



Wilfried Datler¹ und Margit Datler²

Was ist „Work Discussion“?

Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept

(Oktober 2014)

Summary:

What is „Work Discussion“?

The discussion of reported work situations according to the Tavistock Model

(October 2014)

In this paper a psychoanalytic method is described which is used for the reflection and analysis of interactions and relationships in work settings. Created at the Tavistock Clinic in London by Martha Harris Work Discussion is characterised by the description of work situations in the form of accounts and regularly meetings where these accounts are presented and discussed in a small group with an experienced seminar leader. The aim of this kind of work is the development (a) of a deep understanding of the close relationship between conscious and unconscious dimensions of internal in particular emotional) and external processes and their impact on the dynamics of work situations as well as (b) a psychoanalytic attitude which enables professionals to take a deep understanding of work dynamics into account when they act as professionals in their particular roles (for example as psychotherapists, counsellors, teachers, social workers, physicians, care givers, nurses and so on). The paper contents (i) basic information about Work Discussion, (ii) a guideline for writing accounts, (iii) a description of the Work Discussion seminar, (iv) a discussion of the relationship between work discussion, supervision and the discussion of psychotherapeutic sessions, (v) some information about publications concerning Work Discussion and (vi) some information about courses offered by universities or training institutes with Work Discussion as an element of the curriculum.

Key Words: Work Discussion, Tavistock Model, psychoanalytic training, psychoanalytic attitude, work dynamics, development of professional skills

Zusammenfassung:

In diesem Artikel wird eine bestimmte psychoanalytische Methode zur Reflexion und Analyse von Interaktions- und Beziehungsprozessen beschrieben, die in Arbeitssituationen entstehen. Charakteristisch für die Methode der Work Discussion, die von Martha Harris an der Tavistock Clinic in London entwickelt wurde, ist die Abfassung von Praxisprotokollen, in denen Arbeitssituationen beschrieben werden, sowie regelmäßige Präsentation und Besprechung dieser Praxisprotokolle in einem Klein-

¹ Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Sensengasse 3a, A-1090 Wien. Kontakt: sonja.scheidl@univie.ac.at; wilfried.datler@univie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (KPH), Mayerweckstrasse 1, 1210 Wien sowie Zentrum für LehrerInnenbildung (ZLB) der Universität Wien, Porzellangasse 4/1/3, 1090 Wien.
Kontakt: margit.datler@univie.ac.at

gruppensetting mit einem erfahrenen Seminarleiter oder einer erfahrenen Seminarleiterin. All dies zielt (a) auf ein tiefes Verstehen der engen Beziehung zwischen innerpsychischen und interaktionellen Aspekten unter Berücksichtigung von bewussten und unbewussten Momenten ab sowie (b) auf die Entfaltung einer psychoanalytischen Haltung, die es professionell Tätigen erlaubt, der Dynamik von Arbeitsbeziehungen Rechnung zu tragen, wenn sie in ihrer Rolle – etwa als Psychotherapeuten, Beraterinnen, Lehrer, Sozialarbeiterinnen, Ärzte oder Krankenpflegerinnen – tätig sind. Der Artikel enthält (I.) einige allgemeine Informationen über Work Discussion, (II.) Hinweise zur Abfassung von Praxisprotokollen, (III.) eine Charakterisierung des Work-Discussion-Seminars, (IV.) Ausführungen zum Verhältnis von Work Discussion zu Supervision sowie zur Besprechung von psychotherapeutischen Stundenprotokollen, (V.) Hinweise auf ausgewählte Veröffentlichungen über Work Discussion sowie (VI.) Hinweise auf einige Lehrgänge, deren Curriculum Work Discussion vorsieht.

Schlüsselworte: Work Discussion, Arbeit mit Praxisprotokollen, Tavistock Konzept, psychoanalytische Ausbildung, psychoanalytische Haltung, Dynamik in Arbeitsbeziehungen, Entwicklung professioneller Kompetenzen

Teil I	
Allgemeine Informationen über Work Discussion	2
Teil II	
Die Abfassung von Praxisprotokollen nebst einigen Bemerkungen zu den „Köpfen“ der Protokolle	6
Teil III	
Das Work-Discussion-Seminar	13
Teil IV	
Work Discussion, Supervision und die Besprechung von psychotherapeutischen Stundenprotokollen	16
Teil V	
Ausgewählte Literatur über Work Discussion	23
Teil VI	
Hinweise auf einige Lehrgänge, deren Curriculum die Absolvierung von Work Discussion vorsieht	26

Teil I

Allgemeine Informationen über Work Discussion

1. Work Discussion – eine Kurzbeschreibung

Unter Work Discussion ist eine bestimmte Form des Nachdenkens über Arbeitsprozesse im seminaristischen Kleingruppensetting zu verstehen, das sich auf die Abfassung und Besprechung von schriftlich verfassten Praxisprotokollen stützt, die von den Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmern kontinuierlich geschrieben werden. Work Discussion dient der Entwicklung und Vertiefung der Kompetenz des differenzierten Wahrnehmens und psychoanalytischen Verstehens dessen, was in Arbeitssituationen vor sich geht, indem kontinuierlich

Protokolle von Praxissituationen besprochen werden, in welche die Verfasser von Praxisprotokollen selbst involviert sind. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Bedeutung von bewussten und unbewussten innerpsychischen und dabei insbesondere emotionalen Aspekten für das Zustandekommen von manifestem Verhalten und Interagieren unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen gelegt.

2. Die Entstehung der Methode der Work Discussion

Die Methode der Work Discussion stellt eine Ausweitung der Methode des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept dar. Der Prototyp dieser Methode des Beobachtens wurde in den 1950er Jahren von Esther Bick entwickelt, als sie von John Bowlby beauftragt wurde, an der Londoner Tavistock Clinic ein Curriculum zur psychoanalytischen Ausbildung von Kinderpsychotherapeuten zu entwickeln. Im Rahmen dieses Curriculums sah sie vor, dass Ausbildungskandidaten und Ausbildungskandidatinnen zwei Jahre lang wöchentlich ein Baby in seiner Familie beobachten, darüber Protokolle in Gestalt möglichst deskriptiv gehaltener Berichte verfassen und diese regelmäßig in Seminaren besprechen sollten, an denen neben einem Leiter oder einer Leiterin im Regelfall vier bis fünf Personen teilnehmen. Die Teilnahme an solchen Infant-Observation-Seminaren sollte insbesondere der Entwicklung der Fähigkeit dienen, zum Erleben von Säuglingen und Kleinkindern Zugang zu finden, sowie verstehen zu lernen, welche Bedeutung die Beziehungserfahrungen, die Kinder von Lebensbeginn an machen, für die Ausbildung psychischer Strukturen haben.

