

Kathrin Trunkenpolz, Christin Reisenhofer

»Alles klappt reibungslos!«



Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik

31. Jahrgang, Nr. 1, 2025, Seite 83–107

DOI: 10.30820/0938-183X-2025-31-83

Psychosozial-Verlag





Die Beiträge dieses Jahrbuchs sind unter der Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0) lizenziert. Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe, verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter: creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Gedruckt mit Förderung der Universität Wien,
Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe
2025 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG
Gesetzlich vertreten durch die persönlich haftende Gesellschaft Wirth GmbH,
Geschäftsführer: Johann Wirth
Walltorstr. 10, 35390 Gießen, Deutschland
0641 9699780
info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de

Umschlagabbildung: Paul Klee, *Geöffnet*, 1933
Umschlaggestaltung & Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar
Satz: metiTec-Software, me-ti GmbH, Berlin
Druck und Bindung: Majuskel Medienproduktion GmbH
Elsa-Brandström-Str. 18, 35578 Wetzlar, Deutschland
Printed in Germany

ISBN 978-3-8379-3400-7 (Print)
ISBN 978-3-8379-6321-2 (E-Book-PDF)
ISSN 0938-183X

»Alles klappt reibungslos!«

Zur psychoanalytisch-pädagogischen Analyse von Eingewöhnungsprozessen in den Kindergarten und daraus erwachsende Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung im elementarpädagogischen Bereich

Kathrin Trunkenpolz & Christin Reisenhofer

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 31 (2025), 83–107

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-83>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

Zusammenfassung: Auf Erkenntnisse aus dem Wiener Forschungsprojekt »Regeln, Rituale und der Übergang in den Kindergarten« bezugnehmend, wird über die psychoanalytisch orientierte Analyse eines Fallbeispiels einerseits diskutiert, wie eine bestimmte psychoanalytisch-pädagogische Methode (Work Discussion) zur Reflexion und Analyse von herausfordernden Arbeitssituationen im Bereich der Elementarpädagogik beitragen kann. Darüber hinaus wird andererseits gefragt, in welcher Hinsicht die Berücksichtigung des Konzepts des »pädagogischen Takts« nach Herbart auch in psychoanalytisch-pädagogisch ausgerichteten Aus- und Weiterbildungen zur Kultivierung einer theoriegeleiteten Reflexion von psychodynamischen Prozessen beitragen kann.

Schlüsselwörter: Elementarpädagogik, Professionalisierung, Eingewöhnung, Pädagogischer Takt, Work Discussion

Vorbemerkung

Der Übergang von der familiären zur außerfamiliären (Tages-)Betreuung im Kindergarten verlangt allen involvierten Personen im Schnittfeld von Familie, Kindertagesstätte und Beruf eine Vielzahl von Umstellungen und Neuorientierungen ab, die zumeist mit belastenden Gefühlen einhergehen (Griebel & Niesel, 2018). Für Kinder ist in der Regel insbesondere schmerzlich, dass ihnen mit Beginn des Kindergartenbesuchs an fünf Tagen in der Woche abverlangt wird, getrennt von ihren vertrauten Bezugspersonen mehrere Stunden an einem bislang

fremd gewesenen Ort mit bislang fremd gewesenen Menschen zu verbringen. Dies hängt damit zusammen, dass junge Kinder in hohem Ausmaß auf die Verfügbarkeit von Eltern oder anderen vertrauten Bezugspersonen angewiesen sind, an die sie sich bei Bedarf wenden können, um belastende Gefühle lindern und angenehme Gefühle des Wohlbefindens verspüren zu können. Sind solche vertraute Bezugspersonen nicht vorhanden, so drohen Kleinkinder von belastenden Gefühlen der Angst, des Verlorenseins, der Verzweiflung oder auch der Wut überschwemmt zu werden. Selbst Kindergartenkinder sind besonders angewiesen auf einen mitfühlenden Anderen, der ihnen hilft, diese starken Gefühle zu regulieren. Erhalten Kinder in diesen Phasen ihrer Entwicklung wenig Unterstützung, so vermag das Erleben der Trennung und des Getrenntseins von vertrauten Bezugspersonen zu einem belastenden Ereignis zu werden, das die weitere Entwicklung von Kindern erheblich belasten kann.

Vor dem Hintergrund dieses wissenschaftlichen Diskurses und anknüpfend an Arbeiten aus der Wiener Kinderkrippenstudie (Fürstaller et al., 2022) wurden im Rahmen des Forschungsprojekts »Regeln, Rituale und der Eintritt in den Kindergarten«¹ insgesamt vier Fokuskinder während ihres Übergangs von zu Hause in den Kindergarten begleitet (Datler & Trunkenpolz, 2015). Dabei standen die Fragen im Zentrum, wie die Fokuskinder, aber auch deren wichtige Bezugspersonen – wie Eltern und Elementarpädagog:innen – diesen Übergang erleben und welche Bedeutungen in diesem Zusammenhang Regeln und Ritualen zukommen.

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurde ein mixed-method-Forschungsdesign entwickelt und es wurden sowohl in der Familie als auch im Kindergarten der Fokuskinder Erhebungen durchgeführt (vgl. Trunkenpolz & Haberl, 2019). Die Erhebungen im Kindergarten können folgendermaßen skizziert werden: Jedes der vier Fokuskinder wurde ab dem ersten Kindertag bis fünf Monate nach Kindergarten-Eintritt einmal in der Woche für eine Stunde entsprechend der Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept beobachtet (vgl. Trunkenpolz & Reisenhofer, 2022). Mit den Bezugspädagog:innen wurden zu drei Zeitpunkten während dieser Phase des Übergangs

1 Das Forschungsprojekt mit dem Langtitel »Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten. Ein Beitrag zur Steigerung der Qualität von Transitionsprozessen im elementarpädagogischen Bereich« wurde von 2016 bis 2019 unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt und vom Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank (Projektnr. 16583) finanziert.

leitfadengestützte Interviews geführt. Diese Gespräche dienten dazu, Einblick zu bekommen, wie die Pädagog:innen einschätzen, wie die Kinder den Übergang erleben mögen, aber auch, wie sie selbst diese Phase erleben und welche Bedeutung sie in diesem Zusammenhang regelgeleiteten Situationen zuschreiben. Darüber hinaus wurden die Bindungsqualität der Fokuskinder zu den jeweiligen Bezugspädagog:innen mithilfe des Attachment Q-Sort-Test (Ijzendoorn et al., 2004) erhoben sowie alltägliche Interaktionen im Kindergarten videografiert.

Um die Ergebnisse, die im Rahmen von Einzelfallstudien über die vier Fokuskinder generiert wurden, nicht nur mit publizierten Wissensbeständen, sondern auch mit weiteren Formen des Expert:innenwissens in Verbindung setzen zu können, wurden insgesamt 50 Interviews mit Expert:innen aus dem elementarpädagogischen Bereich geführt (Haberl & Trunkenpolz, 2017). Darüber hinaus erfolgte eine Analyse von Lehrplänen, nach denen in der Aus- und Weiterbildung von Kindergartenpädagog:innen gearbeitet wird.

1 Aufbau des Beitrags

Im vorliegenden Beitrag wird nun durch die im oben vorgestellten Projekt eingesetzten Erhebungsmethoden aus unterschiedlichen Perspektiven ein Blick auf das pädagogische Praxisfeld »Kindergarten« geworfen. Die unterschiedlichen Sichtweisen auf Kind und Bezugspädagog:in im Eingewöhnungskontext ermöglichen, die Herausforderungen der Fachkräfte in diesem Arbeitsfeld zu verdeutlichen sowie Konsequenzen für Aus- und Weiterbildung von Elementarpädagog:innen abzuleiten.

In Kapitel 2 rücken zunächst das dreijährige Fokuskind Patrick und seine Bezugspädagogin Lora in den Mittelpunkt der Ausführungen. Neben Auswertungen des Attachment-Q-Sort-Tests und Ratings von videografierten Alltagssituationen im Kindergarten wird insbesondere die Analyse von ausgewählten Beobachtungsprotokollen vorgestellt, um die Frage zu diskutieren, wie Patrick diese Phase der Eingewöhnung² erleben mag und welche Beziehungserfahrungen er mit anderen Kindern und der Elementarpädagogin macht.

2 An dem Begriff der »Eingewöhnung« kritisierend, dass dieser impliziere, Kinder müssten sich bloß an die neue Situation im Kindergarten »gewöhnen«, wird in mancher Forschungsliteratur der Begriff der »Transition« bevorzugt, um der Komplexität des Gegenstands gerechter zu werden. Hier werden die Begriffe synonym verwendet.

