotte Bühler Institut (CBI) (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmen-Plan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, des Magistrats der Stadt Wien & des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html> Letzter Aufruf am 1.9.2023.
- Datler, W., Geiger, B., Datler, M. (2011): Grundzüge der psychagogischen Ausbildung in Wien – Das Lehrgangskonzept. In: heilpädagogik – Fachzeitschrift der heilpädagogischen Gesellschaft Österreich, 54(4), 2-6.
- Datler, W., Funder, A., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Ereky-Stevens, K. (2012): Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung in der Wiener Kinderkrippenstudie. In: Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, A., König, A. (Hrsg.): Krippenforschung – Methoden, Konzepte, Beispiele. Reinhardt: München u.a., 59-73.
- Datler, W., Datler, M. (2014): Was ist „Work Discussion“? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. Universität Wien: Institut für Bildungswissenschaft, URL: <https://phaidra.univie.ac.at/o:368997> Letzter Aufruf am 22.11.2023.
- Datler, W., Wininger, M. (2014): Psychoanalytische Zugänge zur frühen Kindheit. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Springer VS: Berlin, Heidelberg, 354-379.

- Datler, W., Wininger, M. (2018): Zur Entwicklung von Emotion unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Perspektiven. In: Huber, M., Krause, S. (Hrsg.): Bildung und Emotion. Springer Fachmedien: Wiesbaden, 313-333.
- Denker, H. (2012): Bindung und Theory of Mind – Bildungsbezogene Gestaltung von Erzieherinnen-Kind-Interaktion. Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling: die präverbale Entwicklung des Menschen. Fischer: Frankfurt am Main.
- Dornes, M. (2004): Über Mentalisierung, Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst. In: Forum Psychoanalyse (20), 175-199.
- Eckstein-Madry, T. (2020): Elementarpädagogische Forschung an außerhochschulischen Einrichtungen. In: Hover-Reisner, N., Paschon, A., Smidt, W. (Hrsg.): Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. ÖFEB – Beiträge zur Bildungsforschung. Band 6, Waxmann: Münster, 93-110.
- Egle, U. T., Hardt, J. (2012): Gesundheitliche Folgen von Missbrauch, Misshandlung und Vernachlässigung in der Kindheit. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Frühe Kindheit 0-3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern. Springer: Berlin, Heidelberg, 103-114.
- Figdor, H. (2005): Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Grundprinzipien des Wiener Konzeptes der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung. In: Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial Verlag: Gießen, 3. Auflage, 32-60.
- Figdor, H. (2006): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik 1: Vorträge und Aufsätze. Psychosozial Verlag: Gießen.
- Figdor, H. (2007): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik 2: Vorträge und Aufsätze. Psychosozial Verlag: Gießen.
- Fonagy, P. (2005): Das Verständnis für geistige Prozesse, die Mutter-Kind-Interaktion und die Entwicklung des Selbst. In: Fonagy, P., Target, M. (Hrsg.): Frühe Bindung und psychische Entwicklung: Beiträge aus Psychoanalyse und Bindungsforschung. Psychosozial Verlag: Gießen, 2. Auflage, 31-48.
- Fonagy, P. (2009a): Bindungstheorie und Psychoanalyse. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Fonagy, P. (2009b): Soziale Entwicklung unter dem Blickwinkel der Mentalisierung. In: Allen, J.G. (Hrsg.): Mentalisierungsgestützte Therapie: das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis. Klett-Cotta: Stuttgart, 89-152.

- Fonagy, P., Steele, H., Moran, G., Steele, M., Higgitt, A. (1991): The capacity for understanding mental states: the reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. In: *Infant Mental Health Journal*, 13, 200-217.
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H., & Steele, M. (1998). *Reflective Functioning Manual*, Version 5.0, for Application to Adult Attachment Interviews. London: University College London.
- Fonagy, P., Target, M. (2002): Neubewertung der Entwicklung der Affektregulation vor dem Hintergrund von Winnicotts Konzept des „falschen Selbst“. In: *Psyche*, 56(9- 10), 839–862.
- Fonagy, P., Target, M. (2005): Die Bedeutung der E
- Fonagy, P., Luyten, P. (2009): A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21(4), 1355-1381, <https://doi.org/10.1017/S0954579409990198>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., Target, M. (2018): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Klett-Cotta: Stuttgart, 6. Auflage.
- Funder, A., Fürstaller, M., Hover-Reisner, N. (2013): „Holding mind in mind“ – Work Discussion: Eine Methode zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von Erzieherinnen? In: Winninger, M., Datler, W., Dörr, M. (Hrsg.): *Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit*. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Barbara Budrich: Opladen, Berlin, Toronto, 217-236.
- Fürstaller, M., Funder, A., Datler, W. (2011): Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kindergruppe. In: *Frühe Kindheit*. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind 14(1), 20-26.
- Fürstaller, M., Funder, A., Datler, W. (2012): Wie Eingewöhnung an Qualität gewinnen kann. Zur Weiterqualifizierung pädagogischer Teams für den Bereich der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und Kindergärten. URL: <https://phaidra.univie.ac.at/o:127771> Letzter Aufruf: 16.2.2024.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1984, 1988, 1996). *The Adult Attachment Interview*. Unpublished protocol (3rd edition). Department of Psychology, University of California at Berkeley.
- Gergely, G., Unoka, Z. (2011): Bindung und Mentalisierung beim Menschen – Die Entwicklung des affektiven Selbst. In: *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 65(9-10), 862-899.

- Grebow, H. (2008): A Tale of two Minds: Mentalization and Adult Analysis. In: International Journal of Psychoanalytic Self Psychology 3, 16-33,
<https://doi.org/10.1080/15551020701721945>
- Gutknecht, D. (2012): Bildung in der Kinderkrippe: Wege zur professionellen Responsivität. Kohlhammer: Stuttgart.
- Gutknecht, D. (2020): Betreuung, Bildung und Erziehung von Klein(st)kindern in der Kita. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünger, H., Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Barbara Budrich: Opladen, Berlin, Toronto, 581-594.
- Gutknecht, D. (2021): Ekelmanagement. Professioneller Umgang mit Ekel in der Kita. In: Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat – Journal of Early Years Education (9), 2. 26–38. DOI: 10.31074/gyntf.2021.2.26.38
- Hédervári-Heller, E. (2012): Bindung und Bindungsstörungen. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Frühe Kindheit 0-3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern. Springer: Berlin, Heidelberg, 57-67.
- Hover-Reisner, N., Paschorn, A., Smidt, W. (2020): Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. ÖFEB – Beiträge zur Bildungsforschung. Band 6, Waxmann: Münster.
- Howes, C. (1999). Attachment Relationships in the context of multiple caregivers. In: Cassidy, J. (Hrsg.): Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications. Guilford: New York, 671-687.
- Hutzinger, M. (2022a): Beratungsgespräch 1 – Anbahnung. Unpubl. Work-Discussion-Protokoll. Wien.
- Hutzinger, M. (2022b): Beratungsgespräch 1 – Protokoll 1. Unpubl. Work-Discussion-Protokoll. Wien.
- Hutzinger, M. (2022c): Beratungsgespräch 1 – Protokoll 2. Unpubl. Work-Discussion-Protokoll. Wien.
- Hutzinger, M. (2022d): Beratungsgespräch 1 – Protokoll 3. Unpubl. Work-Discussion-Protokoll. Wien.
- Hutzinger, M. (2023a): Beratungsgespräch 1 – Protokoll 4. Unpubl. Work-Discussion-Protokoll. Wien.
- Hutzinger, M. (2023b): Beratungsgespräch 1 – Protokoll 5. Unpubl. Work-Discussion-Protokoll. Wien.

- Kirsch, H. (2014): Grundlagen des Mentalisierens. In: Kirsch, H. (Hrsg.): Das Mentalisierungskonzept in der Sozialen Arbeit. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 12-50.
- Jungbauer, J., Ehlen, S. (2015): Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen in Kindertagesstätten: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: Gesundheitswesen 77(6), 418-423, <https://doi.org/10.1055/s-0034-1381995>
- Leuzinger-Bohleber, M. (2020): Empirische Säuglings- und Bindungsforschung. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, C. Sünker, H. Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Barbara Budrich: Opladen, Berlin, Toronto, 145-156.
- Löffler, R., Michitsch, V., Bauer, V., Geppert, C., Esterl, A., Mayerl, M., Petanovitsch, A., Pirstnig, M. (2022). Bildungs- und Berufsverläufe von Absolvent/innen der Bildungsanstalten und Kollegs für Elementarpädagogik. Projektendbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf. https://oeibf.at/wpcontent/plugins/zotpress/lib/request/request.dl.php?api_ser_id=2190915&dlkey=9HLFLMZ&content_type=application/pdf Letzter Aufruf: 28.8.2023.
- Ludwig-Körner, C. (2014): Frühe Hilfen und Frühförderung – Eine Einführung aus psychoanalytischer Sicht. Kohlhammer: Stuttgart.
- Mayes, L.C. (2006): Arousal Regulation, Emotional Flexibility, Medial Amygdala Function, and the Impact of Early Experience - Comments on the Paper of Lewis et al. In: Annals of the New York Academy of Sciences, Vol. 1094 (1): Resilience in Children, 178-192, <https://doi.org/10.1196/annals.1376.018>
- Mayring, P. (2022/1983): Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken. 13., aktualisierte und überarb. Aufl., Beltz: Weinheim, Berlin, Basel.
- Neudecker, B. (2010): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung im Kindergarten. In: Heinemann, E., Hopf, H. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, 127-151.
- Naumann, T.M. (2010): Beziehung und Bildung in der kindlichen Entwicklung. Psycho-sozial Verlag: Gießen.
- Pauen, S. (2011): Vom Baby zum Kleinkind. Entwicklungstagebuch zur Beobachtung und Begleitung in den ersten Lebensjahren. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg.