Literaturhinweis: Ausführlichere Informationen über die Entstehung von Infant Observation, die Besonderheit der Methode und die Kompetenzen, die über den Besuch von Infant-Observation-Seminaren erworben werden sollen, finden sich bei:

→ 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: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Einblicke in die Tiefe. Die psychoanalytische Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 41-66³

In den darauffolgenden Jahren und Jahrzehnten kam es zu verschiedenen Veränderungen und Ausweitungen, die zunächst einsetzten, als Martha Harris 1960 die Leitung der kinderpsychotherapeutischen Ausbildung an der Tavistock Clinic übernahm. In dieser Zeit hatte insbesondere in England das psychoanalytische Interesse

- an Prozessen in Familien, Gruppen und Interaktionen,
- an verschiedenen Möglichkeiten, solche Prozesse auch außerhalb psychotherapeutischer Settings zu unterstützen,
- sowie an der dafür nötigen Weiterbildung von Angehörigen unterschiedlicher psychosozialer Berufe

enorm zugenommen. Im Einklang mit diesen Entwicklungen setzte sich Martha Harris dafür ein, den Ausbildungslehrgang, den Esther Bick entwickelt hatte, zu verändern:

Der erste Teil der kinderpsychotherapeutischen Ausbildung wurde zu einem zweijährigen Lehrgang hin ausgeweitet, der für Angehörige verschiedener psychosozialer Berufsgruppen

³ Diese Artikel sowie mehrere weitere Artikel von Wilfried Datler können auch von folgender Homepage heruntergeladen werden:

<http://homepage.univie.ac.at/wilfried.datler/> → Publikationen → Aufsätze

geöffnet wurde, die mit Kindern, Jugendlichen oder Familien arbeiteten. Er musste weiterhin von all jenen absolviert werden, die eine kinderpsychotherapeutische Ausbildung anstrebten, doch konnten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch während des Lehrgangs erst entscheiden, ob sie tatsächlich solch eine Therapieausbildung absolvieren wollen. Manche Personen strebten eine therapeutische Ausbildung auch gar nicht an, sondern erlebten den Lehrgang für sich gesehen als hilfreich für die Arbeit, die sie in Kindergärten, Schulen, Kliniken oder anderen Institutionen leisteten.

Letzteres hing nicht zuletzt damit zusammen, dass im Lehrgang Grundzüge des psychoanalytischen Verstehens und Denkens vermittelt wurden, die in vielgestaltiger Weise in unterschiedliche Praxisfelder Eingang finden konnten. Zu diesem Zweck wurden im zweijährigen Lehrgang neben einführenden Theorieseminare drei Ausbildungselemente eingeführt, in denen regelmäßig Kinder sowie verschiedene Interaktionsprozesse in unterschiedlichen Kontexten beobachtet, beschrieben und zum Gegenstand des gemeinsamen Nachdenkens in stabilen, über längere Zeit hinweg existierenden Kleingruppen gemacht wurden, deren Leitung erfahrenen Personen übertragen worden war. Bei diesen Ausbildungselementen handelte es sich um:

- *Infant Observation* (zwei Jahre lang),
- *Young Child Observation* (worunter die Beobachtung eines zwei-, drei- oder vierjährigen Kindes in einer Familie, einer Kinderkrippe oder einem Kindergarten während eines Jahres hindurch zu verstehen ist)
- sowie *Work Discussion* (zwei Jahre lang).

Literaturhinweise:

Die eben skizzierten Ausführungen zur Entstehung dieses Kurses und die Entstehung des Konzepts der Work Discussion stützen sich auf die folgenden Publikationen:

→Rustin, M.E. (1999): The Training of Child Therapists at the Tavistock Clinic. In: *Psychoanalytic Inquiry* 19 (No 2), 125-141

→Rustin, M.E. (2008): Work discussion: some historical and theoretical observations. In: Rustin, M.E./Bradley, J. (Ed.) (2008): *Work Discussion. Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families*. Karnac: London, 3-21

→ Rustin, M.E. (2012): Mattie as an educator. In: Williams, M.H. (2012) (Ed.): *Enabling and Inspiring. A Tribute to Martha Harris*. Karnac: London, 11-18

→ Williams, G.P. (2012): Mattie at work. In: Williams, M.H. (2012) (Ed.): *Enabling and Inspiring. A Tribute to Martha Harris*. Karnac: London, 1-10

Eine Darstellung des Lehrgangs durch Martha Harris findet sich im folgenden Artikel:

→Harris, M. (1987): The Tavistock Training and Philosophy. In: Williams M.H. (Ed.): *Collected papers of Martha Harris and Esther Bick*. The Clunie Press: Perthshire, 259-282

Neben dem eben beschriebenen Ausbildungslehrgang wurden an der Tavistock Clinic bald auch andere Kurse angeboten, in denen verschiedene Varianten des Beobachtens einschließlich Work Discussion als Ausbildungselemente vorgesehen waren. Manche dieser Studien können heute als Masterstudien absolviert werden. Dies gilt auch für einige Lehrgänge, die – angeregt durch die Aktivitäten der Tavistock Clinic – inzwischen auch außerhalb Londons in England sowie in anderen Ländern angeboten werden (siehe dazu den V. Teil). Im Curriculum vieler dieser Kurse ist Work Discussion vertreten.

3. Die Aufgaben von Work Discussion

Work Discussion steht im Dienst der Entwicklung der Kompetenz des differenzierten Wahrnehmens dessen, was in Arbeitssituationen vor sich geht, und des psychoanalytischen Nachdenkens über das interaktive Geschehen, in das Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer in Arbeitssituationen involviert sind. In diesem Sinn sollen Personen, die an Work-Discussion-Seminaren teilnehmen, die Fähigkeit entfalten, zu ihrer „inneren Welt“, aber auch zur „inneren Welt“ von Menschen vertieft Zugang zu finden, mit denen sie es in Arbeitssituationen zu tun haben, um differenzierter verstehen zu lernen, weshalb sich all jene, die in diese Situationen involviert sind, in einer bestimmten Weise verhalten und miteinander interagieren. In diesem Zusammenhang wird - dem psychoanalytischen Ansatz gemäß – bewussten und unbewussten emotionalen Aspekten sowie dem Zusammenspiel zwischen den Momenten des Innerpsychischen, des Verhaltens und des Interaktionellen besondere Bedeutung beigemessen.

In weiterer Folge dient Work Discussion der Entwicklung der Fähigkeit, Verhaltensweisen und Interaktionen in nachvollziehbarer Weise zu beschreiben, zwischen Beschreibung und Interpretation zu unterscheiden und die Vorteile zu nutzen, welche die Besprechung von Praxisituationen im Kleingruppensetting bietet.

Darüber hinaus kann der Besuch eines Work-Discussion-Seminars dazu beitragen, dass Seminarteilnehmer ihr Verständnis darüber vertiefen, welche Aufgaben sie innerhalb ihres Arbeitsfeldes zu erfüllen haben und welche Zusammenhänge zwischen institutionellen Rahmenbedingungen, innerpsychischen, interaktionellen und organisationsdynamischen Prozessen und der Art und Weise bestehen, in der bestimmte Aufgaben wahrgenommen und ausgeführt werden.