Im Anschluss daran werden inhaltsanalytische sowie tiefenhermeneutische Bearbeitungen der Interviews vorgestellt, die mit Patricks Bezugspädagogin Lora geführt wurden. Hier stehen die Fragen im Zentrum, wie Lora einschätzt, wie Patrick diesen Eingewöhnungsprozess erleben mag und wie sie selbst diese Phase erlebt. Diese Analysen der Interviews ermöglichen es, sich allmählich an jene zum Teil manifesten, zum Teil wohl eher latenten innerpsychischen Prozesse anzunähern, die bedeutsam dafür sind, wie Lora ihre professionelle Beziehung zu Patrick und seine Transition in den Kindergarten gestaltet³ (Kapitel 3).

Im vierten Kapitel werden die so gewonnenen Ergebnisse vor dem Herbart'schen Konzept des pädagogischen Takts diskutiert. Diese klassische bildungswissenschaftliche Idee stellt eine Art von Brückenkonzept zwischen den Ausbildungssäulen »Theorie – Praxis – Reflexion« dar, die häufig auch in psychoanalytisch-pädagogischen Diskursen zur Konzeptualisierung von Aus- und Weiterbildungsprozessen thematisiert werden. Abschließend werden Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung im elementarpädagogischen Bereich formuliert, wobei Work-Discussion-Seminaren als einer psychoanalytisch orientierten Form der Praxisreflexion zur Ausbildung von pädagogischem Takt besondere Bedeutung beigemessen wird (Kapitel 5).

2 Patricks erste Zeit im Kindergarten – zum kindlichen Erleben der Eingewöhnungsphase

Der dreijährige Patrick wurde ab dem zweiten Tag seines Kindergartenbesuchs im September 2016 insgesamt fünf Monate wöchentlich bis Ende Januar 2017 während seiner Eingewöhnungsphase beobachtet, woraus 19 Beobachtungsprotokolle entstanden sind. Als besonders charakteristisch für Patricks Transition in den Kindergarten zeigt sich, dass er bereits zwei Kindergartenkinder kennt, die dieselbe Kindergartengruppe wie er besuchen: sein älterer Bruder Simon und die Tochter einer Freundin der Familie, Anna, die beide fünf Jahre alt sind. Sowohl vonseiten der Mütter als auch durch die gruppenleitende Pädagogin, Lora, wird den beiden älteren Kindern Anna und Simon explizit die Aufgabe zugewiesen, Patrick bei seiner Transition in den Kindergartenalltag zu unterstützen: »Die Mutter von Anna verabschiedet sich von Patricks Mutter, Frau G., und sagt leise

3 Die spezifische Thematik der Bedeutung von Regeln und Ritualen in dieser frühkindlichen Übergangsphase tritt in diesem Beitrag damit in den Hintergrund, zu dem andernorts bereits publiziert wurde (Trunkenpolz & Haberl, 2019).

zu Anna, so dass es sonst niemand hören kann: »Hilf bitte der Frau G.« Anna nickt, strahlt, lächelt und geht zu Patrick hin« (Reisenhofer, 2019, S. 64)⁴. Die an die Peers übertragene Aufgabe, Patrick bei seiner Transition in den Kindergarten zu unterstützen, dürfte neben anderen Umständen auch dazu führen, dass die Pädagogin Lora und die Assistentkraft Sonja wenig mit Patrick in verbalem oder körperlichem Kontakt sind (zumindest während Patrick im Kindergarten beobachtet wird). Erschwerend kommt hinzu, dass Patrick in jenen Situationen, in denen er mit Lora und Sonja in Kontakt ist, ambivalente Beziehungserfahrungen mit ihnen machen dürfte, wie folgend exemplarisch illustriert werden wird.

Als zusätzliche Erschwernis für Patricks Transition in den Kindergarten sei jedoch auch angeführt, dass seine Mutter nur wenige Wochen vor seinem Kindergartenbeginn Zwillinge geboren hatte. Denn dies führte unter anderem dazu, dass Patrick nur an seinem ersten Kindergarten tag gänzlich von seiner Mutter begleitet wurde. An seinem zweiten Kindergarten tag wurde er von seiner Oma in den Kindergarten gebracht. Und an Patricks drittem Kindergarten tag wurde er zwar wieder von der Mutter in den Kindergarten begleitet, diese trennte sich jedoch nach gut einer Stunde von ihm, um sich zu Hause um die Zwillinge zu kümmern, die sie in der Zwischenzeit im Kinderwagen mit in den Kindergarten gebracht hatte. Vermutlich auch um die Mutter zu unterstützen, deren Belastung und Überforderung auch für die Beobachterin spürbar waren, muteten Lora und Sonja Patrick die Trennung von seiner Mutter an seinem dritten Kindergarten tag zu. In der folgenden Szene verabschiedet sich Frau G. von Patrick und sagt ihm, dass sie nun gehe.

Sequenz 1: »Patrick erlebt seine erste Trennung von seiner Mama«

»Patrick streckt sofort die beiden Hände hoch nach ihr aus. Lora, die neben der Mutter steht, nimmt Patrick hoch und er beginnt zu weinen. [...] Er lehnt sich hinüber, streckt die Arme aus und die Mutter umarmt ihn und nimmt ihn Lora ab. Patrick schreit jetzt laut und schnell, es hört sich eher nach Brüllen als nach Weinen an. Er klammert sich mit Armen und Händen um die Mutter. Diese drückt ihn kurz und redet beruhigend auf ihn ein. Als sie ihn wieder absetzt, brüllt er noch lauter und Sonja nimmt ihn hoch. [...] Als die Mutter weg ist, sagt Sonja, dass sie nun jausnen und dass alles gut ist. Sie setzt Patrick auf den Sessel, der rechts beim kleinen Jausentisch steht [...] Patrick sitzt am Sessel, hat ein rotes Gesicht, Tränen laufen

4 Zur Bedeutung von Peers während der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten siehe auch Trunkenpolz & Reisenhofer (2024) oder Hover-Reisner et al. (2018).

ihm über die Wangen und er schreit und weint noch immer lautstark. [...] Sonja nimmt die Jausenbox aus seiner Tasche, während sie mit ihm redet. Sie macht sie auf und sagt zu ihm: »Schau, so gute Sachen.« [...] Und sagt zu ihm, dass er jetzt essen muss. Er schaut sie an, wieder auf den Teller und schreit: »Nein!« Er brüllt ununterbrochen weiter und schaut auf den Teller. Sonja sagt zu ihm, dass er schon was essen muss, wenigstens die Weintrauben. Patrick starrt auf seinen Teller, die Augen fast geschlossen, und brüllt weiterhin. Da nimmt sie die Dose, tut die Sachen wieder hinein und macht sie zu. Patrick beobachtet sie brüllend. [...] *Da ich schon ca. 1,5 Stunden beobachte, erschöpft bin, und Lora kommt, ihn zu sich nimmt und sich mit ihm in die Garderobe setzt und beruhigend auf ihn einredet, ziehe ich mich zurück [um eine Pause einzulegen]*« (Reisenhofer, 2017, Beob. 2/240–270).

In dieser Szene zeigt Patrick seinen Schmerz und seine Angst, die ihn angesichts der Trennung und des Getrennt-Werdens von seiner Mama in dieser Situation überschwemmen, noch sehr deutlich: Er streckt die Arme zu ihr aus, sucht ihre Nähe, möchte sich an sie klammern, brüllt, weint und schreit, verweigert das Abgelenkt-werden durch die Aufforderung Sonjas, dass er essen solle, und lässt sich kaum von ihr beruhigen. Als Beobachterin ziehe ich (C. R.) mich (emotional und körperlich) erschöpft zurück, als sich Lora um Patrick annimmt und auch Patrick beruhigt sich nach und nach in ihrer Obhut.

Patrick wird in dieser Situation für ihn wohl sehr abrupt von seiner Mutter getrennt. Sonja zielt zunächst darauf ab, ihn vom aufkommenden Schmerz abzulenken. Doch dies dürfte wenig dazu beitragen, dass Patrick die Erfahrung machen kann, seinen Schmerz und seine Hilflosigkeit sowie den aufsteigenden Zorn mit jemand anderem zu teilen. Folgt man den Kriterien gelingender Eingewöhnung, wie sie im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie entwickelt wurden, bräuchte es aber gerade solche Beziehungserfahrungen zwischen Kindern und Pädagog:innen um Eingewöhnungsprozesse in den Kindergarten förderlich zu gestalten: »Wenn Kinder dabei unterstützt werden, emotionale Erfahrungen, die mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein verbunden sind, mit anderen zu teilen, um so ein Verständnis dafür zu entwickeln, was in ihnen in Verbindung mit dem Erleben von Trennung und Getrenntsein vor sich geht« (Wiener Kinderkrippenstudie, 2007, o. S.).

Auch an Patricks sechstem Kindergarten tag ist sein Schmerz über das Getrenntwerden von seiner Mutter noch deutlich zu beobachten. Bereits nach dem Ankommen und Umziehen in der Garderobe trennt sich seine Mutter von ihm, ohne wie bisher zumindest noch kurze Zeit mit ihm zu verbringen. Patrick be-

ginnt daraufhin bitterlich zu schluchzen und zu weinen, woraufhin er von Lora hochgenommen wird, während die Mutter sich abwendet und den Raum durch die Glastür verlässt.