- Pauen, S., Frey, B., Ganser, L. (2012): Entwicklungspsychologie in den ersten Lebensjahren. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Frühe Kindheit 0-3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern. Springer: Berlin, Heidelberg, 21-38.
- Pfiffner, M., Walter-Laager, C. (2017): Zwischenmenschliche Beziehungen ... sind von Geburt an Lebenswichtig. In: Walter-Laager, C., Pfiffner, M., Faessing Heim, K. (Hrsg.): Beziehungen in der Kindheit: Soziales Lernen in frühpädagogischen Einrichtungen verstehen und unterstützen. Erste Bildungsjahre Band 2. hep verlag: Bern, 14-32.
- Priewasser, B., Dinzinger, A. (2023): Reflecting-Minds. <https://reflecting-minds.pmu.ac.at/> Letzter Aufruf: 21.8.2023.
- Rauh, B. (2020): Forschungsprojekt Pro-Inklusive-Reflexive. <https://pro-inklusiv-reflexiv.eu/> Letzter Aufruf: 21.8.2023.
- Reinke, E. (2006): Übersetzung Reflexive Kompetenz-Skala / Ellen Reinke, AG Psychoanalyse & Bindungsforschung „bitap“ Bremer Institut für Theoretische und Angewandte Psychoanalyse – Universität Bremen. Überarbeitung: 2. Mai 2006.
- Roth, G., Strüber, N. (2012): Pränatale Entwicklung und neurobiologische Grundlagen der psychischen Entwicklung. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Frühe Kindheit 0-3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern. Springer: Berlin, Heidelberg, 3-20.
- Schäfer, G. (2003): Was ist frühkindliche Bildung? In: Schäfer, G. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Beltz: Weinheim, Berlin, Basel, 10-42.
- Schäfer, G. (2019a): Bildung in der frühen Kindheit. In: Dietrich, C., Stenger, U., Stieve, C. (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Beltz: Weinheim, Basel, 402-420.
- Schäfer, G. (2019b): Kognitionswissenschaftliche Aspekte von Bildung. In: Schäfer, G., Dreyer, R., Kleinow, J. Erber-Schropp (Hrsg.): Bildung in der frühen Kindheit. Bildungsphilosophische, kognitionswissenschaftliche, sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge. Springer VS: Wiesbaden, 99-121.
- Schwarzer, N.-H. (2018): Zur Bedeutung des Mentalisierungskonzepts in frühpädagogischen Handlungsfeldern. In: Gengelmaier, S., Taubner, S., Ramberg, A., Fonagy, P. (Hrsg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 135-144.

- Schwarzer, N.-H. (2019): Mentalisieren als schützende Ressource. Eine Studie zur gesundheitserhaltenden Funktion der Mentalisierungsfähigkeit. Springer VS: Wiesbaden.
- Schwarzer, N.-H., Gingelmaier, S. (2020): Mentalisieren als schützende Ressource bei angehenden Erzieherinnen und Erziehern. In: Frühe Bildung 9(3), 144-152.
- Siegler, R., Saffran, J.R., Gershoff, E.T., Eisenberg, N. (2021): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Deutsche Auflage unter Mitarbeit von Sabina Pauen. Springer Verlag: Berlin, 5. Auflage.
- Spitz, R. (1945): Hospitalism – An Inquiry Into the Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood. In: Psychoanalytic Study of the Child 1(1), 53-74.
- Spitz, R. (1967/1992): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr. Klett-Cotta: Stuttgart, 10. Auflage.
- Swoboda, N. (2022a): Beratungsgespräch 1 – Anbahnung. Unpubl. Work-Discussion-Protokoll. Wien.
- Swoboda, N. (2022b): Beratungsgespräch 1 – Protokoll 1. Unpubl. Work-Discussion-Protokoll. Wien.
- Swoboda, N. (2022c): Beratungsgespräch 1 – Protokoll 2. Unpubl. Work-Discussion-Protokoll. Wien.
- Swoboda, N. (2022d): Beratungsgespräch 1 – Protokoll 3. Unpubl. Work-Discussion-Protokoll. Wien.
- Swoboda, N. (2023a): Beratungsgespräch 1 – Protokoll 4. Unpubl. Work-Discussion-Protokoll. Wien.
- Swoboda, N. (2023b): Beratungsgespräch 1 – Protokoll 5. Unpubl. Work-Discussion-Protokoll. Wien.
- Taubner, S., Sevecke, K. (2015): Kernmodelle der Mentalisierungsbasierten Therapie. In: Psychotherapie 60 (2), 169-184, <https://doi.org/10.1007/s00278-015-0012-0>
- Taubner, S., Volkert, J. (2017): Mentalisierungsbasierte Therapie für Adoleszente (MBT-A). Vandenhoeck & Rubrecht: Göttingen.
- Trauernicht, M., Besser, N., Anders, Y. (2022): Burnout in der Kita und der Zusammenhang zu Aspekten der Arbeitszufriedenheit. In: Frühe Bildung 11(2), 85-93.
- Trunkenpolz, K., Datler W. (2019): Frühe Übergänge, Annäherungen an Eingewöhnungs- und Transitionsprozesse anlässlich des Eintritts von Kindern in elementarpädagogische Einrichtungen. In: Fasching, H. (Hrsg.): Beziehungen in pädagogischen

- Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Julius Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn, 43-57.
- ULG ECC (2022): Beratungsgespräche mit Elementarpädagog*innen – Konzeptionelle Überlegungen, unveröffentlichte Information des Leitungsgremiums.
- v.d. Beek, A., Fuchs, R., Schäfer, G., Strätz, R. (2003): Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen in Kindertagesstätten. In: Schäfer, G. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Beltz: Weinheim, Berlin, Basel.
- Van IJzendoorn, M., Bakermans-Kranenburg, M. (2019): Bridges across the inter-generational transmission of attachment gap. In: Current Opinion in Psychology 25, 31-36, <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.02.014>
- Verhage, M.L., Schuengel, C., Pasco Fearon, R.M., Cassibba, R., Madigan, S., Oosterman, M., Bakermans-Kranenburg, M.J., van IJzendoorn, M.H. (2016): Narrowing the Transmission Gap: A Synthesis of Three Decades of Research on Inter-generational Transmission of Attachment. In: Psychological Bulletin 142(4) 337-366, <https://doi.org/10.1037/bul0000038>
- WGKK – Wiener Kindergartengesetz (2003/2023): Gesamte Rechtsvorschrift für Wiener Kindergartengesetz, Fassung vom 19.02.2024. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/geltendefassung.wxe?abfrage=lrw&gesetzesnummer=2000263> Letzter Aufruf 19.2.2024
- Wininger, M. (2017): The Reflective Functioning in Vocational Training (RFT-I) – unpubl. Manuskript.
- Winnicott, D.W. (1982). Playing and reality. Tavistock Publ.: London, Reprint.
- Ziegenhain, U., Gloger-Tippelt, G. (2013): Bindung und Handlungssteuerung als frühe emotionale und kognitive Voraussetzung von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 59(6), 793-802.

Anhang I – Ergebnisse Beratungsgespräch Pädagogin K.

