

Wilfried Datler, Nina Hover-Reisner, Kornelia Steinhardt

Akademische Bildung und Professionelles Verstehen

Work Discussion im Vorschulbereich¹



Wilfried Datler, Dr., a.o.
Prof. am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Arbeitsschwerpunkte: Themen im Grenz- und Überschneidungsbereich von Pädagogik, Psychoanalyse und Psychotherapie



Nina Hover-Reisner, Mag. phil., wiss. Mitarbeiterin der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Koordinatorin der „Wiener Kinderkrippenstudie“



Kornelia Steinhardt, Dr., Supervisorin, Coach, Lektorin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Arbeitsschwerpunkte: Beratung, Psychoanalytische Pädagogik

Verstehen und professionelles Handeln

„Verstehenskompetenz“ stellt eine wesentliche Voraussetzung für die professionelle Gestaltung von pädagogischer Arbeit im Allgemeinen und von pädagogischer Arbeit im Vorschulbereich im Besonderen dar:

- Dies hängt damit zusammen, dass das bewusste und unbewusste Erleben von Beziehungsprozessen grundsätzlich den „Bereich“ abgibt, in dem sich entscheidet, welche Folgen pädagogische Bemühungen zeigen: Nur dann, wenn Pädagoginnen und Pädagogen in der Lage sind, zu den Prozessen in diesem „Bereich“ in verstehender Weise Zugang zu finden, ist es ihnen möglich, in ihrer Arbeit auf wesentliche Aspekte dieses Erlebens gezielt Bedacht zu nehmen.
- Dazu kommt, dass junge Kinder in besonderer Weise auf das Zusammensein mit Erwachsenen angewiesen sind, die sie als einfühlsam und verständnisvoll erleben:

Müssen Kleinkinder entsprechende Erfahrungen entbehren, so weckt dies auf Seiten von Kindern nur allzu schnell belastende und bedrohliche Gefühle, während ihnen gleichzeitig jene Möglichkeiten des Beziehungserlebens und der Beziehungsgestaltung vorenthalten bleiben, die sie in Hinblick auf die innerpsychische Regulation ihrer Affekte dringend benötigen (Stern, 1992; Datler et al., im Druck). Dies hat zur Folge, dass damit einhergehende Prozesse der emotionalen Überforderung die Entwicklung von stabilen Formen von Bindung (Brisch, 1999), die Ausbildung von Resilienz (Göppel, 1997) sowie die Entfaltung jener mentalen Fähigkeiten erheblich beeinträchtigen, die nötig sind, damit heftige Emotionen innerpsychisch bearbeitet und emotionale Prozesse gedanklich erfasst werden können (vgl. Briggs, 1997; Fonagy et al., 2002; Fonagy & Target, 2003).

In diesem Zusammenhang machen ausgewiesene Konzepte von professionellem Verstehen auf verschiedene Bereiche aufmerksam, auf welche Akte professionellen Verstehens zu richten sind. In Anlehnung an Donald Schön (1982) ist etwa zu fordern, dass sich professionelles Verstehen nicht nur durch das nachträgliche reflektierende Verstehen von Arbeitssituationen auszuzeichnen habe, sondern auch durch die Fähigkeit, während des Praxisvollzugs selbst Akte des Verstehens setzen und im weiteren Praxisvollzug berücksichtigen zu können (Steinhardt, 2005). Und vor dem Hintergrund jüngerer psychoanalytischer Theorien ist zu unterstreichen, dass die Kompetenz des professionellen Verstehens die Fähigkeit einschließt, zu unbewussten Prozessen Zugang zu finden, welche der „inneren Welt“ von Kindern, Eltern oder auch professionell tätigen Pädagogen angehören,

darüber hinaus aber auch das Geschehen in dyadischen und gruppenspezifischen Beziehungen sowie in Organisationen bestimmen; zumal unbewusste Prozesse in Organisationen – also etwa in Kindergärten – einen wesentlichen Einfluss darauf haben, was in einzelnen Gruppen oder auch in einzelnen Kindern vor sich geht (Kahn, 2005; Elfer, 2007). Wie aber sind solche Kompetenzen des professionellen Verstehens zu entwickeln?