Sequenz 2: »Patrick betritt Hand in Hand mit Anna und Simon den Gruppenraum«

»Patrick dreht den Oberkörper [während er von Lora gehalten wird] um, um seine Mutter anzusehen und die Hände nach ihr auszustrecken. Er weint immer noch mit offenem Mund und halb geschlossenen Augen, das Schluchzen wird noch lauter. Die Tür wird geschlossen und Lora sagt, dass sie der Mama jetzt winken. Dabei kniet sie sich mit Patrick, der ununterbrochen laut und tränenreich weint, vor die Tür [...]. Als die Mutter nicht mehr zu sehen ist, richtet sich Lora mit Patrick auf und fragt, was sie denn heute machen wollen, spielen oder erst einmal schauen. Da entdeckt sie Patricks Stofftier auf seinem Platz, geht mit ihm dorthin, stellt ihn auf den Boden, nimmt das Stofftier und Patrick drückt es an sich. Er blickt dabei Lora an und dann auf sein Stofftier. Simon, der sein Stofftier auch wieder an der Hand hält, geht zu Patrick hin und gibt ihm die Hand. Patrick blickt Simon mit leicht geöffnetem Mund, roten leicht feuchten Wangen und feuchten Augen an, er hat aufgehört zu schluchzen. Anna kommt zu ihnen, Simon nimmt Patrick das Stofftier aus der Hand, sodass Anna die Hand von Patrick nehmen kann. Patrick blickt vom Stofftier bei Simon auf Annas Hand, dann setzt sich Simon in Bewegung und zu dritt gehen sie in den Gruppenraum. Patrick blickt sich im Raum um und Anna fragt, was sie denn machen wollen« (Reisenhofer, 2016, Beob. 3/35–53).

Während Patrick von seinen schmerzhaften Gefühlen überrollt wird, erfährt er einerseits, dass Lora ihn davon abhält, seiner Mutter körperlich näher zu kommen. Andererseits erfährt er aber auch, dass sie an seiner Seite bleibt, ihm körperliche Nähe anbietet und nicht nur mit ihm gemeinsam die Mutter verabschiedet, sondern auch daran interessiert ist, ihn mit einem Stofftier tröstend in die Kindergarten-Gruppe zu begleiten. Seine Peers Anna und Simon übernehmen dann schließlich und begleiten ihn in den Gruppenraum hinein, wo er das gemeinsame Spiel aussuchen darf, was von Patrick offenbar auch als tröstlich und erleichternd erlebt wird.

Diese Peer-Beziehungen werden für Patrick, der Analyse der Beobachtungen folgend, wesentlich werden, um seine Zeit im Kindergarten auch immer wieder lustvoll erleben zu können. Umso mehr, da sich Lora gleichermaßen zurückziehen wird und diese sozial-emotional-körperliche Distanzierung über die

Zeit hinweg aufrechterhalten wird. So zeigt sich zum Beispiel, dass die ersten vier Beobachtungsprotokolle insgesamt 1.521 Zeilen umfassen, aber nur in 133 Zeilen lassen sich körperliche oder verbale Interaktionen zwischen Patrick und Lora oder Sonja ausmachen (worunter auch die beiden vergleichbar umfangreichen Szenen zählen, die hier vorgestellt wurden). Patrick wiederum stellt, der Analyse der Protokolle folgend, erstens seinerseits das markante Zeigen schmerzhafter Gefühle weitgehend ein bzw. schluckt diese nach kurzem Aufflackern »herunter«, ohne dass er Hilfe zur Regulierung erhalten oder annehmen konnte, und zweitens sucht er von sich aus kaum nach der Nähe, Unterstützung und Fürsorge der Pädagogin, wie folgende Szenen verdeutlichen, die im vierten Monat von Patricks regelmäßigem Kinderartenbesuch im Dezember beobachtet wurden.

Lora fordert alle Kinder dazu auf, sich in einem Sitzkreis um sie zu setzen, da gemeinsam ein Adventkalender-Päckchen geöffnet werden soll. Während Patrick auf den Sitzkreis zugeht, entdeckt er Elsa, ein Mädchen in seinem Alter, das bereits im Kreis sitzt, und möchte sich zu ihr setzen. Simon taucht jedoch auf, überholt Patrick und setzt sich selbst neben Elsa, genau auf den Platz, den Patrick angesteuert hatte.

Sequenz 3.1: »Patrick versucht erfolglos, sich neben Elsa zu setzen«
»Patrick bleibt abrupt vor Elsa stehen und betrachtet kurz Elsa und Simon. Dann bückt er sich und versucht, mit beiden Armen zwischen die beiden zu kommen und schiebt Simon ein wenig nach rechts. Simon lehnt sich jedoch noch weiter nach links. Da steht Patrick auf, geht um Simon herum und setzt sich vor Elsa und Simon auf den Boden, auf die Knie und rutscht mit dem Rücken voran zwischen die beiden, doch wieder lässt ihn Simon nicht hinein. Elsa sagt, dass Patrick gerne da sitzen kann, steht auf und setzt sich links neben Simon. Patrick möchte nun zu ihr krabbeln, doch da setzt sich Simon wieder links von Elsa hin, indem er schnell um sie herumrutscht. Patrick probiert trotzdem, sich zwischen Elsa und Simon rein zu setzen« (Reisenhofer, 2016, Beob. 15, 9, 315–323).

In dem zwischen Simon und Patrick einsetzenden Gerangel unterliegt Patrick immer wieder und schafft es nicht aus eigener Kraft, den begehrten Sitzplatz neben Elsa einzunehmen und sich gegen Simon durchzusetzen. Auch von Elsa erfährt Patrick keine Hilfe, da sie irrtümlich annimmt, Patrick wolle bloß auf dem Platz sitzen, auf dem sie sitzt (und nicht neben ihr). Seinerseits sind keinerlei Bemühungen sichtbar, mit Lora in Kontakt zu treten bzw. ihre Aufmerksamkeit zu suchen, um sich womöglich Unterstützung zur Durchsetzung gegen Simon zu holen. Und

dies, obwohl er realisiert hat, dass Lora auch schon unweit entfernt im Sitzkreis Platz genommen hat (da er zu ihr geblickt hatte, als sie sich in der Mitte des Raums platzierte und alle Kinder in den Sitzkreis rief). Just in diesem Moment schaltet sich aber Lora von sich aus in das Gerangel ein, das sie bemerkt hat.

Sequenz 3.2: »Patrick lächelt seine Enttäuschung weg«

»Doch da sagt Lora [in ihrer Position im Sitzkreis bleibend], dass Patrick sich doch zu seinem Bruder setzen kann, links sei doch genug Platz. Da schaut Patrick sie an und zieht die Mundwinkel weit nach unten, die Augen glitzern [füllen sich mit Tränen] und er blinzelt. Er rutscht zur Seite und setzt sich links von Simon hin [weg von Elsa], die Mundwinkel sind noch immer nach unten gezogen. Da fragt Lora, ob alles okay sei und Patrick nickt, zieht die Mundwinkel nach oben und lächelt Lora an. Daraufhin beginnt Lora, das Lied vom Advent anzustimmen« (Reisenhofer, 2016, Beob. 15, 9, 323–323).

Lora ist darum bemüht, das Gerangel zwischen den beiden Brüdern sprachlich zu schlichten, schätzt jedoch den Grund der Auseinandersetzung nicht Patricks Vorhaben entsprechend ein, sondern schlägt ihm sogar noch vor, neben Simon (und nicht neben Elsa) Platz zu nehmen. Patrick dürfte Loras Aufforderung in dreifacher Weise schmerzlich, enttäuschend und frustrierend erleben: erstens wird er in seinem Bemühen und in seinem Wunsch, neben Elsa zu sitzen, von Lora nicht verstanden und erhält von ihr folglich keine Unterstützung zur Durchsetzung, zweitens gelingt es ihm entsprechend nicht, sich neben Elsa zu setzen, womit er drittens schlussendlich auch noch gegenüber seinem älteren Bruder eine Niederlage einstecken muss, da er den begehrten Platz Simon überlassen soll.

Angesichts dieser Beobachtungsanalyse wurde exemplarisch skizziert, wie spärlich ein wechselseitiger, von Verstehen gekennzeichneter Austauschprozess zwischen Lora und Patrick gelingt (zumindest in der Zeit, in der Patrick beobachtet wird). Lora bemüht sich zwar, schlichtend in das Gerangel zwischen Simon und Patrick einzugreifen, trägt dadurch jedoch unwillentlich dazu bei, dass Patrick als Verlierer aus der Situation hervorgeht. Patrick wiederum sucht zunächst von sich aus nicht nach der Hilfe der Pädagogin zur Lösung seines Konflikts und erlaubt sich dann im Kontakt mit Lora auch nur ein kurzes Aufflackern seiner Gefühle: das Glitzern der ersten Tränen in den Augen und das Herunterziehen der Mundwinkel, das Anbahnen eines Weinens. Als Lora, seine Unzufriedenheit bemerkend, sich folglich bei ihm vergewissert, ob »alles okay« sei, lächelt Patrick seine sich manifestierenden Gefühle des Nicht-Verstanden-Werdens, der Enttäu-

schung und vielleicht auch des Ärgers weg. Angesichts der Tatsache, dass Patrick kurz davor ist zu weinen und Lora mit dem Morgenkreis beginnen möchte, ist ihre Formulierung der Frage nach dem Befinden Patricks wohl auch als Ausdruck ihres Wunsches zu lesen, dass alles in Ordnung sein möge – immerhin warten die im Kreis sitzenden Kinder. Patrick wiederum folgt ihrer Aufforderung »brav« und der Morgenkreis kann beginnen.