Beratungsgespräch I - K.		Zusammenfassung
Kategorie A - Beratungsgespräch 1 (Swoboda 2022b)		
Ja, ich versetz mich da so in ihn hinein und denk mir immer, dass das furchtbar sein muss, wenn man so rumhängt und einem nichts interessiert... Wir haben ein anderes Kind, das auch recht schwierig ist, weil er viel schreit und oft aggressiv ist. Mit dem tu ich mir aber fast leichter, weil man da zumindest weiß, wie man dran ist. Bzw. weiß ich auch schon, was ihn ärgert und dann weiß man, wo man ansetzen kann.“ (133-137)		Begrenztheit von Einsicht – stellt fest, dass Umgang mit dem Verhalten eines Kindes leichter, wenn man weiß, welche Bef. dahintersteckt
Kategorie A - Beratungsgespräch 2 (Swoboda 2022c)		
„Ich denke das ist vielleicht gar nicht leicht das zu denken oder auszusprechen – aber ich bekomme gerade so das Gefühl, dass es manchmal gar nicht so leicht ist, Florian als liebenswertes Kind zu sehen... Dass er manchmal eine Art hat, die ihn „unsympathisch“ macht?“ K. schaut mich an und nickt langsam. „Ja.... Ich finde ihn manchmal richtig unsympathisch...“ Sie schaut ihn die Ferne. „Ist es das, was dich auch traurig macht oder hast du vielleicht das Gefühl, dass das gar nicht sein darf, dass man ein Kind –zumindest manchmal- unsympathisch findet?“ K. überlegt und sagt dann: „Ja, das tut mir einfach leid, weil das ist nicht schön und mir geht’s dann auch nicht gut dabei, wenn ich so denke...und wenn ich’s mir so recht überlege, dann glaub ich, dass er sich manchmal selber gar nicht mag.“ – „Und vielleicht geht es seinen Eltern auch manchmal so“, sage ich. K. nickt und meint, dass das bestimmt so ist. (112-121)		Normatives Urteil durch B zugänglich; ermöglicht P psychische Prozesse auszusprechen und auch ihr Verständnis durch andere Perspektive in Überlegungen zu erweitern (Kategorie A ermöglicht Kategorie B)
Kategorie A - Beratungsgespräch 3 (Swoboda 2022d)		
Wir besprechen, dass Florian diese Situation wahrscheinlich ganz anderes wahrnimmt, als andere Kinder und die Essenssituation vielleicht für ihn eine richtige Qual darstellt. (100f.)		Anerkennung der generellen Verborgenheit psych. Prozesse
Kategorie A - Beratungsgespräch 5 (Swoboda 2023b)		
„Ja,“ meint K., „auch, wenn da Aggression oder so kommt, da würde ich glaub ich besser damit klarkommen weil da weiß ich, was ich tun kann.“ (85ff.)		Wissen, dass Einsicht in psych. Prozesse von Florian begrenzt sind
K. schaut mich an und sagt mit einem hörbaren Ausatmen: „Ja, danke schön!!! Genau das hab ich gebraucht. Weil das ist so schwierig, das anzusprechen... sowas geht bei uns, also bei den Kolleginnen auch gar nicht.“ „Warum? – weil man als P drüberstehen müsste und solche Gefühle gar nicht haben darf? Weil das nicht professionell ist, wenn man das wahrnimmt?“ frage ich. „Ja, das ist einfach tabu“, sagt K. (96-99)		Verbindung mentaler Befindlichkeiten mit normativen Urteilen oder gesellschaftlicher Erwartung bzw. professioneller Haltung
„Und dann wäre da auch die Vermutung, dass es ihn generell stresst, wenn viel los ist.“ (125f.)		Verw. auf Verständnis begrenzter Einsicht
Kategorie B		
Kategorie B - Beratungsgespräch 1 (Swoboda 2022b)		
„sie erzählt weiter, dass er meist sehr still und zurückgezogen ist, manchmal aber sich bei ihm so viel anstauet, dass er dann explodiert.“ (48f.)		sichtbares Verhalten muss nicht mit ment. Bef. übereinstimmen

Beratungsgespräch I - K.	Zusammenfassung
„Traurig kommt er mir oft vor. So in sich gekehrt und alleine.“ Ich sage: „Okay..., und was löst das in dir aus, wie geht es dir, wenn du so an ihn denkst?“ K. überlegt kurz und sagt dann: „Mich macht das auch traurig..., weil das ist nicht schön, wenn man nur so rumsitzt und nichts machen will. Und wütend macht mich das auch manchmal!“ (84-88)	Genaue Zuordnung mentaler Befindlichkeiten bei sich und anderen
Ich frage: „Du hast vorhin gemeint, dass du manchmal Wut spürst, wenn du an ihn denkst...“, „Ja, ich glaube es macht mich seine Art wütend, dass er so dasitzt und sich einfach nicht helfen lassen will.“ fügt K. hinzu. „Wie fühlst du dich da?... Auch hilflos, weil du nichts bewirken kannst?“ K. überlegt und sagt dann: „Ja, das macht einfach ein ungutes Gefühl, dass man irgendwie nicht zu ihm durchdringen kann.“ (...) [K.] sagt, dass es sich für sie sogar manchmal wie eine Wand anfühlen würde... eben so undurchdringlich.“ (112-115; Anm.d.V.)	Zuordnung eigener mentaler Befindlichkeiten; Ursache von Wut nicht nur in Verhalten von Florian sondern auch durch Hilflosigkeit beeinflusst
Sie erzählt, dass sie oft gerne mit Kindern kuscheln würde oder sie auf den Schoß nehme, wenn sie spürt, dass die Kinder das gerade brauchen. „Aber bei ihm sei das so ähhh“ sagt sie und verzieht dabei das Gesicht. Ich frage, ob sie da vielleicht nicht so drastisch aber so etwas wie Ekel bei ihm verspüre. K. antwortet: „Ja, so in etwa – vielleicht eben nicht so drastisch, aber ich merke, dass sich da was in mir sperrt.“ (116-120)	Genaue Zuordnung der Gefühle durch B - ermöglicht P darauf zuzugreifen
Kategorie B - Beratungsgespräch 2 (Swoboda 2022c)	
Sie bejaht und ich fahre fort, dass auch das das Thema „in Beziehung-treten“ bei mir hängengeblieben ist. Dass es Florian nicht leicht fällt zu anderen Kindern oder den Betreuerinnen in Beziehung zu treten und aber auch, dass es K.s Thema ist: wie komme ich mit Florian in Beziehung. K. nickt und ergänzt: „Ja, das fällt Florian wirklich schwer. Beziehungsweise habe ich manchmal das Gefühl, dass es ihm gar kein Bedürfnis ist, mit anderen Kindern in Beziehung zu kommen.“ (46-50)	Beschreibung der Bedürfnisse von F. aus Sicht von K. – P. kann mitgehen und um Zuordnung mentale Befindlichkeiten ergänzen
Sie sagt, dass es der Mutter irgendwann zu viel ist, ihn immer aufzufordern und sie dann mit Florian ein Wettspiel daraus macht, wer schneller angezogen ist. Das funktioniere dann meist. Sie meint, dass sie das nicht so gut finde und manchmal gar nicht gerne dabei zusehe aber sie versteht, dass der Mutter offensichtlich nichts anderes einfällt. (59-62)	Auswirkung Verhalten auf ment. Bef. - trotzdem Verständnis für mentale Befindlichkeiten der Mutter
Gestern ist er wieder so mitten im Raum gestanden in dieser komischen Haltung, das hab ich gar nicht ausgehalten und hab ihm dann gesagt, dass er sich setzen soll... weil dieses rumstehen und schauen, das reizt mich irgendwie total.“ (105ff.)	Auswirken Verhalten auf mentale Bef. von K.
Mir kommt der Gedanke, dass Florians Art sich mit anderen zu vergleichen und über andere zu bestimmen vielleicht damit zusammenhängt, dass es für ihn wichtig ist die Kontrolle über etwas zu haben. Ich äußere meinen Gedanken. K. überlegt und sagt: „Ja, die Kontrolle über alles haben, das passt sehr gut zu ihm. Er beobachtet ja ständig, kommentiert, was die anderen Kinder machen und ist ständig bei den anderen Kindern und überhaupt nicht bei sich.“ Ich sage, dass das sehr anstrengend klingt, wenn man ständig etwas kontrollieren muss und das Florian wahrscheinlich viel Kraft koste.“ (143-148)	ment. Bef. durch B; P kann sich damit identifizieren, Verbindung Auswirkung → Verhalten ggü. anderen Kindern; Identifikation mit Kind durch B; Perspektivenübernahme innerer Zustände