„Work Discussion“ – eine Methode zur Entwicklung von Verstehenskompetenz

Diese Frage veranlasste Esther Bick, an der Londoner Tavistock Clinic die Methode der „Infant Observation“ zu entwickeln (vgl. Datler, 2009). Bick war der Überzeugung, dass es für die Entfaltung professioneller Verstehenskompetenz von eminenter Bedeutung ist, mitzuerleben, wie sich Kinder von Lebensbeginn an entwickeln, welche Beziehungserfahrungen sie dabei mit wichtigen Bezugspersonen machen, mit welchen Gefühlen diese Erfahrungen einhergehen und welchen Einfluss dies auf die Entwicklung der psychischen Strukturen heranwachsender Kinder hat. Um diese Verstehenskompetenz zu schulen, erhalten Teilnehmer/-innen eines „Infant Observation Seminars“ die Aufgabe, einmal pro Woche ein Baby in seiner familiären Umwelt zu beobachten und das Beobachtete in Gestalt eines narrativen Berichts zu Papier zu bringen. Diese Berichte werden im Rahmen eines wöchentlich stattfindenden Seminars vorgestellt und in Hinblick darauf besprochen, wie das beobachtete Baby einzelne Situationen erlebt haben mag und wie vor diesem Hintergrund verstanden werden kann, weshalb sich das Baby in der beschrie-

benen Art verhalten hat (vgl. Diem-Wille & Turner, 2009).

Bald wurde deutlich, dass es der Entwicklung professioneller Verstehenskompetenz dienlich ist, wenn Angehörige psychosozialer Berufe überdies die Gelegenheit erhalten, in ähnlicher Weise Situationen aus ihrem Arbeitsalltag zu besprechen. Zu diesem Zweck wurden „Work-Discussion-Seminare“ eingeführt, in denen Praktiker schriftlich abgefasste Berichte präsentieren, die von Arbeitssituationen handeln (Rustin & Bradley, 2008). Im Seminar werden diese Berichte hinsichtlich der Frage diskutiert, was in den Praktikern sowie in den Menschen vor sich gegangen sein mag, mit denen es die Praktiker in den beschriebenen Arbeitssituationen zu tun hatten. Auf diese Weise sollen Praktiker in Hinblick auf das Wahrnehmen und Verstehen der komplexen emotionalen Aspekte sensibilisiert werden, welche die Dynamik und den Verlauf der Beziehungs- und Interaktionsprozesse beeinflussen, von denen der Arbeitsalltag – oft in problematischer Weise – geprägt ist (Steinhardt & Reiter, 2009).

Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen, geben wir einen Ausschnitt aus einem „Work-Discussion-Seminar“ wieder, das im Rahmen eines Projekts zur Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen angeboten wird, die in Kindertagesstätten arbeiten. In einem Bericht schreibt Frau K., eine erfahrene Pädagogin, von einer Szene, die damit beginnt, dass sie sich während einer Freispielphase im Außengelände der Kinderschaukel nähert, wo sie zwei vierjährige Kinder antrifft:

„Peter kommt auf mich zu und sagt: ‚Der Hans lässt mich nicht schaukeln.‘ Ich frage: ‚Hast du ihm gesagt, dass du auch schaukeln möchtest?‘ Peter sagt: ‚Ja.‘ Er bleibt vor mir stehen und schaut mich

an. Ich frage Peter: ‚Soll ich mit dir zur Schaukel gehen?‘ Peter sagt: ‚Ja.‘

Ich sage zu Peter: ‚Frag den Hans doch einmal, ob er dich auch schaukeln lässt.‘ Peter sagt zu Hans: ‚Ich will auch schaukeln.‘ Hans bleibt sitzen. Ich bitte Hans, von der Schaukel abzusteigen und zu mir zu kommen. Er steigt ganz langsam ab und kommt verschmitzt lächelnd zu mir. Beide stehen vor mir und ich frage: ‚Seid ihr damit einverstanden, dass nach fünf Minuten gewechselt wird?‘ Sie nicken und ich gehe weiter.“