Zusammenfassend dürfte Patrick auch vier Monate nach Beginn des Kindergarten-Besuchs kaum über innere Bilder des Zusammenseins mit Lora verfügen, die ihn dazu veranlassen, Erlebnisinhalte – seine Wünsche und seinen Schmerz – mit ihr zu teilen. Vielmehr passt er sich den Vorgaben der Elementarpädagogin an. Von sich aus sucht Patrick so gut wie nie Hilfe und Unterstützung bei Lora. Diese Muster des Erlebens und der Beziehungsgestaltung, die über die detaillierte Analyse des Beobachtungsmaterials gewonnen wurden (Reisenhofer, 2019), decken sich über weite Strecken mit den Ergebnissen des Attachment-Q-Sort-Tests (Ijzendoorn et al., 2004; Ahnert, 2014). Fünf Monate nach Kindergarten-Eintritt (ein Monat nach der zuletzt zitierten Beobachtungssequenz) wird die Bindungsqualität Patricks zur Bezugspädagogin Lora von einer weiteren Projektmitarbeiterin als »unsicher gebunden« eingeschätzt (AQS-Wert: 0,055). Eckstein (2017, S. 1) kommentiert dies im Rahmen der von ihr durchgeführten und analysierten AQS-Erhebung folgendermaßen:

»Insgesamt zeigt Patrick sehr wenig Bindungsverhaltensweisen der Pädagogin gegenüber: Weist die Pädagogin ihn beim Aufräumen an, erfüllt er ihren Auftrag solange, bis sie zufrieden ist. Führt sie ihn wohin, geht er mit. Nimmt sie ihn an die Hand, lässt er es zu, löst den Kontakt in einem geeigneten Moment wieder schnell. Spricht Lora ihn an, beginnt Patrick sofort verschüchtert zu lächeln. Dieses Lächeln zeigt er auch mehreren Kindern gegenüber [...] und es wirkt sehr unsicher. Es scheint, als ob er davon ausgehen würde, dass man in einer Interaktion oder bei Blickkontakt lächeln müsste. Zudem sucht Patrick von sich aus keinen Kontakt zur Pädagogin, wenn er verunsichert ist.

Es fand zwischen der Pädagogin und Patrick kein gemeinsames Spiel statt – keiner von beiden initiierte ein solches. Wenn er sich langweilte, wanderte er umher oder orientierte sich an Anna. Weder Patrick noch die Pädagogin initiierten gegenseitige, freudvolle Interaktionen. Deren Interaktion bestand aus von der Pädagogin ausgehenden Anweisungen und Reaktionen von ihm darauf.«

Darüber hinaus vermag es Patrick im weiteren Verlauf des Kindergarten-Besuchs kaum, Erlebnisinhalte, die ihn innerpsychisch zu beschäftigen scheinen, mimisch,

gestisch und/oder verbal klar und mit Nachdruck zum Ausdruck zu bringen (Reisenhofer, 2019)⁵. Dies zeigt sich auch in den Ratings der Videos, die Patrick in regelgeleiteten Situationen und im freien Spiel zeigen und von einer weiteren Projektmitarbeiterin aufgenommen wurden (Mitas, 2019). Unter Einsatz des Videoanalyse-Kodierhandbuchs der Wiener Kinderkrippenstudie (Ereky-Stevens et al., 2008) wurden unter anderem die positive und negative affektive Stimmung auf einer Skala von 1 (nicht charakteristisch ausgeprägt) bis 5 (übermäßig stark ausgeprägt) eingeschätzt. Auf Basis der Ratings aller Fünf-Minuten-Sequenzen der beiden einstündigen Videos, die im fünften Monat von Patricks Kindergarten-Besuch aufgezeichnet wurden, wurde die positive affektive Stimmung als minimal ausgeprägt geratet (mit einem Durchschnittsrating von 2,1); die negative affektive Stimmung mit einem Durchschnittsrating von 1,2 als nicht charakteristisch ausgeprägt gewertet (Datler & Trunkenpolz, 2018).

Führt man die Überlegungen zu Patricks Erleben und Beziehungserfahrungen während seines Eingewöhnungsprozesses in den Kindergarten, die über unterschiedliche forschungsmethodische Zugänge gewonnen wurden, zusammen⁶, so

-
- 5 Die Analyse des Beobachtungsmaterials mit dem Ziel, sich Patricks innerer Welt allmählich anzunähern, stellte sich daher für die Beobachterin als besonders herausfordernd dar. Der gemeinsamen Arbeit am Material in der Analysegruppe, die fünf Personen umfasste und mehr als ein Jahr zusammenarbeitete, kommt in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zu (vgl. Schäufole & Reisenhofer, 2023).
 - 6 An dieser Stelle ist zu betonen, dass die Kolleg:innen, die mit unterschiedlichen Erhebungs- und Analysemethoden betraut waren, die vorgestellten Überlegungen zum Erleben Patricks in Forschungsgruppen entwickelt haben, die getrennt voneinander gearbeitet haben. Von der Phase der Erhebung der Daten über deren Analyse bis zur Verschriftlichung der Forschungsberichte standen die verschiedenen Forschungsgruppen nicht miteinander in Kontakt. Jede Forschungsgruppe wurde von einer Person geleitet, die Expertise in der jeweiligen Forschungsmethode aufwies und nicht der Projektleitung angehörte. In diesem Sinne möchten wir folgenden Personen herzlich für die engagierte Mitarbeit am Forschungsprojekt danken: Forschungsgruppe »Beobachtung/Kindergarten«: Leitung: Barbara Lehner (FH Campus Wien), Beobachterinnen: Judith Wellkamp, Stefanie Mayrhofer, Christian Reisenhofer; Forschungsgruppe »Beobachtung/Familie«: Leitung: Margit Datler (KPH Wien/Krems), Beobachter:innen: Christina Hanauer, Christian Halbbauer, Melanie Leidwein; Forschungsgruppe »Interviews«: Leitung: Barbara Neudecker (Institut für Bildungswissenschaft/Universität Wien), Interviewerinnen: Tanja Leberl, Teresa Stacher, Susanne Mock; Forschungsgruppe »Video«: Leitung: Regina Haberl (Institut für Bildungswissenschaft/Universität Wien), Videografinnen: Laura Mitas, Katharina Schrangl; Forschungsgruppe »AQS«: Tina Eckstein, Nina Ruiz (beide Institut für Psychologie/Universität Wien).

sieht man sich an das Bild »still leidender« Kindergartenkinder erinnert, das Fürstaller (2019, S. 155ff.) ausarbeitet. Demnach können »still leidende Kinder« ihrem Belastungserleben kaum Ausdruck verleihen und sind nicht in der Lage, auf andere Bezugspersonen als Ressource der Beruhigung und emotionalen Stabilisierung zurückzugreifen. Damit sind still leidende Kindergarten-Kinder in besonderer Weise gefährdet, eine von den Pädagog:innen nicht bemerkte und nicht-gelingende Eingewöhnung zu durchlaufen.

3 Patricks erste Zeit im Kindergarten – Einschätzungen der Elementarpädagogin Lora

Um einerseits Einblicke in und Verständnis für die Beziehungsprozesse zwischen Kindern und Elementarpädagog:innen zu erlangen und um andererseits die Herausforderungen herauszuarbeiten, mit denen Elementarpädagog:innen im Kontext der Eingewöhnung konfrontiert sind, führte Stacher (2016) Interviews mit Patricks Bezugspädagogin Lora. Diese wurden von Tanja Leberl (2019) in ihrer Masterarbeit nach inhaltsanalytischen Kriterien ausgewertet. Die Erkenntnisse Leberls dienen folgend als Basis der Annäherung an die Frage, wie die Elementarpädagogin Lora den Eingewöhnungsprozess Patricks wahrnimmt.