Beratungsgespräch I - K.		Zusammenfassung
Kategorie B - Beratungsgespräch 3 (Swoboda 2022d)		
K. überlegt kurz und meint dann, dass ihm das sicher gefallen würde, wenn man ihn bitten würde, bei etwas zu helfen. Sie meint, dass das sicher wieder seinen Stolz ansprechen würde. (44ff.)		Genaue Zuordnung/Bestimmung mentaler Bef.
Wir besprechen, dass F. diese Situation wahrscheinlich ganz anderes wahrnimmt, als andere Kinder und die Essenssituation vielleicht für ihn eine richtige Qual darstellt. (100f.)		untersch Persp. – neue Sichtweise ment. Bef. mögl.
Kategorie B - Beratungsgespräch 4 (Swoboda 2023a)		
Oft habe sie das Gefühl, dass Florian gar kein Interesse an anderen Kindern habe und manchmal würde er gerne, kommt dann wo dazu und mischt sich dann aber so ein, sodass die anderen Kinder kein Interesse mehr hätten, mit ihm zu spielen. (55-57)		Verhalten/mentale Bef. Auswirkung auf andere
K. meint, dass das Florians Wunschvorstellung wäre, dass immer sie oder eine Kollegin ständig für ihn da wären – aber das geht ja nicht, sagt sie, denn wir haben ja auch noch viele andere Kinder. Ich meine, dass das natürlich tatsächlich nicht ständig geht aber vielleicht für eine begrenzte Zeit am Tag. Ich frage K., wie es denn wäre, wenn man Florian anbiete, 10 Minuten oder eine viertel Stunde am Tag nur Zeit mit ihm zu haben – als Entlastung für F., der damit die Sicherheit hat, dass er Exklusivzeit bekommt und auch als Entlastung für sie oder ihre Kolleginnen, die damit auch klar sagen können, dass es eine Zeit für Florian gibt und dann auch wieder die Zeit, wo sie für alle anderen Kinder auch da sind. K. nickt und sagt, dass Florian das bestimmt gefallen würde. Sie überlegt weiter, dass sie mit ihm in dieser Zeit auch etwas ganz besonders machen könne, zum Beispiel Experimente, weil er die so gerne habe. Ich sage, ja, vielleicht, aber dass ich denke, dass es dabei weniger darum gehen würde, was sie mit ihm macht, sondern, dass das eine Zeit der möglichst ungeteilten Aufmerksamkeit für ihn ist. (69-80)		Zuordnung von ment. Bef. (Wunschvorstellung F.) Kontextualisierung von Sicherheit ermöglicht, differenzierte Einsicht in psychische Prozesse/mentale Bef. von F. zu erhalten Herstellung von Zusammenhang Verhalten-Auswirkung auf mentale Bef. von F. Kontextualisierung mit Gefühl und Identifikation des Kindes
Kategorie B - Beratungsgespräch 5 (Swoboda 2023b)		
[Ich] frage, ob sie eine Idee habe, warum Florian der Malort so zufrieden macht? K. meint, dass da so viel rundherum ausgeblendet sei, dass er sich da ganz auf sich konzentrieren kann. (47ff.; Anm.d.V.)		Berücksichtigung untersch. Faktoren auf Kontrolle ment. Bef.
„Hm, hilflos fühle ich mich, manchmal auch genervt.“ „Weil du das Gefühl hast, dass du schon viel in ihn investiert hast und nichts zurückkommt?“ frage ich. „Ja“ sagt K., „es geht so viel ins Leere.“ (77ff.)		Zuordnung mentale Befindlichkeit; differenzierter durch B.
Außerdem sei sie durch das Nachdenken über Florian auch auf viele andere Dinge draufgekommen, von denen sie generell im in ihrem Arbeitsalltag profitiere. (145ff.)		Auswirkung auf Arbeits-/Handlungsfeld als Pädagogin
KATEGORIE C		
Kategorie C - Beratungsgespräch 1 (Swoboda 2022b)		
„Wie erlebst du denn die Beziehung von Florian zu seinen Eltern?“ (...) K. überlegt kurz und sagt dann: „Hm, ich weiß nicht, wir haben da nicht so den Einblick. Der Papa wirkt recht ruhig und erklärend und die Mama ist glaube ich einfach manchmal überfordert mit ihm weil sie auch nicht weiß, wie sie mit ihm tun soll.“ (51-55)		Überlegung zu Familiendynamik; Wissen über Begrenztheit der Einsicht in familiäre Beziehungsprozesse
Sie (...) glaubt, dass das Anziehen ein Machtspiel zwischen ihm und seiner Mutter ist. (...) Sie sagt, dass es der Mutter irgendwann zu viel ist, ihn immer aufzufordern und sie dann mit Florian ein Wettspiel		Umgang der Eltern mit Florian; Unterschied zwischen Mut-

Beratungsgespräch I - K.		Zusammenfassung
daraus macht, wer schneller angezogen ist. Das funktioniert dann meist. Sie meint, dass sie das nicht so gut finde und manchmal gar nicht gerne dabei zusehe aber sie versteht, dass der Mutter offensichtlich nichts anderes einfällt. (...) Sie überlegt und meint, dass er letztes Mal beim Papa ziemlich überdreht war und der Papa dann gleich gemeint hat, er geht in den Vorraum und wartet draußen auf ihn. (61-69)		ter und Vater in Hinblick auf Beziehung zu Florian
„Ich glaub halt, die sind auch schon manchmal ziemlich genervt, weil halt Vieles mit ihm mühsam ist.“ Ich sage: „Und vielleicht auch manchmal ohnmächtig ihm gegenüber.“ „Ja“ sagt K., „für ihn gibt es halt oft kein Patentrezept, wie teilweise bei anderen Kindern. (69-73)		Einschätzung mentaler Befindlichkeiten der Eltern; Familiendynamik
Kategorie C - Beratungsgespräch 3 (Swoboda 2022d)		
K. meint, dass F.s. Eltern eh sehr bemüht seien und sehr viel Geduld mit ihm hätten...aber, ja, dass es gar nicht so leicht wäre mit ihnen zu sprechen, weil sie ja auch nichts Falsches reininterpretieren oder falsche Empfehlungen geben wolle. (109ff.)		Familiendynamik: Perspektive auf ment. Bef. von Familienverhältnissen beeinflusst
Kategorie C - Beratungsgespräch 4 (Swoboda 2023a)		
K. fragt, ob mir irgendeine Stelle einfällt, auf die man die Eltern von F. für eine Abklärung oder Beratung verweisen könnte. Ich sage, dass wahrscheinlich vor allem wichtig ist, mit F.s. Eltern über ihre Sorgen bezüglich F. zu sprechen, ich mich aber gerne umhören kann, welche Stellen, vielleicht auch eine Erziehungsberatung, für eine Abklärung in Frage kämen. (116-120)		Zukunftsperspektive: weitere Abklärung? B. entlastet, setzt zugl. Fokus auf untersch. Perspektive u. Einfluss auf Gesprächsverlauf
Kategorie C - Beratungsgespräch 5 (Swoboda 2023b)		
Ich mache eine kurze Pause und sage dann: „Nochmal zurückkommend auf die Gefühle zu F. Du hast jetzt gesagt, dass du dich hilflos und genervt fühlst, dass es frustrierend ist, wenn nichts zurückkommt und dass du so ein Gefühl hast, dass du ihn vielleicht nicht so liebenswert finden kannst, wie andere Kinder... Kann auch ein Gefühl von Sorge dabei sein, wenn du an F. denkst?“ K. reißt die Augen auf und sagt: „Ja, auf jeden Fall, Sorge, was aus ihm wird. Wie es ihm dann später in der Schule gehen wird, weil da kann man dann vielleicht nicht so viel auf ihn Rücksicht nehmen und ihn so lassen wie er ist.“ (111ff.)		Entwicklungsperspektive in die Zukunft mit Umgang mit F. - Rücksicht auf psychische Prozesse und seine Perspektive auf Umwelt/ Beziehung
KATEGORIE D		
Kategorie D - Beratungsgespräch 1 (Swoboda 2022b)		
Ich sehe dass die Stunde schon fast um ist und sage: „Wenn ich es richtig verstanden habe, würdest du dir wünschen, dass Florian für dich greifbarer wäre, damit du ihn besser verstehst und siehst, wie du ihn unterstützen kannst.“ (162-164)		B. bietet Perspektive in Zusammenfassung an – K. kann widersprechen od. nicht
Ich überlege kurz und frage dann, ob sie Lust hätte bis zum nächsten Mal zu beobachten und sich zu notieren, auf welche Situationen oder Dinge Florian anspricht. Entweder mit deutlicher Ablehnung oder mit Interesse oder gar Freude... und vielleicht auch auf die ganz kleinen Dinge zu achten. (165-167)		B. endet mit Möglichkeit, wie sich P. dem Verhalten von F. in mentalisierender Weise nähern kann
Kategorie D - Beratungsgespräch 2 (Swoboda 2022c)		
Mir kommt der Gedanke, dass F.s. Art sich mit anderen zu vergleichen und über andere zu bestimmen vielleicht damit zusammenhängt, dass es für ihn wichtig ist die Kontrolle über etwas zu haben. Ich äußere meinen Gedanken. (143-144)		Deutung des Verhaltens mit inneren Zuständen – B. als Modell für Mentalisieren