Das hier beschriebene Geschehen scheint zunächst keiner besonderen Bearbeitung zu bedürfen: Zwei Kinder möchten auf die Schaukel, auf der nur für ein Kind Platz ist, und die Pädagogin löst zur Zufriedenheit aller den an sie herangetragenen Konflikt. Als sich die Seminargruppe die Mühe macht, die Dynamik der beschriebenen Szene differenzierter zu verstehen, wird der Boden des Selbstverständlichen aber bald verlassen.

Dies beginnt damit, dass der Gruppe ein besonderer Aspekt in Peters Verhalten auffällt: Er äußert von sich aus gar nicht ausdrücklich, was er von der Pädagogin gerne möchte, sondern spricht von Hans, der ihn nicht schaukeln lässt, – und wartet auf Frau K.s weitere Unterstützung. Die Pädagogin erinnert sich, dass sie dieses Verhalten als Appell an sie wahrnahm und dementsprechend handelte: Sie brachte Peter dazu, dem anderen Kind seinen Wunsch mitzuteilen, und sprang Peter gleich nochmals zur Seite, als Hans auf Peters Begehren, schaukeln zu wollen, nicht reagierte: Sie bat Hans, von der Schaukel zu steigen, und schlug beiden Kindern eine Wechsel der Schaukelbenutzung im Fünf-Minuten-Takt vor. Doch obwohl beide Kinder diesem Vorschlag nickend zustimmten, blieb die Stimmung in der Seminargruppe angespannt: Weshalb nahmen die Kinder den Vorschlag so friedlich auf? Wie ist

es zu verstehen, dass Hans keine Anzeichen von Unmut und Peter keine Anzeichen des Triumphes zu erkennen gab?

Dies lässt die Gruppe fragen, ob Peter vielleicht unbewusst die Pädagogin dazu brachte, für ihn zu handeln, sodass er sich selbst gar nicht darum bemühen musste, Hans davon zu überzeugen, ihn auf die Schaukel zu lassen? Da fällt der Pädagogin auf, dass Peter so gut wie nie heftige Affekte zeigt oder Wünsche mit Nachdruck äußert. Er bleibt meist ruhig, drängt sich kaum vor und setzt sich anderen Kindern gegenüber nicht durch. Er scheint sich stets geduldig in sein Schicksal zu fügen, auch wenn er dabei zu kurz kommt. Dies erinnert die Pädagogin an Peters Mutter, die ursprünglich nicht aus Europa kommt, schon lange in Deutschland lebt und sich dem europäischen Lebensstil sehr angepasst hat: Auch sie ist bemüht, nicht aufzufallen. Kommt sie in den Kindergarten, wartet auch sie geduldig, bis die Pädagoginnen für sie da sind, ohne sich mit ihren Interessen vorzudrängen. Die Pädagogin erlebt Peter in ähnlicher Weise als zurückhaltend und darauf wartend, ob andere ihm die Erfüllung seiner Wünsche zugestehen.

Aus dieser Perspektive wird auch Hansens Verhalten verständlich: Er weiß wohl aus vielen anderen Situationen von Peters Unvermögen, für die Erfüllung seiner Wünsche zu kämpfen, und fühlte sich zunächst gar nicht veranlasst, mit seinem Konkurrenten um die Schaukel zu streiten. Erst als die Pädagogin eingreift, scheint für Hans klar zu werden, dass er seine Vormachtstellung – zumindest vorerst – aufgeben muss, denn er leistet mit einem verschmitzten Lächeln der Aufforderung der Pädagogin sofort Folge.

Dies bringt die Pädagogin ins Nachdenken darüber, wie rasch sie für Peter eingesprungen war, obwohl sie vordergründig die Absicht verfolgte, Peter dabei zu unterstüt-

zen, seine Interessen selbst durchzusetzen. Und es beginnt ihr deutlich zu werden, dass letztlich das gesamte Pädagoginnen-Team dazu neigt, Peter gar nicht zuzutrauen – und ihm auch nicht zumuten will –, Wünsche klar zu äußern und durchzusetzen.