3.1 Inhaltsanalytische Bearbeitung der Interviews mit Elementarpädagogin Lora

Die von Tanja Leberl (2019, S. 65) abstrahierten Ergebnisse aus der inhaltsanalytischen Bearbeitung der Interviews mit der Elementarpädagogin zeigen, dass Lora Patricks Erfahrungen während der Transition in den Kindergarten als positiv einschätzt. Lora meint: »Alles klappt reibungslos!« (Stacher, 2016, Int. 10/370). Die Elementarpädagogin vermittelt die Auffassung, dass Patrick einen erfolgreichen, unproblematischen und insgesamt reibungslosen Übergang in den Kindergarten erlebt und gut mit seinen Peers und dem Kindergartenalltag zurechtkommt. Als Erfolgskriterien, die diesen gelungenen Einstieg erklären, nennt die Elementarpädagogin erstens die Unterstützung der beiden älteren Peers, zweitens, dass sich die Mutter von Patrick ohne viel Aufhebens ihrerseits trennen kann und ihm somit durch ihr klares Auftreten die Trennung erleichtert, und drittens, dass Patrick als jüngeres Geschwisterkind den Kindergarten bereits

seit geraumer Zeit kennt, da er oft dabei war, wenn sein älterer Bruder Simon in den Kindergarten gebracht wurde. So berichtet die Pädagogin Lora im Interview:

»Der Simon hat sich immer verabschiedet und er [Patrick] wurde hinaus gewunken und ist mit der Mama damals noch nach Hause gegangen. Das heißt, dieses Ritual hat er eigentlich im Vorfeld gekannt. Er hat nur die Seite gewechselt (lacht)« (Int. 10/172).

Diese Einschätzung, für Patrick habe sich mit dem »Wechseln der Seite« hin zum Kindergartenkind, das selbst den Kindergarten besucht und sich von der Mutter trennen muss, nichts Gravierendes verändert, überraschte das Forscher:innen-team. Erlebte doch Patrick, den Erkenntnissen der oben erörterten Analysen des empirischen Materials folgend, einen mitunter schmerzhaften und beschwerlichen Einstieg in den Kindergarten.

3.2 Tiefenhermeneutische Analyse des Interviews mit Elementarpädagogin Lora

Dieser Irritation des Forscher:innenteams folgend, wurde das Interviewmaterial von Patricks Elementarpädagogin tiefenhermeneutisch analysiert (König, 2019)⁷. Dadurch wurde versucht, sich einem affektiven Verstehen der Narration der Pädagogin anzunähern und Überlegungen zu entwickeln, welche – zum Teil latenten – Wünsche und Sorgen, Gefühle und Fantasien wohl Lora in dieser herausfordernden Arbeitssituation der Eingewöhnung bewegen mögen und somit bedeutsam sind für ihre Beziehungsgestaltung mit Patrick. Im Zuge dieser Analyse wurde deutlich, dass die Elementarpädagogin im Interview Patricks Eingewöhnung als nahezu paradisiisch beschreibt, alles wäre »entspannt«, »einfach« und »relaxed« (Stacher, 2016, Int. 10/1222). Dabei erlebt sie es als besonders entlastend, dass Patrick nicht auf ihre Hilfe angewiesen ist, er von ihr kaum Unterstützung benötigt und sie sich dadurch sehr »entspannt« fühlen kann.

Belastendes oder Schmerzliches wird im Interview nahezu nicht beschrieben. Nur auf Nachfrage nennt die Pädagogin zwei »schwierige Situationen mit Pa-

7 An dieser Stelle möchten wir uns herzlich bei Hans-Dieter König für die Leitung der tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe bedanken.

trick«: Sie führt an, dass sie Patrick häufig aufgrund seiner sprachlichen Defizite schwer versteht und dass Patrick einmal mitgeweint hat, als sein großer Bruder Simon weinte.

Bemerkenswert am letzteren Beispiel ist, dass die Pädagogin Simons Weinen als die eigentliche Schwierigkeit anführt. Es scheint der Pädagogin allerdings schwer zu fallen, Überlegungen dahingehend zu entwickeln, dass Patrick durch sein Weinen, das durch Simon ausgelöst sein mag, eigenen authentischen Schmerz zum Ausdruck bringt, der wohl in enger Verbindung mit Verlustängsten, Hilflosigkeit und Ohnmacht angesichts des Getrennt-Seins von der Mutter stehen mag. Würde sich die Pädagogin eingestehen, dass Patrick in wiederholter Weise mit schmerzhaften Gefühlen der Trennung und des Getrennt-Seins befasst ist (wie dies über die Analyse des weiteren empirischen Materials deutlich wurde), könnte sie auch ihr Erleben von Patricks Eingewöhnung als »entspannt« nicht länger aufrechterhalten. Dies würde in weiterer Folge bedeuten, dass Patrick sehr wohl auf ihre Hilfe und Unterstützung angewiesen ist, ganz entgegen ihrer Versicherungen, dass er die Bewältigung der Trennung von der Mutter und des neuen Alltags im Kindergarten »selbstständig« schaffe. Lora dürfte sich demnach vor dem Gewährwerden jener inneren Not Patricks in unbewusster Weise schützen, um seine »Abhängigkeit« von ihr nicht erleben zu müssen.

Diese zum Teil latenten Prozesse, die im Zuge der tiefenhermeneutischen Analyse der Interviews in der Gruppe herausgearbeitet wurden, sind in zumindest zweierlei Hinsicht zu kontextualisieren: (1) Lora wird das Gewährwerden Patricks schmerzlicher und belastender Gefühle unter anderem auch durch Patricks manifestes Verhalten erschwert, das an jenes »still leidender« Kindergartenkinder (Fürstaller, 2019) erinnert (wie in Kapitel 2 näher ausgeführt wurde); (2) Darüber hinaus sind auch die Rahmenbedingungen zu bedenken, unter denen Lora elementarpädagogische Arbeit leistet bzw. leisten muss. Wie in öffentlichen Kindergärten in Österreich über weite Strecken üblich, ist Lora als einzige Pädagogin für die elementarpädagogische Arbeit mit einer Gruppe von 25 Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren verantwortlich. Lediglich eine Assistentkraft unterstützt sie regelmäßig in alltagspraktischen Belangen. Während der Phase der Materialerhebung ist Lora zudem mit der Aufgabe betraut, neben Patrick noch zwei weitere Kinder in den Kindergarten einzugewöhnen, wobei eines dieser Kinder überdies einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweist. Hinzu kommt der von außen herangetragene Druck durch die Erwartungen der Eltern, der Vorgesetzten und letztlich auch durch die wachsenden gesellschaftlichen Erwartungen an die Bildungseinrichtung Kindergarten.

4 Diskussion der Ergebnisse unter Bezugnahme auf Herbarts Idee des pädagogischen Takts

Obige Ausführungen lassen die Frage aufkommen, wie diese unterschiedlichen Ergebnisse aus den Analysen des mannigfaltigen empirischen Materials theoretisch zu kontextualisieren sind.

Ein erster Ansatzpunkt, diese Diskrepanz zu verstehen, wäre sicher die Frage nach dem Wissen in Bezug auf kindliche Übergänge und kindliche Formen des Erlebens von Trennung und Getrennt-Sein sowie über die Bedeutung des eigenen Erlebens in diesem Zusammenhang, über das die Pädagogin verfügt. Welche Wissensinhalte werden in der Ausbildung in diesem Zusammenhang vermittelt? Die Analyse österreichischer elementarpädagogischer Aus- und Weiterbildungscurricula, die im Rahmen des eingangs erwähnten Forschungsprojekts systematisch durchgeführt wurde, mag hier (für Österreich) erste Aufschlüsse geben.

Wendet man zunächst den Blick auf das bundesweit geltende Curriculum der Bundeslehranstalt für Elementarpädagogik – jener fünfjährigen Bildungseinrichtung der Sekundarstufe 2, in der 14- bis 19-jährige Schüler:innen für die Arbeit im elementarpädagogischen Bereich ausgebildet werden, so wird Folgendes deutlich: Der Begriff der Eingewöhnung wurde im Curriculum der BaFep zum Zeitpunkt der Durchführung des Forschungsprojekts einmal gefunden. Im Fach »Didaktik« werden laut Curriculum die Schüler:innen des siebten Semesters dazu angehalten, die Eingewöhnung in elementare Bildungseinrichtungen zu reflektieren (Kampe, 2017).

Im Bemühen um die Akademisierung der Elementarpädagogik wurden in den letzten zehn bis 15 Jahren darüber hinaus curricular geregelte Weiterbildungsangebote auf akademischem Niveau für den elementarpädagogischen Bereich entwickelt. Über die systematische Curricula-Analyse von acht Universitäts- bzw. Fachhochschullehrgängen aus dem elementarpädagogischen Bereich wurde deutlich, dass lediglich ausgewählte akademische Lehrgänge den Themenbereich des Übergangs fokussieren. Bildungsinhalte, die in diesem Zusammenhang curricular festgehalten sind, werden beispielsweise folgendermaßen formuliert: Vermittlung von Wissen um die Bedeutung gelungener Transitionsprozesse für die Lebensbiografie, Vermittlung von Wissen über die Elemente des Transitionsmanagements oder auch die Entwicklung und Umsetzung evidenzbasierter Konzepte für gemeinsame Projekte von unterschiedlichen Bildungsabschnitten, wobei die Phase des Übergangs als ein spezifischer Bildungsabschnitt verstanden wird (Kampe, 2017). Die Ergebnisse der Analyse elementarpädagogischer Curricula in Österreich unterstreichen wohl den Bedarf an curricular geregelten Modulen der

Wissensvermittlung rund um den Themenbereich des Übergangs in elementarpädagogische Einrichtungen.