Beratungsgespräch I - K.	Zusammenfassung
„Okay,“ sagt K.. „Ich glaub nämlich der Florian wird irgendwie immer ein Rätsel bleiben.“ „Ja“ sage ich „bestimmt und Florian ist auch zu einem Stück weit einfach so wie er ist, aber vielleicht geht es einfach darum, ihn ein bisschen weit besser zu verstehen. Weil vielleicht trägt das Nachdenken über ihn auch dazu bei, auch im direkten Tun wieder mehr Zugang zu ihm zu bekommen.“ (158-161)	P. kommt nicht über Floskel („Rätsel“) hinaus; B. erweitert das um Möglichkeit, durch Verstehen zu Handeln zu gelangen
Kategorie D - Beratungsgespräch 3 (Swoboda 2022d)	
Ich sage, dass ich mir gerade versuche vorzustellen, was in Florian in der Essenssituation vorgehen könnte: vielleicht fürchtet er sich schon jedes Mal vor dem Essen weil er weiß, dass er wieder die Kostprobe bekommen wird, (...) vor dem er sich jedes Mal ekelt und fürchtet. Sein Verhalten, das K. mit „ignorieren“ beschrieben hat, könnte ja vielleicht fast so etwas wie ein Erstarren vor einer, für ihn schlimmen Situation sein. (94-99)	Essenssituation als Möglichkeit für Beraterin sich als Modell für Mentalisieren zur Verfügung zu stellen
Kategorie D - Beratungsgespräch 4 (Swoboda 2023a)	
wir schon viel darüber gesprochen haben, wie Florian so ist, also quasi über die „Symptome“. Vielleicht können wir aber jetzt nochmals den Schritt machen und versuchen zu überlegen, warum er tut, wie er tut – also, hinter sein Verhalten zu schauen. Ich frage, ob sie noch gemeinsam darüber nachdenken mag, was denn F.'s „Problem“ sein könnte. Vielleicht können wir ihn dann auch besser verstehen und auch leichter darüber nachdenken, was man ihm hier in der Gruppe Gutes tun kann. (38-43)	Erweiterung der Beschreibung der Symptome auf deren Ursachen in psychischen Zuständen – Betonung der Möglichkeit darüber zu Handlungsfähigkeit zu gelangen
und ob es für sie passen würde, wenn wir als erstes noch einmal zu Florian schauen und überlegen, wie es ihm in der Kindergruppe geht und welche Bedürfnisse hinter seinem Verhalten stehen könnten, um auch nachzudenken, was ihm in der Kindergruppe helfen könnte. (47-49)	Fokus auf ment. Bef. hinter Verhalten – Entlastung durch Ankündigung mögl. Lösung
K. meint, dass das Florians Wunschvorstellung wäre, dass immer sie oder eine Kollegin ständig für ihn da wären – aber das geht ja nicht, sagt sie, denn wir haben ja auch noch viele andere Kinder. Ich meine, dass das natürlich tatsächlich nicht ständig geht aber vielleicht für eine begrenzte Zeit am Tag. Ich frage K., wie es denn wäre, wenn man Florian anbiete, 10 Minuten oder eine viertel Stunde am Tag nur Zeit mit ihm zu haben – als Entlastung für F., der damit die Sicherheit hat, dass er Exklusivzeit bekommt und auch als Entlastung für sie oder ihre Kolleginnen, die damit auch klar sagen können, dass es eine Zeit für Florian gibt und dann auch wieder die Zeit, wo sie für alle anderen Kinder auch da sind. K. nickt und sagt, dass Florian das bestimmt gefallen würde. Sie überlegt weiter, dass sie mit ihm in dieser Zeit auch etwas ganz besonders machen könne, zum Beispiel Experimente weil er die so gerne habe. Ich sage, ja, vielleicht, aber dass ich denke, dass es dabei weniger darum gehen würde, was sie mit ihm macht, sondern, dass das eine Zeit der möglichst ungeteilten Aufmerksamkeit für ihn ist. (69-80)	Kontext Sicherheit ermöglicht, diff. Einsicht in psy. Prozesse von F.; B: untersch. Perspektiven (Päd./Kolleg. und F.) – erweitert Überlegung von (rein kognitiv) abgestimmtem Angebot, Betonung des emotionalen Beziehungsangebots; B: Verhalten u. Auswirkung auf ment. Bef. von F.; Kontext Gefühl, Identifikation mit dem Kind
In etwa so: „F., ich kann mir wirklich vorstellen, dass das ganz schwierig ist für dich, wenn du etwas essen oder kosten musst, was du überhaupt nicht willst, vor dem es dir vielleicht sogar graust. Ich finde, niemand muss kosten oder essen, wenn man nicht will. Wie wäre es denn für dich am besten?“ (...) Ich frage K., ob das eine Möglich-	F. bei Affektregulierung Unterstützen: (B) genaues benennen der Gefühle und (A) Anerkennung, dass F.

Beratungsgespräch I - K.	Zusammenfassung
keit wäre, so in etwas mit Florian zu besprechen, damit er auch das Gefühl bekommt verstanden zu werden in seiner Not beim Essen. (106-112)	Einsicht in eig. Gefühle hat, die er mitteilen kann
Kategorie D - Beratungsgespräch 5 (Swoboda 2023b)	
Ich sage, dass das eine tolle Idee ist und ihm wahrscheinlich auch so guttut, weil ihm ja ohnehin der Übergang von zu Hause in die Kindergruppe gar nicht so leicht falle und dieses kleine Ritual wie ein „Anker“ für ihn in der Früh sein kann. (28-30)	Kontext: F.s Erleben von Trennungssituationen und positiver Einfluss Pädagogin
„Genau, er hat hier einen ganz klaren Rahmen, in dem er den Überblick und die Kontrolle hat und das gibt ihm vielleicht so viel Sicherheit, dass er sich ganz vertiefen kann und sehr zufrieden ist... Das sind sicher ganz wertvolle Momente für F.“ (55-57)	Überkategorie Bedeutung von Beziehung für Mentalisierung
dass ihn das überfordert und stresst und aus dem Gleichgewicht bringt. Ich sage weiter, dass sie ja auch schon so gut erzählt habe, wie Florian versucht sein Gleichgewicht wieder herzustellen: mit Rückzug, mit Kontrolle und „Machtgehebe“ oder jetzt neuer auch mit aggressivem Verhalten. K. wirkt berührt und nickt und sagt: „Ja, wenn man das so sieht, kann man das ja wirklich verstehen, wie er so tut.“ Ich sage: „Ja, und das ist schon ein Riesenschritt, denke ich– weil Vieles wird man auch nicht ändern können in diesem Rahmen aber es hilft schon sehr, wenn man was versteht.“ (61-67)	Einfluss der Perspektive auf die Interpretation von mentalen Zuständen oder Verhalten Einfluss auf pädagogisches Arbeitsfeld betont
Gut, sich im Klaren zu sein, welche Gefühle Florian in dir auslöst, welche Gefühle du ihn betreffend hast und dann zu schauen, mit welchen Gefühlen man ins Elterngespräch geht. (71-73)	Genaue Zuordnung mentaler Befindlichkeiten bei sich selbst
„Also, bei mir spüre ich noch ganz stark so ein Gefühl.“, ich deute mit den Händen eine wegstreichende Bewegung von meinem Körper an „ich mag dich nicht so gerne ranlassen an mich. Geh ein bisschen weg von mir!“ K. schaut mich an und ruft: „Ja, genau, ...das ist mir richtig unangenehm.“ (88-91)	Durch Darstellung der eigenen mentalen Zustände der B wird Zugang der P zu ihrer mentaler Bef. möglich
Ich sage: „Ich bin mir sicher, dass es ganz, ganz vielen Pädagoginnen auf untersch. Weise so geht... Weils einfach menschlich ist. Die Frage ist nur, wie man damit umgeht. Es wahrzunehmen ist der erste große Schritt – und auch anzuerkennen, dass das sein darf, dass man ein Kind vielleicht auch mal nicht so liebenswert findet. Und dann könnte man sich überlegen, was da für eine Botschaft darin steckt, also zum Beispiel, warum fällt es mir bei Florian schwerer als vielleicht bei anderen Kindern Nähe zuzulassen. Das wäre dann der professionelle Schritt... also, auch wieder ins Verstehen gehen.“ (99-106)	Entlastung P: Kontext ment. Bef. im professionellen Setting Erst nach Entlastung, hinter den Grund für Gefühl (Kind ist nicht liebenswert) zu schauen – Verstehen = professionell

Anhang II – Ergebnisse Beratungsgespräch Pädagogin L.

Beratungsgespräch Pädagogin L.	Zusammenfassung
Kategorie A – Beratungsgespräch 1 (Hutzingen 2022b)	
Sie überlegt kurz und sagt, dass es manchmal einfach so kommt, wenn er ruhig ist und dann tritt er auf einmal unter dem Tisch. Oder letztens hat er dann ein Kind geschupst, der viel kleiner als er ist. Sie wissen nicht mehr weiter und haben schon öfter mit ihm darüber gesprochen. Sie fügt hinzu, dass sie aber keinen Zusammenhang zwischen den Situationen erkennen können. (81-85)	Anzeichen für Wissen, dass die Einsicht in psychische Prozesse begrenzt ist
Vielleicht braucht er da doch ein bisschen mehr Unterstützung, was er sonst noch machen kann. Ich hab gedacht, da kommt er gut zurecht'. (180ff.)	Vermutung ment. Bef., Begrenztheit von Einsicht
Kategorie A - Beratungsgespräch 2 (Hutzingen 2022c)	
Ich frage, ob sie eine Idee dazu hat, wie es dem Konrad da gehen mag. L. sagt, dass sie es nicht so genau weiß aber, sich vorstellen kann, dass er überfordert ist, wenn er unter all den andren Kindern ist. (58-69)	Wissen, dass Einsicht in ment. Bef. von K. begrenzt ist
Kategorie A - Beratungsgespräch 4 (Hutzingen2023a)	
L. nickt und sagt, dass es aber eben nicht darum geht, dass sich Konrad wehrt, sondern dass er ohne sichtlichen Grund hinhaut. Es entsteht eine kurze Pause und ich stimme zu, dass es da einen Unterschied gibt und füge hinzu, dass Konrad womöglich einen Grund hat, den wir aber noch nicht kennen oder verstehen. L. nickt und sagt: „Ja das stimmt, ich mein eben keinen Grund, den man gleich erkennen kann“. (20-24)	L. vermutet Grund hinter Verhalten – Verständnis für innere Zustände; B. kontextual. Wissen, Verborgenheit psychischer Prozesse
L. nickt und sagt, dass sie auch angesprochen hat, dass es allen Eltern manchmal so geht und dass überfordernde Situation bei allen Eltern vorkommen und normal sind. (33f.)	ment. Bef. in best. Situationen erwartbar: Entlastung
Kategorie A - Beratungsgespräch 5 (Hutzingen2023b)	
Kategorie B	
Kategorie B - Beratungsgespräch 1 (Hutzingen2022b)	
Der Mama war und ist es sehr unangenehm, als sie mitbekommen hat, dass der Konrad die anderen haut und hat sich schon oft dafür entschuldigt. L. sagt, dass sie nicht mehr wissen, was sie noch alles probieren können. Sie findet es auch schwierig, die Situation mit der Mutter zu besprechen. Sie möchte nicht, dass die Mutter ein schlechtes Gewissen hat. Gleichzeitig möchte sie, dass die Mutter weiß, dass es schwierig in der Gruppe ist. (104-108)	Genaue Zuschreibung mentaler Befindlichkeiten und einnehmen untersch. Perspektiven
„Also er hat schon ein Verständnis dafür, dass er das nicht machen sollte. Er ist ja ein Geschickter und schaut dann drauf, dass wir nicht im Raum sind. Wir sehens halt trotzdem. Und es bringt auch nicht wirklich was, wenn wir mit ihm darüber sprechen. Ich will dann auch nicht so oft schimpfen. Da tut er mir schon auch leid dann. Wenns immer darum geht, was er nicht gut gemacht hat. Aber das geht halt einfach nicht. Ein Bub hat schon Angst vor ihm. Wir wissen auch nicht, obs eine Impulsreaktion ist oder ob es absichtlich passiert. Wir können es nicht einschätzen“. (124-130)	Zuschreibung mentale Befindlichkeiten; Wissen, dass Verhalten (Schimpfen) Auswirkung auf mentale Befindlichkeiten hat; Vermutung über Grund hinter Verhalten (Impulsreaktion)