Wird ein Work-Discussion-Seminar am Beginn einer psychoanalytisch orientierten Aus- oder Weiterbildung besucht, dient die regelmäßige Arbeit im Work-Discussion-Seminar zumeist dem Verständnis dessen, was in Theorieseminaren vermittelt wird. Umgekehrt unterstützt auch die Arbeit im Theorieseminar das psychoanalytische Nachdenken über Arbeitssituationen, wie sie in Praxisprotokollen beschrieben sind.

4. Die vier wiederkehrenden Arbeitsschritte

Damit die eben angeführten Ziele verfolgt werden können, ist im Kontext von Work Discussion Viererlei nötig:

- (1) das kontinuierliche Arbeiten in einem bestimmten Arbeitsfeld;
- (2) das regelmäßige Abfassen von möglichst deskriptiv gehaltenen Berichten (Praxisprotokollen) über das, was sich in der Arbeit während einer Stunde zugetragen hat;
- (3) die kontinuierliche Besprechung von ausgewählten Praxisprotokollen im Seminar;
- (4) das Abfassen von Besprechungsprotokollen, die zentrale Gedanken zum Inhalt haben, die im Zuge der Besprechung eines jeden Praxisprotokolls im Seminar erarbeitet wurden.

Das wiederholte Setzen dieser Arbeitsschritte ist für Work Discussion konstitutiv. Teil II wird im Sinne des Punktes (2) einige Hinweise zur Abfassung von Praxisprotokollen samt knappen ergänzenden Hinweisen zur formalen Gestaltung des „Kopfes“ von Praxis- und Besprechungsprotokollen enthalten. In Teil III wird im Sinn der Punkte (3) und (4) auf das Work-Discussion-Seminar und in diesem Zusammenhang auch auf das Abfassen von Besprechungsprotokollen eingegangen werden.

Teil II

Die Abfassung von Praxisprotokollen nebst einigen Bemerkungen zu den „Köpfen“ der Protokolle

1. Zur Übersicht: Die „Köpfe“ der Protokolle

In einem Work-Discussion-Seminar sammeln sich sehr schnell sehr viele Papiere an, die von verschiedenen Personen beschrieben wurden. Es dient deshalb der Übersicht und Ordnung, wenn alle Praxisprotokolle und Besprechungsprotokolle einen bestimmten „Kopf“ erhalten, der wichtige Informationen enthält:

- Wenn der Autor der Praxisprotokolle zum Beispiel „Huber Johannes“ heißt, so steht in der *ersten Zeile* des Kopfes aller Praxisprotokolle und aller Besprechungsprotokolle „Huber Johannes“.
- In der *zweiten Zeile* wird allen Praxis- und jedem Besprechungsprotokoll eine durchlaufende Nummer vergeben: „Papier 1“, „Papier 2“, „Papier 3“ usw.
- In der *dritten Zeile* ist zu lesen, ob es sich um ein Praxisprotokoll oder um ein Besprechungsprotokoll handelt. Auch die Praxisprotokolle werden in der Reihenfolge ihres Entstehens durchnummeriert. Dasselbe gilt für die Besprechungsprotokolle. Handelt es sich um ein Besprechungsprotokoll, so wird in Klammer angeführt, welches Praxisprotokoll Gegenstand der Besprechung war. Überdies wird in der nachfolgenden Zeile angegeben, wer das Besprechungsprotokoll verfasst hat.
- In den *darauffolgenden Zeilen* wird angegeben, wann und wo die Praxissituation bzw. die Besprechung des Protokolls stattgefunden hat.

Im Folgenden findet sich ein Beispiel, wie die „Köpfe“ von Praxis- und Besprechungsprotokollen aussehen könnten, welche die die Beschreibung und Besprechung von Arbeitssituationen eines Lehrers namens „Johannes Huber“ zum Gegenstand haben. Zumeist erschließt sich die Logik und der Sinn des hier Dargestellten allerdings erst, wenn über die Gestaltung der „Köpfe“ im Seminar gesprochen wurde.

Huber Johannes
Papier 1
Praxisprotokoll 1
12.11.2011
Zeit: 9.00-10.00
Ort: Volksschule Grünangergasse, 2. Klasse

Wurde das 1. Praxisprotokoll, das Herr Huber verfasst hat, am 17.11.2011 im Seminar besprochen, lautet der „Kopf“ des Besprechungsprotokolls, das Frau Maier verfasst hat, folgendermaßen:

Huber Johannes
Papier 2
Besprechungsprotokoll 1 (Besprechung von Praxisprotokoll 1)
Verfasst von: Maier Maria
17.11.2007
Zeit: 15.30-17.00
Ort: Alfred Adler Institut

Das 2. und 3. Praxisprotokoll, das Herr Huber schreibt, trägt in der fortlaufenden Serie der „Johannes-Huber-Papiere“ die Nummern „Papier 3“ und „Papier 4“:

Huber Johannes
Papier 3
Praxisprotokoll 2
19.11.2011
Zeit: 10.00-11.00
Ort: Volksschule Grünangergasse, 2. Klasse

Huber Johannes
Papier 4
Praxisprotokoll 3
25.11.2011
Zeit: 9.00-10.00
Ort: VS Grünangergasse, 2. Klasse

Wurde das Praxisprotokoll 3 (Papier 4), das Herr Huber verfasst hat, am 26.11.2011 im Seminar besprochen, lautet der „Kopf“ des Besprechungsprotokolls, das diesmal Frau Bauer verfasst hat, folgendermaßen:

Huber Johannes
Papier 5
Besprechungsprotokoll 2 (Besprechung von Praxisprotokoll 3)
Verfasst von: Bauer Monika
26.11.2011
Zeit: 15.30-17.00
Ort: Alfred Adler Institut

Während des Seminarverlaufs ist es die Aufgabe von Herrn Huber, den Verfassern von Besprechungsprotokollen jeweils mitzuteilen, wie das aktuell zu verfassende Besprechungsprotokoll zu nummerieren ist (Papier x / Besprechungsprotokoll y), und darauf Bedacht zu nehmen, wie er seine nächsten Praxisprotokollen nummeriert.

2. Was sind Praxisprotokolle?

Ein „Praxisprotokoll“ beinhaltet den Bericht darüber, was sich in einer Stunde Schulunterricht, Psychotherapie, Beratung, ärztlicher Tätigkeit etc. zugetragen hat. Praxisprotokolle werden möglichst bald nach dem Ende dieser Stunde aus der Erinnerung geschrieben. Sie werden in der Ich-Form abgefasst und geben möglichst detailliert wieder, was sich zwischen dem Verfasser und einem Kind, einem Jugendlichen, einem Erwachsenen, einer Familie, einer Schulklasse, einer Organisation etc. während einer Stunde ereignet hat. 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.