Die Ergebnisse der Einzelfallstudie rund um Patrick und seine Elementarpädagogin Lora machen darüber hinaus deutlich, dass belastende Erlebnisinhalte und damit einhergehende Gefühle, die – soweit die Analysen des Interviewmaterials zeigen – der Elementarpädagogin über weite Strecken nicht bewusst sein dürften, es der Elementarpädagogin erschweren, den Übergangsprozess in einer für das Kind hilfreichen Art und Weise zu gestalten. Anders ausgedrückt: Die praxisleitende Vorstellung der Pädagogin Lora, dass bei Patricks Eingewöhnungsprozess alles problemlos läuft, scheint stark im Dienst der eigenen Affektregulation zu stehen und die Erfüllung der primären Aufgabe rund um die pädagogische Begleitung des Übergangsprozesses Patricks in den Hintergrund rücken zu lassen. Denn diese praxisleitende Vorstellung scheint die Elementarpädagogin gewissermaßen davor zu schützen, schmerzliche Gefühle der Trennung und des Getrennt-Seins, mit denen Patrick in der Phase des Übergangs zu ringen hat, in differenzierter Art und Weise wahrzunehmen. Auch eigene (latent vorhandene) Ängste des Versagens können dadurch wohl gelindert werden.

Diese Form der Regulierung der Gefühle aufseiten der Pädagogin Lora mag auch in engem Zusammenhang damit stehen, dass in der elementarpädagogischen Einrichtung keinerlei zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen dafür vorgesehen sind, emotional belastende Aspekte ihrer pädagogischen Arbeit einer differenzierten Reflexion zugänglich und die daraus resultierenden Überlegungen für die Arbeit mit den Kindern nutzbar zu machen.

Die Kommentierung der Ergebnisse rund um die Vermittlung von Wissen, Praxisgestaltung und Reflexion von Praxis bringt Herbarts klassisches, bildungswissenschaftliches Konzept des pädagogischen Takts in den Sinn. Herbart (1802/1982) konzeptualisiert die Idee des pädagogischen Takts als eine Art Brücke zwischen Theorie und Praxis, wenn er schreibt, dass weder Theorie noch Praxis oder Reflexion der Praxis allein ausreichen, wenn Pädagog:innen entscheiden müssen, wie sie mit einem bestimmten Kind in einer spezifischen Situation Beziehung gestalten. Taktgefühl im pädagogischen Kontext ist eine Art Fähigkeit, diese verschiedenen Pole zu überbrücken. Sie zeigt sich in der Art und Weise, wie Pädagog:innen in der Lage sind, theoriegeleitet Einsicht in die Bedeutung einer spezifischen Situation zu gewinnen und dementsprechend zu handeln.

»Es gibt eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft, eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur in der Betreibung des Geschäfts selbst erlangen können,

allererst belehrend für uns wird. Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hat« (Herbart, 1802/1982, S. 127).

In Anlehnung an Herbart braucht es also zunächst spezifische Formen des Wissens und der Entscheidungsbildung, damit die Möglichkeit des taktvollen Umgangs mit Kindern eröffnet wird. So kommt Herbart zu dem Schluss, dass eine wissenschaftlich nicht gebildete Lehrkraft in seinem Verständnis von pädagogischem Takt nicht taktvoll handeln kann. »Die Bildung des Takts hängt davon ab, dass das durch die Wissenschaft gestützte Auge des Praktikers die Eindrücke der Erfahrungen für sich sinnvoll bearbeitet, sodass er im einzelnen Handeln das Richtige treffen kann« (Suzuki, 2008, S. 156ff.).

In aktuellen Arbeiten zum Thema des pädagogischen Takts wird vermehrt dem Umstand Rechnung getragen, dass die im Takt zum Ausdruck kommenden Entscheidungen und Handlungen nicht vollständig durch rational-logische Gründe verstehbar sind. »Es bleibt ein intuitiver Rest« (Burghardt & Zirfas, 2019, S. 62). Um diesen zunächst vagen Begriff des intuitiven Rests zu präzisieren, werfen Burghardt und Zirfas (ebd., S. 127) die Frage auf, inwieweit der pädagogische Takt sich nicht nur durch kognitive, sondern darüber hinaus durch emotionale Aspekte auszeichnet. In Anlehnung an Adornos Arbeiten zum Lehrer:innenberuf (1969) argumentieren sie, dass eine taktvolle reflexive Pädagogik der Affekte möglich wird, wenn Pädagog:innen sich selbst und anderen Gefühle zugestehen (Burghardt & Zirfas, 2019, S. 90). »Psychoanalytisch verlangt die taktvolle Balance zwischen ratio und emotio immer eine Affektabfuhr. Pädagogisch bleibt hier nur die Reflexion. Erst die Aufklärung der Affekte kann so etwas wie taktvolles pädagogisches Handeln überhaupt erst ermöglichen« (ebd.).

Aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive machen viele der Überlegungen, die in Bezug auf die elementarpädagogische Beziehungsgestaltung zwischen Lora und Patrick entwickelt wurden, deutlich, wie das Aufkommen und Verspüren spezifischer Erlebnisinhalte bedeutsam sind, damit pädagogisch taktvolles Handeln in Bezug auf ein spezifisches Kind in einer spezifischen Situation gelingt oder erschwert wird.

Aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive können in weiterführenden Arbeiten Beiträge konzeptueller Ausdifferenzierung des »intuitiven Rests« (ebd., S. 62) geleistet werden. Man denke in diesem Zusammenhang an Arbeiten zum Thema der Affektregulation und psychischer Strukturbildung (Datler & Winin-

ger, 2013), der Bedeutung unbewusster Prozesse oder dem Konzept des szenischen Verstehens (Trescher, 1993/2012). Im Rahmen dieses Beitrags wird im folgenden Kapitel 5 der Gedanke zur Bedeutung der Reflexion von emotionalen Dimensionen (elementar-)pädagogischen Handelns für die Ausbildung von pädagogischem Takt aufgegriffen und in diesem Zusammenhang eine spezifische Form der Praxisreflexion – die sogenannten Work-Discussion-Seminare – vorgestellt.

5 Work Discussion nach dem Tavistock-Konzept – eine Form von Praxisreflexion zur Ausbildung von pädagogischem Takt?

Die Methode der Work Discussion als eine spezifische Form der Praxisreflexion wurde in den 1970er Jahren von Martha Harris an der Tavistock-Klinik entwickelt (Rustin & Bradley, 2008). Ähnlich wie Herbart in seiner Idee des pädagogischen Takts postuliert, wurden Work-Discussion-Gruppen allmählich eingesetzt und von Personen besucht, die in unterschiedlichen beruflichen Feldern tätig waren, um vor dem Hintergrund psychoanalytischer Konzepte theoriegeleitet, »einen differenzierten und *verstehenden Zugang zum eigenen beruflichen Handeln* [Hervorh. d. Verf.] und zu emotionalen Erlebnisweisen im Berufsvollzug zu entwickeln« (Funder et al., 2013).

Die zentralen Merkmale dieses Beobachtungs- und Reflexionsverfahrens werden folgendermaßen charakterisiert (vgl. Sengschmied et al., 2022; Datler & Datler, 2014).

5.1 Beobachtung der eigenen Person im Praxisvollzug

Die Aufgabe der Seminarteilnehmer:innen ist es, regelmäßig – d.h. ein Mal pro Woche für ca. eine Stunde – sich selbst während der Ausübung beruflicher Tätigkeiten und damit in Interaktion mit Kolleg:innen, Vorgesetzten etc. zu beobachten. Während der Beobachtung steht die Person vor der Herausforderung, ihren beruflichen Tätigkeiten nachzukommen und damit aktiv handelnd in die zu beobachtende Situation involviert zu sein. Gleichzeitig muss sie aus dieser beruflichen Involviertheit zurücktreten, innerpsychisch zum Geschehen in Distanz treten, um die Interaktionen, die sich zwischen ihr und anderen Personen während der Ausübung der beruflichen Tätigkeit entwickeln, aufmerksam wahrzunehmen.

5.2 Verfassen von Praxisprotokollen

Möglichst zeitnah an die im beruflichen Feld durchgeführte Selbstbeobachtung schreiben die Seminarteilnehmer:innen ein Praxisprotokoll. Diese Protokolle werden in Ich-Form verfasst und geben in möglichst deskriptiver Form das Geschehen in der beruflichen Situation wieder. Diese Protokolle sind so zu gestalten, dass bei den Leser:innen ein anschauliches Bild der geschilderten Situation entsteht. Seminarteilnehmer:innen stehen im Zuge des Verfassens eines Praxisprotokolls somit in besonderer Weise vor der Aufgabe, das in der Praxissituation Wahrgenommene innerpsychisch so zu bearbeiten und zu transformieren, dass es in Sinneinheiten gegliedert, in Sprache gefasst und in weitgehend deskriptiver Form schriftlich fixiert werden kann.