Beratungsgespräch Pädagogin L.	Zusammenfassung
L. erzählt, dass er schon 2,3 Freunde gefunden hat, die auch wirklich gerne mit ihm spielen. „Manche gehen ihm dann einfach aus dem Weg und das eine Kind hat eben schon richtig Angst vor ihm. Aber er kann dann schon mit den Kindern spielen und sich auch darauf einlassen. Und die paar Kinder spielen auch wirklich gern mit ihm. Das sind dann halt die größeren oder die mit Geschwistern, die sich da ordentlich wehren können“, fügt sie hinzu und lacht. (133-137)	Beziehung K. mit anderen Kindern; Zuschreibung ment. Bef. bei Kindern: Kinder können sich wehren = keine Angst = können mit K. spielen
L. denkt nach und sagt dann, dass es frustrierend ist. Weil sie schon so viel probieren und nichts wirklich etwas was bringt. Dann sagt sie, dass sie schon auch wütend wird. Vor allem wenn er auf die Kleinen geht, das macht sie dann besonders wütend. (155-157)	Zuordnung eigener mentaler Befindlichkeiten auf Nachfrage von B.
„Wie geht es dir denn jetzt, wenn du hier so vom Konrad erzählst?“ L. sagt, dass er ihr leidtut. Weil sie ihn auch nicht die ganze Zeit ermahnen muss, weil das ja für ihn auch furchtbar sein muss. (187ff.)	Genaue Zuschreibung ment. Bef., einnehmen untersch. Perspektive
Kategorie B - Beratungsgespräch 2 (Hutzing2022c)	
Sie antwortet, dass es recht entspannt ist, und vor allem bei dem einen Kind, der schon so Angst vorm Konrad hat, eine richtige Erleichterung zu spüren ist. „Der schaut sich nicht mehr so ängstlich um, sondern der spielt einfach entspannt und dem geht’s einfach gut. Und ja, den anderen Eltern fällt das eben auch auf. Da wurde ich jetzt schon mehrmals drauf angesprochen.“ (79-82)	Genaue Zuordnung ment. Bef. – Auswirkung auf Verhalten; Perspektivenübernahme mehrerer Beteiligter
Natürlich sei sie auch manchmal genervt von ihm. Sie fügt hinzu, dass das manchmal halt so ist und dass manche mit bestimmten Kindern besser können als andere. Sie sagt, dass sie dann mit den Kolleg*innen abspricht, dass dann die eine Person an solchen Tagen mehr mit bestimmten Kindern macht. (...) L. erzählt, dass ihr Kollege gerade besonders genervt ist von ihm und sie dann zum Beispiel momentan mehr auf ihn eingeht. Aber ja, wir arbeiten mit den Kindern und dann muss man sich halt auch zusammenreißen. Sie fügt hinzu, dass sich das irgendwie so eingebürgert hat, dass sie am meisten mit ihm zu tun hat. (99-107)	untersch. Psych. Prozesse in der Interaktion mit Kindern – Zusammenhang mit Arbeitsfeld und Verantwortung mit diesem ment. Bef. prof. umzugehen → ZF. von B. (109-112)
Kategorie B - Beratungsgespräch 3 (Hutzing2022d)	
L. erzählt, dass sich Konrad total gefreut hat. Er ist gleich zum Waschbecken gegangen und hat seine Wege gekannt. Sie hatte das Gefühl, dass er sich wohl fühlt und sich gut in den Räumen auskennt. Sie erzählt, dass sich auch die anderen Kinder gefreut haben. Ich frage L. wie es ihr denn dabei gegangen ist. Sie antwortet, dass auch sie sich gefreut hat und aber schon auch ein bisschen aufgeregt war vor allem auch E., das Kind, dass sich vor Konrad fürchtet, hatte sie ganz gut im Blick, aber der war auch recht entspannt. Sie habe sich auch gefreut die Eltern wieder zu sehen (33-40)	Genaue Zuordnung ment. Bef. und Berücksichtigung der untersch. Perspektiven aller Beteiligten Auswirkung auf Verhalten (E. keine Angst – entspannt)
L. überlegt und antwortet, dass sie das Gefühl hat, dass die Mutter ein schlechtes Gewissen hat, vor allem den anderen Kindern gegenüber aber auch ihr und den Kolleginnen. Deshalb möchte sie ihr auch vermitteln, dass der Konrad sehr willkommen ist, auch wenn es manchmal nicht ganz leicht ist. (...) Dann sagt sie dass sie auch das Gefühl hat, dass die Mama aufgeregt ist vor dem Gespräch, weil sie wahrscheinlich noch nicht so genau weiß, was da auf sie zukommt (...) Sie ergänzt, dass sie glaubt, dass sich die Eltern noch nicht so ganz angekommen fühlen. (54-59,60,65)	differenzierte Perspektivenübernahme der Mutter; Auswirkung von Verhalten L. auf ment. Bef. Mutter Genaue Zuordnung ment. Bef. der Mutter

Beratungsgespräch Pädagogin L.	Zusammenfassung
Kategorie B - Beratungsgespräch 4 (Hutzing2023a)	
Es entsteht eine kurze Pause und ich frage, wie es dem Konrad gerade in der Gruppe geht. L. antwortet, dass weniger Kinder da waren, und Konrad sogar zum Kuscheln bekommen ist. L. hatte das Gefühl, dass das ihm gutgetan hat und Konrad sich sicherer und angekommener fühlt. Ich sage, dass das schön klingt und frage dann, wie es denn ihr damit geht: L. antwortet, dass sie sich freut und irgendwie stolz ist, dass er sich jetzt mehr traut und so angekommener wirkt. (50-55)	Genaue Zuschreibung mentaler Befindlichkeiten; Auswirkung von Verhalten auf psychische Prozesse (K. und L.)
KATEGORIE C	
Kategorie C - Beratungsgespräch 1 (Hutzing2022b)	
L. nickt und sagt, dass sie auch mit der Mama schon darüber gesprochen haben. Sie sagt, dass die Mama selbst sehr grenzenlos sei und sie schon auch die Vermutung haben, dass es damit zusammenhängen könnte. Sie erzählt, dass es so wirkt, als würde Konrads Mutter ihre eigenen Bedürfnisse nicht wahrnehmen können und deshalb keine Grenzen setzen. (89-92)	Wissen, dass psychische Prozesse durch Familiendynamik bzw. Beziehungserfahrungen zusammenhängen
Dann erzählt sie weiter, dass er sich aber auch beim Essen nehmen und anstellen gut an die Abläufe und Regeln halten kann. Sie sagt, dass die Mutter ihr so grenzenlos vorkommt, aber er sich bei ihnen eigentlich gut an die Abläufe halten kann und sieht mich dabei fragend an. ‚Was mir schon auffällt, dass er bei so Gruppenprogrammen nicht so gern mitmacht. Da ist er dann oft nicht gleich im Kreis dabei. Ich mein, bei uns muss ja niemand, also das ist eh kein Problem, aber da ist er oft dann halt nicht dabei‘, sagt sie dann und schaut wieder fragend. (158-163)	Überlegung, dass Kontext/Umfeld einen Unterschied macht – Beziehungsangebot in Gruppe; Einfluss von Familiendynamik
Kategorie C - Beratungsgespräch 2 (Hutzing2022c)	
L. erzählt, dass sie schon öfter miterlebt hat, dass die Kinder nachdem krank sein einen ziemlichen Entwicklungssprung gemacht haben und dass sie da schon auch vorstellen kann, dass das beim Konrad auch so war. Dann sagt sie, dass sie auch gespannt ist, weil die Mutter ziemlich krank war und dann der Papa die Versorger-Rolle einnehmen musste. Ich frage, ob sie meint, dass der Konrad durchs krank sein bisschen selbstständiger geworden ist oder wird? L. antwortet, dass sie sich das vorstellen kann und es auch ein bisschen hofft, dass es da zu einer Veränderung gekommen ist. (125-132)	Entwicklungsperspektive: Berücksichtigung Familiendynamik (Wechsel Versorgerrolle); Wunsch nach Veränderung – Selbstständigkeit – Entlastung für L.?
Kategorie C - Beratungsgespräch 3 (Hutzing2022d)	
Ich frage nach, ob L. Lust hat sich mal in den Konrad hineinzuversetzen und sage: ‚Wenn du dir mal vorstellst du wärst der Konrad, was hat sich denn jetzt da verändert? Wie mag sich das anfühlen so in der Gruppe?‘ L. bleibt einen Moment ganz ruhig und schaut Richtung Fenster. Dann sagt sie, dass sie tatsächlich glaubt, dass ihm die Zeit zu Hause sehr gutgetan hat. Dass er vielleicht nochmal so ein Auftanken bei der Mama gebraucht hat. Dann sagt sie, dass momentan auf Grund der Ferien auch weniger Kinder als sonst in der Gruppe sind und es ihm dann vielleicht auch leichter fällt sich zu orientieren. Sie fügt hinzu, dass sie dadurch auch Zeit hatte ein Buch mit ihm anzuschauen, bei dem es um Emotionen geht. Sie haben gemeinsam besprochen, was er tun kann, wenn er sich ärgert. Sie haben gemeinsam überlegt welche Alternativen außer Hauen er noch hat und kennt. (20-24)	Nach Vorschlag von B. sich in K. hineinzuversetzen; Identifizierung: Einfluss Beziehungs- und Bindungsprozesse auf veränderte Verarbeitung ment. Bef. (Auftanken bei Mama) Verständnis Entwicklung Affektregulation bzw. Kontrolle