Dies führt in der Gruppe zur Frage, welches Kind kurze Zeit später auf der Schaukel saß, als sich die Pädagogin nach ihrer Kurzintervention wiederum anderen Kindern zuwandte. Es kam – für viele nicht unerwartet – die Antwort, dass Hans wiederum schaukelte. Bezeichnender Weise konnte sich die Pädagogin auch gar nicht mehr daran erinnern, ob Peter die Schaukel später nochmals benutzen konnte.

Ein Plädoyer für Akademisierung

Reflexionen der eben skizzierten Art sind in vielgestaltiger Form in „Work-Discussion-Seminaren“ auszumachen, die weltweit in unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungsgängen angeboten werden. Inzwischen liegen auch zahlreiche Veröffentlichungen von Teilnehmern und Leitern solcher Seminare vor (Rustin & Bradley, 2008; Datler & Trunkenpolz, 2009, 246f; Steinhardt & Lehner, 2009), denen in Verbindung mit Evaluationsstudien zu entnehmen ist, in welcher Weise die kontinuierliche Arbeit in solchen Seminaren dazu führt, dass sich die Spielräume des differenzierten Wahrnehmens durch den Besuch solcher Seminare weiten und Möglichkeiten des professionellen Verstehens öffnen, die zu einer Steigerung der Qualität der pädagogischen Arbeit führen.

Dies geht etwa aus der Studie von Turner und Ingrisch (2009) hervor, in welcher die Professionalisierungsprozesse von Lehrer/-

innen untersucht wurden, die im Rahmen eines Universitätslehrgangs mehrere Jahre lang an Observation-Seminaren teilgenommen sowie Praxisberichte in „Work-Discussion-Seminaren“ besprochen hatten. Verschiedenen Interviewausschnitten ist zu entnehmen, in welcher Weise das kontinuierliche Besprechen der innerpsychischen Prozesse, die auf Interaktionsverläufe massiv Einfluss nehmen, den Aufbau einer „verstehenden Haltung“ unterstützte, die es ihnen zusehends ermöglichte, sich von ihrem Verlangen nach schnellem – und oft unbedachtem – Handeln zu distanzieren. Zugleich nahm die Fähigkeit zu, differenzierter auf innerpsychische Prozesse Bedacht zu nehmen, die auf ihrer Seite sowie auf Seiten der Schüler/-innen, Eltern oder Kolleg/-innen in bestimmten Praxissituationen aktualisiert werden (Turner & Ingrisch, 2009). Vergleichbares berichten auch Leiter/-innen von Kindergärten nach ihren ersten Erfahrungen mit „Work Discussion“ (vgl. Anmerkung 1). So schildert etwa eine Leiterin nach der Besprechung eines ersten Praxisberichtes, in dem sie die komplexe Dynamik der Alltagsorganisation ihrer Einrichtung beschrieben hatte, dass sie sich nun aufgrund des besseren Verstehens ihrer Arbeitssituation nicht so intensiv unter Zugzwang erlebe, permanent korrigierend in das Geschehen eingreifen zu müssen.

Solche Professionalisierungsprozesse eingehend zu untersuchen, stellt eine Herausforderung für künftige Forschungen im Bereich der Elementarpädagogik dar (Rabe-Kleberg, 2008). Allerdings ist mit Rustin (2008) zugleich festzuhalten, dass die Arbeit in „Work-Discussion-Seminaren“ selbst als eine Art von Forschungspraxis begriffen werden kann, die auf das Dokumentieren und Analysieren von zuvor noch nie untersuchten Arbeitssituationen und Arbeitsprozessen abzielt. In Anknüpfung daran kann der