3. Weshalb wird nicht mit Tapes oder Transkriptionen gearbeitet?

Weshalb soll das „Praxisprotokoll“ keine Transkription dessen enthalten, was mit einer Videokamera oder einem Audiogerät aufgenommen werden kann? -

Das Schreiben von Praxisprotokollen dient der Schulung des Erinnerens, 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.

Überdies wurde vielfach die Erfahrung gemacht, dass es in 90 Minuten möglich ist, ein „Praxisprotokoll“ zu besprechen, welches das erinnerte Geschehen einer Stunde erfasst. Es ist aber kaum möglich, in 90 Minuten ein Video- oder Audiotape abzuspielen und zu besprechen, das von einer Stunde professioneller Arbeit handelt. In 90 Minuten ist es im Regelfall auch nicht möglich, eine Transkription eines solchen Tapes zu lesen und sorgfältig zu besprechen.

Darüber hinaus enthalten Praxisprotokolle zahlreiche Verdichtungen sowie zahlreiche Transformationen des Geschehenen in Sprache. Auch dies erleichtert und beschleunigt die Auseinandersetzung mit dem, was in der beschriebenen Stunde vor sich gegangen ist.

4. Wie sind Praxisprotokolle zu gliedern?

Es hilft Leserinnen und Leser, wenn ein jedes „Praxisprotokoll“ drei Abschnitte beinhaltet:

- den Kopf,
- einen kurzen Absatz mit einigen Vorinformationen sowie
- den Bericht als solchen.

Als Beispiel folgt der Anfang eines Praxisprotokolls, das von der Arbeit in einem Kindergarten handelt:

Maria Unterberger

Papier 1

Praxisprotokoll 1

24.4.2011

Zeit: 8.15 – 9.15

Ort: Kindergarten in Wien IX

Vorinformation: Ich arbeite seit 6 Jahren als Kindergärtnerin in einem Kindergarten der Stadt Wien. Die Situation, die ich beschreibe, findet am Morgen in der Garderobe statt. Am Geschehen sind Jane (knapp 5 Jahre alt), Frau M. (Janes Mutter), Alexander (3 Jahre alt) und ich als Kindergärtnerin beteiligt. Andere Kinder befinden sich schon im Gruppenraum.

Bericht: Ich befinde mich im Materialraum. Da höre ich plötzlich ein Kind laut weinen. Schnell gehe ich hinaus.

Ich sehe Jane auf der Bank sitzen: Tränen laufen über ihre Wangen. Sie heult laut und heftig. Ihr Mantel hängt schon auf dem Garderobehaken. Beide Schuhe sind ausgezogen und ich sehe, dass sie nur einen Hausschuh anhat. Frau M., ihre Mutter, steht vor ihr und beugt sich zu ihr hinunter. Ich verstehe nicht ganz, was sie sagt. Irgendwie höre ich sie von einer Puppe reden. Daneben steht Alexander mit großen Augen. Er schaut mich an und sagt: „Jane weint! Jane weint.“

Ich sage: „Na Jane, was ist denn los?“ Frau M. blickt mich an und sagt: „Wir haben Janes Puppe zu Hause vergessen.“ Da heult Jane auf: „Will meine Puppe! Meine Puppe!“ Sie schaut zu ihrer Mutter auf. Diese blickt mich an ... [In dieser Art geht der Text des Protokolls weiter.]

5. Praxisprotokolle sind chronologisch abzufassen

Damit bei jenen, die das „Praxisprotokoll“ lesen, ein „innerer Film“ zu laufen beginnt, ist es wichtig, dass ein Praxisprotokoll „chronologisch“ abgefasst wird: Nach einleitenden Vorinformationen beginnt der Bericht mit dem Geschehen, das sich am Anfang der ausgewählten Stunde zugetragen hat. Dann wird der weitere Ablauf dargestellt: Was der Verfasser oder die Verfasserin des Berichts getan oder gesagt hat, wie sich andere Personen anschließend verhalten haben, was daraufhin wiederum der Autor des Berichts getan oder gesagt hat, wie sich daraufhin die Anderen verhalten haben, etc. etc. – bis in der Darstellung jenes Geschehen erreicht wird, das sich am Ende der ausgewählten Stunde zugetragen hat.

6. Äußerungen sollen als „direkte Rede“ wiedergegeben werden

Äußerungen von einzelnen Personen sind als „direkte Rede“ wiederzugeben. Wenn ein Praxisprotokoll verfasst wird, erinnern sich die Verfasser oft nicht exakt daran, wie Sätze oder Fragen formuliert waren. Dennoch sollten Sie sich darum bemühen, Äußerungen in „direkter Rede“ niederzuschreiben und zu versuchen, die Äußerungen so wiederzugeben, wie sie ihren Erinnerungen bestmöglich entsprechen.

7. In Praxisprotokollen soll beschrieben und möglichst wenig interpretiert werden

Damit bei Leserinnen und Lesern beim Lesen ein „innerer Film“ zu laufen beginnt, ist es nötig, dass die Praxisberichte so beschreibend (deskriptiv) wie möglich abgefasst werden: Der Bericht soll „lediglich“ vermitteln, was in der Situation gesagt, gehört, gesehen etc. wurde. Interpretationen, Erklärungen, Bewertungen oder Schlussfolgerungen („Jane weint, weil ...“ oder „Alexander hatte Mitleid mit Jane ...“ oder „Das nächste Mal würde ich dieses oder jenes anders machen ...“) sind zu vermeiden.

An manchen Stellen kann es allerdings hilfreich sein, wenn nicht nur von außen beobachtbare Verhaltensweisen und Interaktionen niedergeschrieben werden, sondern auch Eindrücke, Gefühle oder Gedanken, die der „inneren Welt“ des Autors oder der Autorin angehören. Diese Worte oder Textpassagen sollten *kursiv* geschrieben werden.

Das kann dann z.B. so aussehen:

Bericht: Ich befinde mich im Materialraum. Da höre ich plötzlich ein Kind laut weinen. *Ich denke: „Nicht schon wieder!“* Schnell gehe ich hinaus.
Ich sehe Jane auf der Bank sitzen: Tränen laufen über ihre Wangen. Sie heult laut und heftig. Ihr Mantel hängt schon auf dem Garderobehaken. Beide Schuhe sind ausgezogen und ich sehe, dass sie nur einen Hausschuh anhat. Frau M., ihre Mutter, steht vor ihr und beugt sich zu ihr hinunter. Ich verstehe nicht ganz, was sie sagt. Irgendwie höre ich sie von einer Puppe reden. Daneben steht Alexander mit großen Augen. *Er wirkt auf mich ganz verschreckt.* Er schaut mich an und sagt: „Jane weint! Jane weint.“
Ich sage: „Na Jane, was ist denn los?“ Frau M. blickt mich an und sagt *ungeduldig:* „Wir haben Janes Puppe zu Hause vergessen.“ Da heult Jane auf: „Will meine Puppe! Meine Puppe!“ Sie schaut zu ihrer Mutter auf. Diese blickt mich an...