5.3 Besuch des Work-Discussion-Seminars

Während der gesamten Phase des Beobachtens der eigenen Person im beruflichen Feld wird ein Work-Discussion-Seminar besucht. Dieses Seminar besteht aus einer Gruppe von fünf bis acht Teilnehmer:innen, die alle Beobachtungen durchführen, sowie einer:m Seminar-Leiter:in mit psychoanalytisch orientierter Ausbildung und Erfahrung in der Anwendung der Methode der Work Discussion. In der klassischen Variante der Work Discussion nach dem Tavistock-Konzept arbeitet diese Gruppe ein Jahr oder länger zusammen. Im Rahmen jedes Treffens stellt jeweils ein:e Seminarteilnehmer:in ein Praxisprotokoll vor, indem sie:er es laut vorliest. Im Anschluss daran wird das Papier in der Gruppe gemeinsam besprochen. Im Zentrum des gemeinsamen Nachdenkens steht die Frage,

»wie die Personen, die an der Arbeitssituation beteiligt sind, diese erlebt haben mögen und auf welche Weise das Erleben den Ablauf der geschilderten Interaktion beeinflusst haben mag. Es wird untersucht, inwieweit unbewusste Phantasien das beobachtbare Verhalten prägen und inwiefern die beobachtbaren Arbeitsbeziehungen wohl die unbewussten Phantasien der beteiligten Personen beeinflussen können« (Steinhardt & Reiter, 2009, S. 142).

Gefühle, Fantasien und Gedanken, die im Zuge dieses Nachdenk- und Analyseprozesses bei den Seminarteilnehmer:innen aufkommen, werden in sehr engmaschigen Interpretationsschritten mit dem deskriptiven Beobachtungsmaterial in Verbindung gebracht.

»Emotionale Erfahrungen der ProtokollantIn, die zuvor vorrangig auf der Handlungsebene ihre Wirkung zeigten, weil sie noch nicht bewusst gefühlt oder gedacht werden konnten und daher ausagiert werden mussten, können nun auf der Reflexionsebene in ihren Bedeutungszusammenhängen verstanden werden« (ebd., S. 143).

Durch diese regelmäßige und länger andauernde Erfahrung des gemeinsamen Nachdenkens über das Praxisgeschehen und insbesondere über die Beziehungsdynamik zwischen den Beteiligten, deren Erleben und Gefühle, wird es den Seminarteilnehmer:innen allmählich gelingen, selbst solche Nachdenkprozesse bei sich anzuregen und berufliche Situationen hinsichtlich ihrer emotionalen Verstrickungen besser zu verstehen.

Wie in Kapitel 4 skizziert, argumentieren Herbart und daran anschließende Arbeiten, dass weder Theorie noch Praxis noch Reflexion der Praxis für sich alleine ausreichen, um in einer spezifischen Situation mit einem spezifischen Kind oder einer Gruppe von Kindern in professioneller Art und Weise Beziehung zu gestalten. Erst die Verbindung dieser drei Pole in Bezug auf eine spezifische pädagogische Situation macht dies möglich. Wie die obige Beschreibung der Merkmale von Work Discussion zeigt, werden ganz ähnliche Bemühungen in Work-Discussion-Seminaren verfolgt, um durch psychoanalytisch orientierte und in diesem Sinne theoriegeleitete Reflexion von Praxiserfahrungen einen differenzierten und verstehenden Zugang zum beruflichen Handeln zu entwickeln.

6 Abschließende Bemerkungen

Ähnlich wie bei Elementarpädagogin Lora, die im Mittelpunkt des Fallbeispiels dieses Beitrags steht, sind im elementarpädagogischen Bereich für Mitarbeiter:innen der pädagogischen Teams und für Assistenzkräfte über weite Strecken keine institutionell verankerten Räume vorgesehen, die für die differenzierte und theoriegeleitete Reflexion der beruflichen Praxiserfahrungen genutzt werden können. Die Etablierung von Work-Discussion-Seminaren könnte einen solchen Raum darstellen. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass es neben Work Discussion weiterer Ausbildungsmodule bedarf, um sicherzustellen, dass jenen Inhalten, die in der Work Discussion erarbeitet werden, im beruflichen Alltag länger andauernd praxisleitende Bedeutung zukommt. So bedarf es beispielsweise Ausbildungselemente, in denen Konzepte und Wissensinhalte vermittelt werden, um mit der in der Work Discussion erworbenen Sensibilität für psychodynamische

Prozesse in professioneller Art und Weise umzugehen. Weiters wird auch professionelle Unterstützung notwendig sein, um Widerstände, die im Nachdenken über die eigene innere Welt im Rahmen von Work-Discussion-Gruppen aufkommen mögen, differenziert zu verstehen und damit umgehen zu lernen. Es ist auch an Module zu denken, die Teilnehmer:innen dabei begleiten, in der Work-Discussion-Gruppe erarbeitete Inhalte in die Praxis umzusetzen u. ä. Dabei handelt es sich über weite Strecken um Überlegungen, die noch in differenzierter Weise auszuarbeiten sind.

Doch bei all den Arbeitsschritten, die in diesem Zusammenhang noch zu setzen sind, stimmt eine Evaluationsstudie von Elfer (2024) zuversichtlich. Elfer (ebd.) evaluierte Work-Discussion-Gruppen, die von Elementarpädagog:innen besucht wurden, und bezog dabei u. a. auch die Perspektive der Kinder ein. So wurden beispielsweise über einen Zeitraum von sechs Monaten 444 Videos von 23 Kindern angefertigt, deren Bezugspädagog:innen Work-Discussion-Seminare besuchten, um die kindlichen Entwicklungsfortschritte im sozial-emotionalen Bereich zu raten. Dabei wurde deutlich, dass zwei Drittel der Kinder, deren Bezugspädagog:innen solche Seminare besuchten, deutliche Entwicklungsfortschritte machten, die nicht bloß auf das allmähliche Älterwerden der Kinder zurückzuführen waren (ebd., S. 40). Soweit die Studie zeigt, hängen diese Entwicklungsfortschritte maßgeblich mit der Art und Weise zusammen, wie Elementarpädagog:innen, die Work-Discussion-Seminare besuchten, über Kinder nachdenken und in weiterer Folge Interaktionen mit ihnen gestalten:

- (1) Elfer und seine Mitarbeiter:innen (2024, S. 27) zeigen, dass es Elementarpädagog:innen im Verlauf der Work-Discussion-Seminare zunehmend gelingt, sich in das Kind einzufühlen und sich um das Verstehen der kindlichen Erlebensweisen zu bemühen, während vorschnelles Beurteilen einer Situation oder eines Kindes allmählich in den Hintergrund rückt.
- (2) Darüber hinaus wird Elementarpädagog:innen durch den Besuch der Work-Discussion-Seminare allmählich nachvollziehbar, in welcher Art und Weise eigene Gefühle für die elementarpädagogische Praxisgestaltung bedeutsam sind (Elfer, 2024, S. 29).
- (3) Dieses differenzierte Nachdenken und der differenziertere Blick auf die Kinder und sich selbst im Praxisvollzug veranlasst Pädagog:innen, sich vermehrt Gedanken über mögliche innerpsychische sowie beziehungs-dynamische Beweggründe für des Verhalten eines Kindes zu machen (ebd., S. 30).
- (4) Elementarpädagog:innen, die an Elfers Studie (2024) teilnahmen, berichten, dass sie aufgrund des so entwickelten Wissens über Kinder und des

differenzierten Verstehens der inneren Welt von Kindern Interaktionen mit Kindern anders gestalten.

In Elfers Studie (ebd.) ist davon zu lesen, dass Pädagog:innen die Interaktionen mit Kindern zunehmend weniger rigide und streng nach externen Vorgaben gestalten. Den Beispielen, die in der Studie angeführt werden, ist darüber hinaus zu entnehmen, dass sich Pädagog:innen darum bemühen, Interaktionen kind- und situationsspezifisch zu gestalten.

Ruft man sich jene Beziehungsdynamik zwischen Patrick und Lora in der sogenannten Eingewöhnungsphase ins Gedächtnis, so mögen diese Ergebnisse der Evaluationsstudie ein gewichtiges Argument für die Integration von Work-Discussion-Seminaren in elementarpädagogische Aus- und Weiterbildungsangebote sein.