Beratungsgespräch Pädagogin L.	Zusammenfassung
Dann sagt sie, dass der Konrad eigentlich mit den kleineren Kindern ganz gut zurechtkommt und sie und eine Kollegin letzters überlegt haben, ob er einfach in der sozial-emotionalen Entwicklung noch nicht so weit ist und noch ein bisserl Zeit braucht, um mit den großen mitzukommen. Sie fügt hinzu, dass die Eltern vielleicht einfach auch noch bisschen Zeit brauchen, um so richtig anzukommen. „Ja und da würd ich einfach auch ein bisserl fragen wollen, wie die Eltern den Konrad so sehen und eben auch ihm zutrauen lernen, Grenzen zu setzen“. (73-78)	Überlegungen über Entwicklungsstand von Konrad Überlegungen zu Familiendynamik (in Bezug darauf, wie Eltern miteinander tun) – 88;
Kategorie C - Beratungsgespräch 4 (Hutzing2023a)	
L. sagt: „Ja also es geht in die Richtung. Also es gibt schon noch Situationen die noch überfordernd für ihn sind, aber es wird besser hab ich das Gefühl. Er bleibt jetzt auch schon länger. Da hab ich ja lang drauf gewartet - bis halb 3. Jetzt geht er auch lieber auf den Spielplatz mit. Davor wars ja so, dass er sich nicht gern fertig gemacht hat zum Rausgehen. Da hatte ich immer das Gefühl er hat einen Stress“. Wir überlegen gemeinsam, dass er jetzt durch das länger bleiben vielleicht auch mehr Zeit hat zum Spielen und es ihm guttut. (59-65)	Berücksichtigung der Veränderung mentaler Befindlichkeiten; Entwicklung ment. Befindlichkeiten durch äußere Faktoren
Kategorie C - Beratungsgespräch 5 (Hutzing2023b)	
Wir denken gemeinsam über die letzten Termine nach und L. sagt, dass sie das Gefühl hat, dass sich beim Konrad da sehr viel getan hat. Sie sagt, dass es schon immer wieder noch zu Situationen kommt, wo er überfordert ist und sich ärgern muss, aber dass er so viel haut und schubst, dass kommt eigentlich nicht mehr vor. Sie sagt, dass er manchmal zum Beispiel im Morgenkreis die anderen Kinder, die neben ihm sind so auf die Seite schiebt... aber so diese große Anspannung bei ihm sei besser geworden. (33-38)	Überlegung zur Veränderung/Entwicklung von ment. Zuständen
L. sagt, dass sie sich erinnern kann, dass sie zuerst Sorge hatte, dass Konrad vielleicht eine Diagnose hätte und sie die Eltern zu einer Psychologin schicken müsse... Dieses Gefühl hätte sich bei ihr komplett verändert. Sie waren sich im Team einfach nicht sicher, was hinter dem Verhalten steckt. Sie sagt, dass das Nachdenken und dann auch das viele beobachten und hin zoomen auf ein Kind ihr viel geholfen habe und eine gewisse Entspannung dazu gekommen ist. Sie denkt kurz nach und sagt dann, dass sie sehr gespannt ist, wie es ihm so in nächster Zeit gehen wird aber, dass sie da eigentlich zuversichtlich ist. (49-55)	Entwicklungsperspektive auf ment. Zustände; Rückschau auf Reflexion des Teams; Beratung als Instrument für Reflexion von Gefühlen? ment. Bef. in Zukunft, nach Abschied
KATEGORIE D	
Kategorie D - Beratungsgespräch 1 (Hutzing2022b)	
„Mmm, also du meinst, dass ihr keine bestimmten Situationen oder Momente oder so wie Muster erkennt, wo er dann immer mit hauen oder so reagiert? Und das macht es dann auch besonders schwierig ihn zu verstehen?“ (86-88)	Begrenztheit von Einsicht und Zusammenhang mit Verständnis von ment. Bef. von K.
Ich überlege kurz und sage, dass ich bei der Erzählung zwei Themen herausgehört habe: Einerseits, wie es der Mutter mit dem Konrad geht und wie da etwas geändert werden bzw. angesprochen werden kann und andererseits, wie es den Pädagog*innen in der Gruppe und den Kindern in der Gruppe mit dem Konrad geht. L. nickt (114-117)	ZF der Erzählung aus Sicht von B.; Fokus auf ment. Bef. der Beteiligten/untersch. Perspektive
Ich frage, ob sie die Emotionen, die Konrad womöglich in diesen Situationen erleben mag, für ihn aussprechen und füge hinzu, dass das	Faktoren für Affektregulation

Beratungsgespräch Pädagogin L.	Zusammenfassung
manchmal hilfreich sein kann, weil die Kinder selbst so überrumpelt von ihren Emotionen werden. ‚Jaja‘, sagt sie ‚das machen wir schon‘. Es entsteht eine kurze Pause. (149-152)	(Arbeitsbündnis stabil genug? od. Nachfrage belehrend erlebt?)
‚Mmm‘ sage ich. ‚Ich hab jetzt schon ein bisserl einen Eindruck vom Konrad bekommen. Ich kann da jetzt aber keine konkrete Antwort geben, aber wir können eben hier gemeinsam drüber nachdenken, wie es ihm denn gehen mag‘ L. nickt und ich überlege kurz und sage dann: ‚Ich könnt mir schon auch vorstellen, dass die Abläufe in der Gruppe noch sehr ungewohnt für ihn sind und ihm vielleicht viel abverlangen‘, sage ich. ‚Mmm. Dass ihm das vielleicht schwerer fällt, als es für uns wirkt‘, überlegt L. (164-169)	Angebot gemeinsamen Mentalisierens – Stärkung Arbeitsbündnis; Statt Ratschlag, Modell für Mentalisierung– L. kann daran anschließen; Perspektivenübernahme mögl.
‚Mmm. Ich hab das Gefühl, ihr habt da schon ganz viel gemacht und probiert und irgendwie ist aber trotzdem das Gefühl da es passt was nicht oder wirkt einfach nicht so wie ihr euch das vorstellt... Stimmt das circa so?‘ - ‚Mmm. Ja und ich hab schon auch irgendwie das Gefühl, da etwas übersehen zu können‘, antwortet L. (191-195)	Interpretation von B. mit Nachfrage – ermöglicht L., eigene Sichtweise über Gefühlslage zu erweitern
Ich frage, ob sie sich denn Sorgen um den Konrad machen würde. L. antwortet, dass das nicht der Fall ist und sagt, dass sie sich eher um die Mutter Sorgen macht, weil sie nicht auf ihre eigenen Bedürfnisse achtet. (199-201)	B. ermögl. L., Interpretation zu korrigieren; kann dann eigene Sichtweise äußern
‚Mmm. Ja das kann ich gut nachvollziehen. Das klingt nach einem schwierigen Fall für alle Beteiligten. Das heißt, da ist Mitleid für den Konrad und auch Sorge, ob es der Mama so gut geht. Aber super, dass du dir jetzt hier die Zeit nimmst, um nochmal genauer darüber nachzudenken. Das ist ja schonmal ein super Schritt, da hinzuschauen.‘ (203-206)	Zusammenfassung, Fokus auf mentale Befindlichkeiten Arbeitsbündnis und positive Übertragung
Kategorie D - Beratungsgespräch 2 (Hutzing2022c)	
Ich sage, dass es so wirkt, als wäre das ein großer Schritt für die Familie und sie vielleicht auch aus Stolz zeigen wollen, wer auf ihren Sohn schaut. (73-74)	B. verbindet Persp., Verhalten der Familie mit ment. Bef.
Wie geht es denn dir damit als sozusagen Gruppenverantwortliche? Ist da Sorge dabei, weil du die Gruppe da zusammenhalten willst und alle mitnehmen möchtest?‘ ‚Nein eigentlich nicht. (...)‘ (84-95)	B. als Modell: L. kann mitgehen und korrigiert Interpretation
Ich sage, dass das stimmt, aber dass es umso wichtiger ist, dass man sich dann im Team über die Kinder austauscht und wie es einem selbst damit geht. Damit man das gut besprechen kann und auch präsent hat, welche Themen für einen selbst vielleicht schwieriger sind. So kann man dann den Kindern auch ganz anders begegnen. (109-112)	ZF. Auswirkung ment. Befindlichkeiten auf Verhalten; Auswirkung auf pädagogische Professionalität
Kategorie D - Beratungsgespräch 3 (Hutzing2022d)	
Ich nicke und es entsteht eine kurze Pause. Dann sage ich, dass mir dazu einfällt, dass mir vorkommt, dass die Eltern sehr unsicher sind und wenn ich mich so in die Mutter hineinversetze, es vielleicht ganz schön wäre auch bestärkt zu werden in den Dingen die gut funktionieren. (80-83)	Perspektivenübernahme Mutter; B = Modell für Mentalisierung
L. sagt, dass ihr auch grad einfällt, dass es für Konrad ganz neu war, dass er von selbst zu ihr gekommen ist, um eine neue Windel einzufordern. Normalerweise hat er das nur von selbst zur Mama gesagt. Sie fügt hinzu, dass ihr immer wieder auffällt, dass für den Konrad vieles noch ungewohnt ist. Es bleibt kurz ruhig und dann sage ich,	Zuschreibung von mentalen Befindlichkeiten durch L. begonnen und von B. kontextualisiert und