Wenn solche *kursiv gesetzte Einschübe* häufig vorkommen, beeinträchtigen sie die Lesbarkeit des Berichts. Mit solchen Einschüben sollte daher sparsam umgegangen werden! Sie sind als mündlich vorgetragene Ergänzungen vor allem dann erwünscht, wenn das „Praxisprotokoll“ in der Gruppe besprochen wird.

8. Praxisprotokolle sind in anonymisierter Form abzufassen

Bei der Abfassung von Praxisprotokollen soll davon Abstand genommen werden, die Namen der Patienten oder Klienten, Kinder und Eltern etc. vollständig wiederzugeben.

Es wird empfohlen, nur Initialen (Frau A., Herr. Z.), Vornamen oder erfunden Familiennamen zu verwenden.

9. Vertraulichkeit

Das Fallmaterial wird in der Gruppe vertraulich behandelt. Das bedeutet, dass es in der Gruppe ein explizites Einverständnis darüber herzustellen gilt, dass die Protokolle an Personen, die im Seminar nicht teilnehmen, auch nicht weitergegeben werden. Ebenso gilt es ein Einverständnis darüber herzustellen, dass auch über die Inhalte der Protokolle und der Besprechungen keine Details nach außen dringen.

Sollte ein Seminarmitglied das Anliegen haben, Material aus dem Seminar für wissenschaftliche Arbeiten oder Vorträge zu verwenden, ist dies mit der Seminarleitung zu besprechen.

10. Wenn Seminarmitglieder mit Unsicherheit kämpfen ...

Personen, die zum ersten Mal ein „Praxisprotokoll“ schreiben, fühlen sich meist unsicher. Oft ist es hilfreich, sich vor Augen zu führen: Es geht darum, all das zu Papier zu bringen, an das man sich erinnert. Sollten im „Bericht“ alle Details erhalten werden, die z.B. eine Videokamera erfasst, wäre empfohlen, mit einer Videokamera zu arbeiten – was aber nicht der Fall ist.

11. Drei weitere Beispiele

Oben wurde bereits der Beginn eines Praxisprotokolls wiedergegeben. Es folgen drei weitere Beispiele, die keine Wiedergabe von originalen Praxisprotokollen darstellen. Auch wurden die Namen der Autoren, ihre Nationalität und Zuordnung zu IAIP Institutionen frei erfunden. Wir hoffen dennoch, dass die Beispiele all jenen helfen, die sich dankenswerter Weise bereit erklären, Praxisprotokolle für den Vorkongress zu verfassen:

Erich Strohmaier

Papier 14

Praxisprotokoll 11

13.5.2011

Zeit: 11.15-12.15

Ort: Direktionskanzlei meines Gymnasiums

Vorinformation: Im März muss ich in meiner Rolle als Direktor eines Gymnasiums den Finanzplan für das darauffolgende Studienjahr abschließen. Ich brauch dazu Ruhe und die Sekretärin, Frau Mitterer, weiß, dass sie mich dabei nur in Notfällen stören darf.

An der Situation ist auch Herr Wanschitz beteiligt, ein Mathematiklehrer, der mich immer sprechen will, weil die Schulklasse 4a, die er unterrichtet, so schwierig ist.

Bericht: Ich bin in den Finanzbericht vertieft *und ärgere mich, weil mich das schon wieder so viel Zeit und Energie kostet*. Es klopft. Frau Mitterer öffnet die Türe einen Spalt weit. Sie schaut mich *entschuldigend* an und sagt leise: „Professor Wanschitz will sie ganz dringend ...“ Ich blicke auf und sage: „Nicht jetzt. Bitte!“ *Ich ärgerte*

mich über die Störung und ich glaube, das war auch zu hören. Da sehe ich schon Herrn Wanschitz, der hinter Frau Mitterer steht.

Herr Wanschitz sagt: „Es ist ... wegen der 4a. Die sagen, dass der Schularbeitstermin verschoben wurde. Wegen der Schullandwoche. Aber ich weiß das als Klassenvorstand gar nicht. Was stimmt denn jetzt?“

Ich sage: „Sprechen wir in einer Stunde darüber, ich muss jetzt den Finanzplan abschließen.“ Ich blicke wieder in meine Unterlagen und merke, wie Herr Wanschitz plötzlich vor meinem Schreibtisch steht. In der Tür, die jetzt ganz weit offen ist, steht noch Frau Mitterer. Herr Wanschitz sagt: „Es ist nur so, dass das jetzt meine letzte Stunde war und ich jetzt aus habe.“ Er runzelt die Stirn und blickt auf mich herunter.

Ich schaue ihn an, zeige dann auf den Sessel, der vor dem Schreibtisch steht, und deute mit dem Kopf, dass er sich hinsetzen soll. Ich schalte den Bildschirm meines PCs ab und sage: „Also, Herr Wanschitz, was ist das Problem?“

Herr Wanschitz kramt in seiner Tasche, die er auf den Knien stehen hat. Er holt ein Papier heraus, auf dem die Schularbeitstermine vermerkt sind ...

Es folgt ein Beispiel aus dem Bereich der psychotherapeutischen Arbeit mit Erwachsenen:

Johann Hausner

Papier 12

Praxisprotokoll 9

Montag, 5.6.2011

Zeit:14.00-14.50

Ort: Meine psychotherapeutische Praxis

Vorinformation: Seit einem Jahr ist Herr M., 37 Jahre alt, bei mir in Therapie, weil ihn Zwangsgedanken plagen. Wenn er sich außer Haus befindet, fühlt er sich immer wieder gezwungen, sich in Gedanken zu versichern, dass er seine Wohnung ordnungsgemäß verlassen und das Wasser abgedreht, die Fenster verschlossen, die Türe versperrt etc. hat. Wenn er dies in Gedanken durchgeht und eine bestimmte Reihenfolge nicht einhält, verspürt er den Zwang, diese Gedanken zur Sicherheit zwei Mal durchgehen zu müssen. Dies beschäftigt ihn oft 15 oder 30 Minuten lang, die es ihm erschweren, seiner Arbeit als Bibliothekar nachzugehen.

Herr M. ist verheiratet und hat zwei Kinder, die 9 und 11 Jahre alt sind. Mit seiner Frau hatte er seit etwa zwei Jahren nicht mehr geschlafen, worunter seinen Ausführungen zufolge beiden Ehepartnern nicht allzu sehr leiden, da Sexualität in ihrer Beziehung noch nie eine große Bedeutung hatte.

Herr M. kommt drei Mal in der Woche zu Psychotherapie, die im Sessel-Couch-Setting stattfindet.

Bericht: Herr M. kommt - wie so oft - 12 Minuten nach Beginn der Stunde. Er hängt seine Jacke im Warteraum auf, betritt den Behandlungsraum und legt sich auf die Couch. Er stöhnt und beginnt zu erzählen.