Literatur

- Adorno, T. (1969). Tabus über den Lehrberuf. Stichworte. *Kritische Modelle*, 2, 68–84.
- Ahnert, L. (2014). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In dies. (Hrsg.), *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung* (S. 256–281). Ernst Reinhardt.
- Burghardt, D. & Zirfas, J. (2019). *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel*. Beltz-Juventa
- Datler, W. & Datler, M. (2014). Was ist Work Discussion? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. <https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:368997/bdef:Content/get>
- Datler, W. & Trunkenpolz, K. (2015). Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten. Ein Beitrag zur Steigerung der Qualität von Transitionsprozessen im elementarpädagogischen Bereich. Unpublizierter Projektantrag.
- Datler, W. & Trunkenpolz, K. (2018). Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten. Ein Beitrag zur Steigerung der Qualität von Transitionsprozessen im elementarpädagogischen Bereich. Unpublizierter Abschlussbericht.
- Datler, W. & Wining, M. (2013). Psychoanalytische Zugänge zur frühen Kindheit. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 354–376). Springer.
- Eckstein, T. (2017). AQS-Erhebung Patrick. Unpubliziertes Projektmaterial.
- Elfer, P. (2024). *Talking with feeling in early years. »Work Discussion« as a model of supporting professional reflection and wellbeing*. Routledge.
- Ereky-Stevens, K., Fürstaller M. & Funder, A. (2008). Videoanalyse-Kodierhandbuch. Unpubliziertes Projektmaterial.

- Funder, A., Fürstaller, M. & Hover-Reisner, N. (2013). »Holding mind in mind« – Work Discussion: Eine Methode zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von ErzieherInnen? In M. Wininger, W. Datler & M. Dörr (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit* (S. 217–236). Barbara Budrich.
- Fürstaller, M. (2019). *Wenn die Melodie des Abschieds kein Gehör findet. Eine psychoanalytische Untersuchung zur Eingewöhnung in Kitas*. Psychosozial-Verlag.
- Fürstaller, M., Hover-Reisner, N. & Wininger, A. (2022). Die Wiener Kinderkrippenstudie. Eine Studie zur Eingewöhnung von unterdreijährigen Kindern in elementarpädagogische Einrichtungen. In J. Gstach, B. Neudecker & K. Trunkenpolz (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Festschrift für Wilfried Datler* (S. 215–239). Springer.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2018). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen.
- Haberl, R. & Trunkenpolz, K. (2017). Hilfreich oder belastend? Zur Bedeutung von Ritualen während der Eingewöhnungsphase im Kindergarten. Unsere Kinder. *Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit*, 4(17), 22–23.
- Herbart, J. (1802/1982). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In J. Herbart, *Pädagogische Schriften* (Bd. 1, hrsg. v. W. Asmus, 2. Aufl., S. 121–131). Klett Cotta.
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Datler, W., & Datler, M. (2018). Institutionalisierung der frühen Kindheit als Prozess der Erweiterung des sozialen Umfelds: Peers und ihre Bedeutung für frühe Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Krippen- und Kindergartenkontext. In B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz & W. Smidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven* (S. 280–292). Beltz.
- Ijzendoorn, M., Vereijken, C., Bakermans-Kranenburg, M. & Riksen-Walraven, M. (2004). Assessing Attachment Security With the Attachment Q Sort: A Meta-Analytic Evidence for the Validity of the Observer AQS. *Child Development*, 75(4), 1188–1213.
- Kampe, R. (2017). Lehrplananalyse. Aus- und Weiterbildung im Bereich der Elementarpädagogik. Unveröffentlichter Projektbericht.
- König, H.-D. (2019). Methodologische Einleitung. In J. König, N. Burgermeister, M. Brunner, P. Berg & H.-D. König (2019), *Dichte Interpretation: Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung* (S. 14–88). Springer Fachmedien.
- Leberl, T. (2019). *Sichtweisen auf den Übergangsprozess eines Kindes von der Tagesbetreuung in der Familie zur Tagesbetreuung im Kindergarten. Ein Vergleich der Sichtweisen der Mutter und der Pädagogin des Kindes Patrick auf diesen Prozess*. Masterarbeit. Universität Wien.
- Mitas, L. (2019). *Patrick und seine Peers. Eine Einzelfallstudie – mittels Videoanalyse – zur Bedeutung von Peers und Regeln und Ritualen für den Eingewöhnungsprozess eines dreijährigen Bubens in den Kindergarten*. Masterarbeit. Universität Wien.
- Reisenhofer, C. (2016). Patrick – Beobachtungsprotokolle. Unpubliziertes Projektmaterial.
- Reisenhofer, C. (2019). *Auf der Spur eines verlorenen Kindes*. Masterarbeit. Universität Wien.
- Rustin, M. & Bradley, J. (2008). *Work Discussion. Learning from reflective practice in work with children and families*. Karnac.
- Schäufele, U. & Reisenhofer, C. (2023). »Gweint haben's eh nicht, oder?« – Zur Bedeutung von Forschungsgruppen für die Analyse des kindlichen Erlebens von Eingewöhnungs-

- prozessen im Rahmen der Tavistock Observation Method (TOM). In K. Trunkenpolz, B. Lehner & B. Strobl (Hrsg.), *Affekt – Gefühl – Emotion. Zentrale Begriffe Psychoanalytischer Pädagogik? Annäherungen aus konzeptueller, forschungsmethodischer und professionalisierungstheoretischer Perspektive* (S. 119–134). Barbara Budrich.
- Seingschmied, I., Anderlik, S., Art, T. & Lehner, B. (2022). »Wenn ein Memory-Spiel unentschieden endet ...«. Work-Discussion – eine besondere Form der Praxisreflexion im Dienste der Ausbildung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen. In J. Gstach, B. Neudecker & K. Trunkenpolz (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Festschrift für Wilfried Datler* (S. 289–310). Springer.
- Stacher, T. (2016). Interviewtranskript 10. Unpubliziertes Projektmaterial.
- Steinhardt, K. & Reiter, H. (2009). Work Discussion. Lernen durch Beobachtung und Reflexion von Arbeitsprozessen. In G. Diem-Wille & A. Turner (Hrsg.), *Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen* (S. 136–157). Klett-Cotta.
- Suzuki, S. (2008). Takt als Medium. Überlegungen zum Takt-Begriff von J.-F. Herbart. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 17(1), 145–167.
- Trescher, H.-G. (1993/2012). Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Pädagogik und Psychoanalyse* (S. 61–66). Königshausen & Neumann.
- Trunkenpolz, K. & Haberl, R. (2019). Noah betritt eine neue Welt. Kasuistisches zum kindlichen Erleben von Ritualen während des Übergangsprozesses in den Kindergarten. In J.-M. Weber, B. Rauh & J. Strohmayer (Hrsg.), *Das Unbehagen im und mit dem Subjekt* (S. 186–198). Barbara Budrich.
- Trunkenpolz, K. & Reisenhofer, C. (2022). Tavistock Observation Method (TOM) im Kontext von Forschung. Zur Idee des »research observers« am Beispiel des Forschungsprojekts »Lebensqualität im Pflegeheim«. In J. Gstach, B. Neudecker & K. Trunkenpolz (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Festschrift für Wilfried Datler* (S. 239–268). Springer.
- Trunkenpolz, K. & Reisenhofer, C. (2024). Patrick and his peers: »and the three of them walk into the room ...«. Patterns of experience and peer relationships during children's transition into kindergarten. *Journal of Infant Observation*, 26(1–2), 63–80.
- Wiener Kinderkrippenstudie – WIKI (2007/2012). Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen. <http://www.univie.ac.at/wiki-projekt/?section=abstract>

»Everything runs smoothly!«

A Psychoanalytic-Pedagogical Analysis of Settling-In-Processes into Kindergarten and its Implications for the Training of Early Childhood Education Teachers

Summary: Based on the findings of the Viennese research project »Rules, Rituals and the Transition to Kindergarten«, the psychoanalytically oriented analysis of a case study is used to discuss how a specific psychoanalytical method (work discussion) can contribute to reflecting on and analysing challenging working

situations in the field of early childhood education. Furthermore, it will be discussed how the consideration of Herbart's concept of »pedagogical tact« can also contribute to the cultivation of a theory-based reflection of psychodynamic processes in continuing training.

Keywords: Early Childhood Education, professionalisation, settling-in phase, tact of teaching, work discussion

Biografische Notizen

Kathrin Trunkenpolz, Mag.^a, Dr.ⁱⁿ, ist Senior Lecturer im Arbeitsbereich Elementarpädagogik am Institut für Bildungsforschung und Pädagog:innenbildung der Universität Graz und Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin i. A. u. S. (APP Wien). Sie befasst sich mit Fragen zur frühen Kindheit, Professionalisierungsprozessen und Tavistock Observation Methoden.

Christin Reisenhofer, Mag.^a, B. A., M. A., ist Universitätsassistentin (praedoc) im Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Ausbildungskandidatin der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung, Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin i. A. u. S. (APP Wien) und Kinderbeistand bei Gerichtsverfahren. Arbeitsschwerpunkte: Frühe Kindheit, Young Child Observation und Game Studies.

Kontakt

Kathrin Trunkenpolz

E-Mail: kathrin.trunkenpolz@uni-graz.at

Christin Reisenhofer

E-Mail: christin.reisenhofer@univie.ac.at