Beratungsgespräch Pädagogin L.	Zusammenfassung
dass mir vorkommt, dass für den Konrad ganz viel ganz neu ist, was für die anderen Kinder vielleicht nur ganz kleine Sachen sind und er sich vielleicht auch erst dran gewöhnen muss bei wem anderen als seinen Eltern Hilfe und Zuwendung einzufordern und auch zuzulassen. (89-96)	mit Beziehungsprozess in Verbindung gesetzt
Kategorie D - Beratungsgespräch 4 (Hutzing2023a)	
Ich sage, dass es ja schonmal gut ist, dass sie wissen, dass es da weitere Stellen gibt und es manchmal Eltern schon helfen kann wenn sie die Information bekommen, sie können sich wo hinwenden. Ich überlege kurz und sage dann, dass es aber natürlich unangenehm auszuhalten ist, dass sie nicht genau wissen kann, was die Eltern mit der Information weiter machen. (29-31)	unangenehme ment. Bef. halten; L. kann anschließen, Verweis auf ment. Bef. der Eltern in Verbindung, mit norm. Urteil
Dann sage ich, dass ich das Gefühl habe, dass sich die Situationen mit dem Konrad entspannt haben und frage, ob ich da richtig liege. L. nickt und stimmt dem zu. (66-68)	Deutung B. – Offen für Korr.; L. kann anschließen
Wir sprechen über ihren Abschied und ich frage, wie es denn ihr und den Kindern damit geht. L. sagt, dass sie das nicht so tragisch sieht. Die Kinder wissen Bescheid, aber dass sie das schon wegstecken. Sie lacht und sagt, dass die Kinder sowas meistens viel besser können und eh so flexibel sind, wer in der Kindergruppe ist. Ich überlege und sage, dass es vielleicht schon nochmal gut ist auch für den Konrad wenn sie das nochmal gut bespricht. Ich sage, dass sich da für die Kinder schon viel ändern kann und vor allem für den Konrad zum Beispiel der gerade angekommen ist. L. denkt nach und nickt. Sie sagt, dass sie es da vielleicht nochmal genauer besprechen wird. (87-95)	nicht gelungene Zuordnung psychischer Prozesse bei Kindern; Wird durch Beraterin korrigiert/erweitert; L. kann anschließen.
Kategorie D - Beratungsgespräch 5 (Hutzing2023b)	
„Mmm also du bist dann gar nicht ganz weg...“, sage ich und sage dann: „ja... aber es ist trotzdem eine große Veränderung für dich, das Team aber eben auch die Kinder. Das wird bestimmt schon auch eine Umstellung für sie, auch wenn sie das im ersten Moment gar nicht so offensichtlich zeigen“. L. sagt, dass sie sich da bestimmt schnell an die neue Kollegin gewöhnen werden. Sie sagt, dass sie auch das Gefühl hat, der Konrad ist gut angekommen und dass sie da jetzt auch mit einem besseren Gefühl gehen kann. (15-21)	Blick in die Zukunft und ment. Bef., die für L. nicht sichtbar sind – begrenzte Einsicht im Jetzt Zu bedrohlich für L.? Könnte sie mit anderem Gefühl gehen?
Ich sage, dass man die Situation mit Konrad eigentlich auch gut als Beispiel für andere Kinder nehmen könnte und dass es um das Ankommen in einer Gruppe geht und wie unterschiedlich das für Kinder sein kann. Wir besprechen, dass man manchmal beim Nachdenken über einzelne Fälle dann auch auf andere schließen kann und dieses Nachdenken nicht nur für einen einzelnen Fall etwas bringt. Wir reden darüber, dass es wichtig ist die Kinder dort abzuholen wo sie sind und eben zu versuchen verschiedenen Verhaltensweisen zu verstehen, die oft zuerst unverständlich erscheinen. (41-48)	Bedeutung von Mentalisierung für pädagogisches Arbeitsfeld; Berücksichtigung bzw. Betonung unterschiedlicher Perspektiven, Wahrnehmung, Empfinden
Ich sage L., dass das, was sie vorhin gesagt hat auch gut zu dem passt, was ich ihr noch rückmelden wollte und sage, dass ich den Eindruck gewonnen habe sie könne sich sehr gut in die Kinder hineinversetzen und sei offen über ihr Tun nachzudenken. Ich sage, dass das schon ein ganz wichtiger und großer Schritt ist und dies nicht selbstverständlich in der Arbeit mit Kindern ist. (59-63)	Bedeutung Ment für Arbeit: benötigt bewusster Auseinandersetzung mit den eigenen ment. Zuständen (nicht autom.)

Beratungsgespräch Pädagogin L.	Zusammenfassung
L. lacht und bedankt sich und fragt, ob es auch etwas gibt, wo ich das Gefühl hatte, dass sie es anders machen sollte. Ich verneine und sage, dass ich bei ihr auf keinen Punkt gekommen wäre und wenn ich etwas ganz unpassend finden würde, ich ihr das auch während den Beratungsgesprächen gesagt hätte. Dann sage ich auch, dass es bei den Gesprächen ja auch gar nicht darum ging, sie in ihrem Tun zu bewerten, sondern eben das gemeinsame Nachdenken über Kinder. Sie lacht und sagt, dass sie das eh weiß aber irgendwie trotzdem erleichtert ist. (64-70)	Berücksichtigung untersch. Perspektiven; Auswirkung Perspektive B. auf ment. Bef. von L.; Entlastung durch Bestärkung, Bestätigung Arbeitsbündnis/ positiver Übertragung

Abstract

Diese Masterarbeit widmet sich dem Verständnis und der Verarbeitung psychischer Prozesse in elementarpädagogischen Arbeitsfeldern. Zunächst werden Ergebnisse der aktuellen Forschung zu den Aufgaben und Rahmenbedingungen elementarpädagogischer Institutionen dargestellt und frühkindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse vor dem Hintergrund der Mentalisierungstheorie betrachtet. Mentalisieren ist die Fähigkeit, mentale Befindlichkeiten (Gefühle, Wünsche, Erwartungen, ...) als Ursache von Verhaltensweisen zu verstehen. Diese Fähigkeit entwickelt sich in der frühen Kindheit und ist abhängig von der Qualität der Bindungsbeziehung zu Erwachsenen. Diese müssen selbst dazu fähig sein, die Bedürfnisse von Kindern zu mentalisieren. In diesem Rahmen wird die Mentalisierungsfähigkeit auch als Voraussetzung dafür angesehen, die Entwicklungsbedürfnisse von Kindern zu erkennen und ihre Selbstbildungspotenziale in elementarpädagogischen Einrichtungen zu unterstützen. Ziel der Masterarbeit ist, mittels strukturierender Inhaltsanalyse von zwei psychoanalytisch-pädagogischen Beratungsgesprächen im Kindergarten zu erheben, wie diese Pädagoginnen ihre eigenen Emotionen und die des betroffenen Kindes verstehen bzw. mentalisieren. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse werden Schlussfolgerungen gezogen, in welcher Weise in den Beratungsgesprächen ein differenziertes Verständnis mentaler Befindlichkeiten für die pädagogische Arbeit von Elementarpädagog*innen ermöglicht werden könnte.

This master's thesis is dedicated to the understanding of psychological processes in elementary educational fields of work. First, the results of current research on the tasks and the conditions of elementary educational institutions are presented and early childhood development and educational processes are considered against the background of mentalization theory. Mentalization is the ability to understand mental states (feelings, wishes, expectations, ...) as the cause of behaviour. This ability develops in early childhood and is dependent on the quality of the attachment relationship with adults who are themselves capable of mentalizing the needs of children. In this context, the ability to mentalize is also seen as a precondition for recognizing the developmental needs of children and supporting their self-educational potential in elementary educational institutions. The aim of the master's thesis is to use a structured content analysis of two psychoanalytical-pedagogical counselling sessions in kindergarten to determine how these pedagogues understand and mentalise their own emotions and those of the child in question. In the light of these results, conclusions are drawn as to how a differentiated understanding of mental states could be made possible for the pedagogical work of early childhood educators in the counselling sessions.