Herr M.: Das Wochenende war wieder ganz schlimm. Ich bin extra nicht außer Haus gegangen, um einmal Ruhe von meinen Zwängen zu haben. Aber dann war ich so kraftlos und niedergeschlagen. Und ich fühlte mich auch wie gerädert, weil ich in der Nacht von Samstag auf Sonntag so schlecht geträumt hatte. Ich habe geträumt, dass ich meiner älteren Tochter helfen sollte, sich auf die Mathematikschularbeit vorzubereiten.

reiten. Aber dann stellte sich im Traum heraus, dass wir das Falsche gelernt haben: Es kamen ganz andere Aufgaben und meine Tochter bekam ein negative Note.

Ich: Vielleicht handelt der Traum auch von ihrer Sorge, ob wir hier in der Therapie das Richtige machen, ob wir uns hier auch wirklich mit dem beschäftigen, was Ihnen im Leben draußen hilft. Und vielleicht befürchten Sie, dass ich in der Arbeit mit Ihnen ähnlich falsch liegen könnte wie Sie im Traum in der Arbeit mit ihrer Tochter.

Herr M. (stöhnt, dreht sich vom Rücken auf die Seite, stöhnt nochmals und schweigt zunächst): ... Diese Deutungen ... es war ja nur ein Traum ... und ich war ganz fertig am Sonntag ... Ich musste immer wieder daran denken, dass das ja wirklich einmal passieren kann. Und was Sie da sagen, ich weiß nicht, das ...

Ich: Das wollen Sie gar nicht gerne hören, was ich da zu Ihrem Traum sagte.

Herr M.: Nein ... oder ja, irgendwie gehört das ja hier dazu, das habe ich schon verstanden inzwischen. Aber irgendwie ... [Usw. usf.]

Abschließend ein drittes Beispiel aus einem „Praxisprotokoll“, das von der 21. Stunde einer Kindertherapie handelt:

Alessandra Pilotti

Papier 17

Praxisprotokoll 13

Mittwoch, 22.5.2011

Zeit: 15.30-16.15

Ort: Meine psychotherapeutische Praxis

Vorbemerkung: Es handelt sich um die 21. Therapiestunde mit Mary, 8 Jahre alt. Ihre Mutter ist vor einem Jahr an Krebs gestorben. Danach, so berichtete ihr Vater, zeigte sie keine heftigen Reaktionen: Alles schien weiterzugehen wie zuvor. Doch dann nahmen Marys Schulleistungen ab und ihre Lehrerin erzählt, dass es Mary zusehends schwerer fällt, sich im Unterricht zu konzentrieren. Ich sehe Mary einmal pro Woche und habe etwa alle drei Wochen ein Gespräch mit Marys Vater.

Bericht: Als ich um 15.30 in den Warteraum komme, sitzen Mary und ihr Vater und blicken mir entgegen. Als mich Mary sieht, springt sie von ihrem Stuhl auf und sagt: „Gehen wir gleich ins Zimmer.“ Sie geht, ohne eine Antwort abzuwarten, an mir vorbei in den Therapieraum.

Als ich ihr folge und die Türe schließe, sagt sie: „Ich weiß schon, was wir heute machen.“ Dann geht sie zum Puppenhaus und sagt: „Heute spielen wir wieder mit dem Puppenhaus.“ *Ich fühle mich überrumpelt, als sollte ich gar keine Möglichkeit erhalten, Ja oder Nein zu sagen.*

Mary geht die paar Schritte zum Puppenhaus, kniet sich hin und sagt: „Da haben wieder andere gespielt. Da müssen wir einmal Ordnung schaffen.“ Und sie beginnt, alle Figuren und Möbel auszuräumen. Als das Haus leer ist, beginnt sie die einzelnen Möbel wieder ins Puppenhaus zu stellen. Sie geht dabei sehr schnell vor, nimmt

zwischendurch einzelne Möbel wieder heraus, stellt sie an einer anderen Stelle wiederum hinein, rückt sie herum, nimmt sie wieder heraus. *Das geschieht so schnell und hektisch, dass ich kaum ein System erkennen kann: Küchen- und Schlafzimmere Möbel stehen im selben Raum, werden wiederum getrennt, dann kommt eine Badewanne dazu, die aber wieder herausgenommen wird etc. etc. Auf mich wirkt das hektisch und chaotisch. Ich kann mir kaum merken, was in welcher Reihenfolge aus- und eingeräumt wird.*

Ich sage: „Es ist gar nicht so einfach, das Haus so einzuräumen, dass Du zufrieden bist. Irgendetwas passt nie.“

Mary räumt weiter aus und ein. Sie sagt, ohne mich anzublicken: „Das letzte Mal hat es ja gepasst. Aber dann haben andere damit gespielt. Und jetzt muss ich wieder von vorne anfangen.“

[Usw. usf.]

Teil III

Das Work-Discussion-Seminar

1. Der äußere Rahmen des Work-Discussion-Seminars

An Seminaren, in denen nach dem Konzept der Work Discussion gearbeitet wird, nimmt im Regelfall eine kleine Gruppe von Personen teil, die in unterschiedlichen psychosozialen Feldern (wie z.B. Schule, Erziehungsberatung, Frühförderung, Kindergarten, Jugendamt, Spital, Justiz etc.) arbeiten. Mitunter besuchen aber auch Vertreterinnen und Vertreter anderer Berufsgruppen Work-Discussion-Seminare, die in ihrer Arbeit mit anderen Menschen zu tun haben.

In jedem Fall verpflichten sich Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer, regelmäßig – zumeist wöchentlich – sogenannte „Praxisberichte“ oder „Praxisprotokolle“ zu verfassen, die vom Geschehen einer Stunde handeln (siehe dazu Teil II). Überdies verpflichten sich Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer, regelmäßig – zumeist wöchentlich – am Work-Discussion-Seminar teilzunehmen sowie Notizen von den Besprechungen im Seminar zu machen, um auf deren Basis Besprechungsprotokolle zu verfassen.

Finden die Seminarsitzungen nicht wöchentlich statt, so empfiehlt es sich, festzulegen, wie viele Praxisprotokolle zwischen den Seminarsitzungen von jedem Teilnehmer und jeder Teilnehmerin abzufassen sind. Obgleich im Regelfall nicht alle Praxisprotokolle im Seminar besprochen werden können, ist es doch wichtig, dass regelmäßig Praxisprotokolle geschrieben werden, da bereits beim Abfassen von Praxisprotokollen über das Geschehen in der Arbeitssituation nachgedacht und in diesem Sinn das psychoanalytische Nachdenken über Arbeitssituationen geschult wird.