„entdeckende, fragende Blick auf die Praxis“ (Nentwig-Gesemann, 2008), den es in den Seminaren zu kultivieren gilt, auch zur Weiterentwicklung von bestehenden Theorien beitragen, wenn diejenigen, die sich in den Seminaren um die Entfaltung von Verstehenskompetenz bemühen, auch in der Lage sind, die Befassung mit dem unverwechselbar Einmaligen in ein erfolgreiches Bemühen um Theorieentwicklung zu überführen. Dies gelingt im Regelfall allerdings nur dann, wenn die Fähigkeit des wissenschaftlichen Arbeitens zuvor systematisch entwickelt wurde – und das erfolgt primär im Rahmen akademischer Studien. Dies ist ein Argument für die „Akademisierung des Kindergartenlehrberufs“ – wenngleich ein triftiges.

Anmerkung

- 1) Dieser Artikel entstand in Verbindung mit dem mehrjährigen „Projekt zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität“ der Kita-Teams des „Eigenbetriebs der Kindertagesstätten Offenbach (EKO)“ (Gesamtleitung: Hermann Dorenburg und Claudia Kaufmann-Reis). Innerhalb dieses Projekts wird unter anderem mit der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien kooperiert, welche insbesondere mit dem Teilprojekt „Kernstrangarbeit mit Kita-Teams“ betraut ist (Leitung: Wilfried Datler; Koordination: Kornelia Steinhardt).

Literatur

- Briggs, St. (1997). *Growth and Risk in Infancy*. London: Jessica Kingsley.
- Brisch, K.H. (1999). *Bindungsstörungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Datler, W. (2009). *Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung. Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung*

- von psychosozialer Kompetenz. In G. Diem-Wille & A. Turner (Hrsg.), *Ein-Blicke in die Tiefe* (S. 41-66). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Datler, W., Datler, M. & Funder, A. (im Druck). *Struggling Against a Feeling of Becoming Lost. A Young Boy's Painful Transition to Day Care*. *Infant Observation*, 13 (1).
- Datler, W. & Trunkenpolz, K. (2009). *Observation nach dem Tavistock-Konzept: Deutschsprachige Veröffentlichungen*. In G. Diem-Wille & A. Turner (Hrsg.), *Ein-Blicke in die Tiefe* (S. 233-253). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Diem-Wille, G. & Turner, A. (Hrsg.). (2009). *Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Effer, P. (2007). *Babies and Young Children in Nurseries: Using Psychoanalytic Ideas to Explore Tasks and Interactions*. *Children & Society*, 21 (2), 111-122.
- Fonagy, P. et al. (2002). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P. & Target, M. (2003). *Frühe Bindung und psychische Entwicklung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Göppel, R. (1997). *Die Ursprünge der seelischen Gesundheit – Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Khan, W.A. (2005). *Holding Fast: The Struggle to Create Resilient Caregiving Organizations*. Hove: Brunner-Routledge.
- Nentwig-Gesemann, I. (2008). *Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik*. In H. v. Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik* (S. 251-265). Opladen: Budrich.
- Rabe-Kleberg, U. (2008). *Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik*. In H. v. Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik* (S. 237-249). Opladen: Budrich.
- Rustin, M. (2008). *Work discussion: implications for research and policy*. In M. Rustin & J. Bradley (Eds.), *Work Discussion* (pp. 267-284). London: Karnac.
- Rustin, M. & Bradley, J. (Eds.). (2008). *Work Discussion. Learning from reflective practice in work with children and families*. London: Karnac.
- Schön, D.A. (1982). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Steinhardt, K. (2005). *Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession?* Gießen: Psychosozial-Verlag.
- 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* (S. 136-156). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, D. (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Turner, A. & Ingrisch, D. (2009). *Erfahrungslernen durch die psychoanalytische Beobachtungsmethode*. In G. Diem-Wille & A. Turner (Hrsg.), *Ein-Blicke in die Tiefe* (S. 157-181). Stuttgart: Klett-Cotta.

Kontaktadressen:
wilfried.datler@chello.at
nina.hover-reisner@univie.ac.at
kornelia.steinhardt@univie.ac.at