2. Der Ablauf der Seminarsitzungen

Die Gruppe der vier bis fünf Personen, die Praxisberichte verfassen, trifft sich regelmäßig (meist wöchentlich) mit einem Seminarleiter oder einer Seminarleiterin, um Praxisprotokolle zu besprechen. Im Regelfall sind 90 Minuten für die Besprechung eines Praxisprotokolls vorgesehen. Im Einzelnen wird folgendermaßen vorgegangen:

(1.) Alle Praxisberichte und Besprechungsnotizen werden kopiert und gelocht in die Seminarsitzung mitgebracht. Zu Beginn der Sitzung erhält jedes Gruppenmitglied eine Kopie von jedem verfassten Praxisbericht und von allen Besprechungsnotizen. Um die Übersicht zu wahren, ist es günstig, wenn alle Seminarteilnehmer einen Ordner führen und die ausgeteilten Praxisberichte und Besprechungsnotizen geordnet abheften.

(2.) Zumeist wurde bereits am Ende der vorhergehenden Seminarsitzung bestimmt, welches Seminarmitglied einen Praxisbericht vorstellt. Von dieser Vereinbarung ist dann abzuweichen, wenn ein anderes Seminarmitglied zu Beginn der Seminarsitzung ein besonders drängendes Anliegen vorbringt und etwa wegen besonders beunruhigender Vorkommnisse in der Arbeitssituation darum bittet, eine bestimmte Praxissituation besprechen zu können.

(3.) Ist entschieden, welches Seminarmitglied ein Praxisprotokoll vorstellt, so wird zunächst geklärt, welches Seminarmitglied das Besprechungsprotokoll anfertigen wird, in dem die wichtigsten Überlegungen festzuhalten sind, die in der Seminarsitzung angestellt werden, und wie das Besprechungsprotokoll zu nummerieren ist (siehe dazu Teil II). Diese Notizen werden zu Hause ins Reine gebracht und in Gestalt eines Besprechungsprotokolls zur nächsten Seminarsitzung kopiert mitgebracht und an alle Seminarmitglieder verteilt.

(4.) Nun wird das Besprechungsprotokoll gelesen, das von der letzten Besprechung des Praxisprotokolls jenes Seminarmitglieds handelt, das in den nächsten Minuten ein neues Praxisprotokoll vorstellen wird.

(5.) Ist das Besprechungsprotokoll gelesen, kommt es zur Vorstellung des neuen Praxisprotokolls.

Im Regelfall wird jenes Praxisprotokoll vorgelesen, das zuletzt abgefasst wurde, da die Erinnerung an das Geschehen, das im Protokoll nachgezeichnet wird, in solch einem Fall noch sehr frisch ist. Darüber hinaus ist es oft schwierig, Konsequenzen aus der Besprechung von weit zurückliegenden Arbeitssituationen zu ziehen. Ein weiter zurückliegendes Praxisprotokoll könnte allerdings dann besprochen werden, wenn ein Seminarmitglied mit einer weiter zurückliegenden Arbeitssituation noch sehr beschäftigt ist und das Anliegen hat, über diese Situation nochmals eingehender nachzudenken.

Ist klar, welches Praxisprotokoll gelesen wird, liest der Verfasser respektive die Verfasserin des Praxisberichts das Praxisprotokoll laut vor. Die anderen Gruppenmitglieder lesen in ihrer Kopie leise mit.

(6.) Nach der Präsentation des Praxisberichts werden in einer sehr kurzen Phase von wenigen Minuten erste Gedanken und Eindrücke ausgetauscht, die während des Lesens des Praxisberichts entstanden sind. Dabei wird den Gefühlen, Phantasien und Impulsen, die verspürt wurden, ein besonderes Augenmerk geschenkt.

(7.) Anschließend wird der Praxisbericht Passage für Passage genau durchgegangen. Im Zentrum der Besprechungen steht die Frage, wie die (unbewusste) Dynamik verstanden werden kann, die in den geschilderten Interaktionen jeweils zum Ausdruck und zum Tragen kommt. Auf diese Weise befassen sich die Seminarteilnehmer durchgängig mit der Frage, wie der Verfasser des Protokolls, der ja im Zentrum der Beschreibung steht, aber auch die im Protokoll erwähnten Personen die geschilderten Situationen erlebt haben mögen und welchen Einfluss dieses Erleben auf die Entstehung und Entwicklung der jeweils geschilderten Interaktionen und Situationen gehabt haben mag. In diesem Sinn wird somit gemeinsam darüber nachgedacht,

- was die beschriebenen Personen (inklusive des Autors / der Autorin) in der dargestellten Situation erlebt haben mögen,
 - wie vor diesem Hintergrund verstanden werden kann, dass sich die Personen in der beschriebenen Weise (und nicht anders) verhalten haben,
 - welche (Beziehungs-)Erfahrungen sie dabei gemacht haben mögen,
 - und in welcher Weise sich dadurch ihr Erleben in der beschriebenen Situation verändert haben dürfte.
- Dann wird neuerlich zu verstehen versucht, welchen Einfluss das nun gegebene Erleben auf das Zustandekommen der nächsten beschriebenen Verhaltensweisen gehabt haben mögen,
 - welche Beziehungserfahrungen die beschriebenen Personen in diesem nächsten Moment gemacht haben dürften – usw. usf.

(8.) Wenn im Sinne des Punktes (7.) Überlegungen und somit auch Interpretationen angestellt werden, so ist dabei immer wieder zu fragen, wie gut sich diese Überlegungen und Interpretationen durch das Beschriebene bzw. durch ergänzende Bemerkungen des Seminarmitglieds, von dem das Protokoll stammt, abstützen lassen. In diesem Sinn wird „eng am Papier“ gearbeitet.

(9.) Der Leiter der Gruppe hat gemeinsam mit den Gruppenmitgliedern darauf zu achten, dass es bei der Besprechung des Praxisprotokolls nicht darum geht, das Beschriebene zu bewerten, in diesem Sinn Lob oder Kritik auszusprechen oder Äußerungen darüber zu machen, wie man in der beschriebenen Situation alternativ hätte vorgehen können: Aufgabe der Gruppe ist es, das Beschriebene zu verstehen.

(10.) Wenn in der Gruppe im Zuge der Besprechung des Praxisberichts ein differenziertes Verständnis für das Beschriebene entstanden ist, kann die Gruppe in den letzten Minuten der Seminarsitzung eventuell darüber nachdenken, welche Konsequenzen sich aus der Besprechung für die weitere Gestaltung der beschriebenen Praxis ergeben. Dabei ist darauf zu achten, dass nicht *irgendwelche* Tipps oder Ratschläge geäußert werden, sondern dass Überlegungen angestellt werden, die aus dem Verständnis erwachsen, das in der Seminarsitzung erarbeitet wurde.

(11.) In vergleichbarer Weise kann in den letzten Minuten der Seminarsitzung auch über die Rolle nachgedacht werden, welche das präsentierende Seminarmitglied in seinem Arbeitsfeld (und gegebenenfalls auch in der Organisation, in der es tätig ist), innehat; welche Aufgaben es in dieser Rolle zu erfüllen hat; und welche Zusammenhänge zwischen den organisatorischen Rahmenbedingungen, den innerpsychischen und interaktionellen Prozessen, die Gegenstand der Protokollbesprechung waren, und der Art und Weise bestehen dürften, in der bestimmte Aufgaben als solche wahrgenommen und ausgeführt werden.

(12.) Es ist empfehlenswert, am Ende einer Seminarsitzung nochmals kurz auf den Verlauf der Seminarsitzung zurückzublicken und sich dem Befinden der Seminarteilnehmer und insbesondere dem Befinden jenes Seminarmitglieds zu widmen, das in der Sitzung ein Praxisprotokoll vorgestellt hat. Mitunter können Bezüge zwischen dem Befinden der Seminarmitglieder und den Inhalten hergestellt werden, die im Seminar besprochen wurden.

3. Ergänzende Bemerkungen zu den Seminarsitzungen

Für das Gelingen der Work Discussion ist *zum einen* der Umstand entscheidend, dass die Protokolle sowie die Art ihrer Präsentation auf Seiten der einzelnen Seminarteilnehmer unterschiedliche Eindrücke, Gedanken, Bilder, Stimmungen oder Phantasien wecken, die als Reaktionen auf die Inhalte dieser Protokolle begriffen werden können. Diese Reaktionen der Seminarteilnehmer können daher als Hinweise auf die „innere Welt“ der im Protokoll vorkommenden Protagonisten sowie als Hinweise auf latente Beziehungsprozesse begriffen werden, in welche diese Protagonisten eingebunden waren.

Vor „wildem Deuten“ schützt allerdings *zum anderen* die oben erwähnte Vorgabe, dass im Seminar immer wieder „eng am Papier“ gearbeitet werden muss: Im Regelfall werden die Protokolle Passage für Passage durchgegangen; und im Ringen um ein tieferes Verstehen des Dargestellten wird immer wieder kritisch gefragt, ob die genaue Lektüre der Protokolle sowie manche ergänzende Erinnerungen des Protokollanten es tatsächlich erlauben, an diesem oder jenem Gedanken festzuhalten – oder ob weiter nach neuen Gedanken gesucht werden muss, die im jeweils vorgestellten Protokoll eine bessere Abstützung finden und ein zufriedenstellenderes Verständnis des Beschriebenen eröffnen.

In Seminaren, in denen nach dem Konzept der Work Discussion gearbeitet wird, geht es letztlich primär darum, dass die Seminarteilnehmer besser erfassen und verstehen lernen, welche große Bedeutung bewusste und unbewusste Emotionen sowie emotionale Erfahrungen für ihr eigenes professionelles Wahrnehmen, Erleben, Denken und Handeln sowie für das Wahrnehmen, Erleben, Denken und Handeln all jener Menschen haben, mit denen sie es beruflich zu tun haben.

Teil IV

Work Discussion, Supervision und die Besprechung von psychotherapeutischen Stundenprotokollen

In diesem Abschnitt wird auf zwei spezielle Aspekte eingegangen, die in Zusammenhang mit der Durchführung von Work Discussion vor allem im Kontext von Psychotherapie und Psychotherapieausbildung zusehends thematisiert werden, in der einschlägigen Literatur aber bislang noch nicht ausführlich behandelt wurden:

- auf das Verhältnis zwischen Work Discussion und der Besprechung von psychotherapeutischen Stundenprotokollen und
- auf das Verhältnis zwischen Work Discussion und Supervision bzw. Kontrollanalyse in einschlägigen Aus- und Weiterbildungsgängen.

1. Work Discussion und die Besprechung von psychotherapeutischen Stundenprotokollen

Zumeist wird davon ausgegangen, dass in Work-Discussion-Seminaren keine Stundenprotokolle aus laufenden psychotherapeutischen Prozessen besprochen werden. Das mag überraschen, da in Work-Discussion-Seminaren grundsätzlich Berichte aus allen Arbeitsbereichen vorgestellt werden können, in denen die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer tätig sind und in denen sie mit anderen Menschen professionell zu tun haben. Diesen Kriterien entspre-

chen psychotherapeutische Stundenprotokolle allemal. Weshalb ist es daher nicht selbstverständlich, dass psychotherapeutische Stundenprotokolle in Work-Discussion-Seminaren ebenso vorgestellt und besprochen werden können wie Protokolle, die aus anderen Arbeitsfeldern stammen?

Wir möchten darauf in zwei Punkten eingehen.

1.1 Weshalb wird die Besprechung von psychotherapeutischen Stundenprotokollen zumeist nicht als Work Discussion bezeichnet?

Das Konzept der Work Discussion wurde, so ist in Teil I nachzulesen, ursprünglich in einem Kurs angeboten, welcher der Weiterbildung von unterschiedlichen Gruppen von Personen diente:

- der Weiterbildung von Personen, welche die Kinderpsychotherapeutinnen und Kinderpsychotherapeuten wurden,
- sowie der Weiterbildung von Personen, die auch nach der Absolvierung der Weiterbildung in ihren angestammten psychosozialen Berufen blieben.

Beide Gruppen von Personen sollten dazu befähigt werden, einen differenzierten verstehenden Zugang zur Bedeutung von innerpsychischen Aspekten – und dabei insbesondere von Emotionen – für das Zustandekommen konkreter Verhaltensweisen und Interaktionen in Arbeitssituationen zu entwickeln.

In Hinblick auf die Ausbildung von Kinderpsychotherapeutinnen und Kinderpsychotherapeuten wurde davon ausgegangen, dass angehende Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten genau diese Fähigkeit bereits entwickelt haben sollten, ehe sie in einem fortgeschrittenen Stadium ihrer Ausbildung mit Patientinnen und Patienten zu arbeiten beginnen. In diesem Sinn stellt der Lehrgang, den Martha Harris etablierte, auch heute noch einen ersten – gleichsam „vorklinischen“ – Teil der kinderpsychotherapeutischen Ausbildung dar, die an der Tavistock Clinic absolviert werden kann.

Verfassen angehenden Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten in einer späteren Phase ihrer Ausbildung dann Protokolle von Psychotherapiestunden, werden diese erst nach der Absolvierung der Work Discussion geschrieben und besprochen. Selbst wenn diese Protokolle im Gruppensetting vorgestellt und diskutiert werden, kam bislang kaum jemand auf den Gedanken, hier von Work Discussion zu sprechen. Zur Bezeichnung dieser Art von Praxisreflexion wurden und werden zumeist andere Begriffe bevorzugt, die seit geraumer Zeit etabliert sind, insbesondere die Begriffe „Supervision“ oder „Kontrollanalyse“. Dem entspricht auch der Umstand, dass in der Besprechung von Psychotherapiestunden angehender Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten etwas andere Ziele verfolgt werden als in Work-Discussion-Seminaren (worauf im 2. Kapitel dieses Abschnittes genauer eingegangen werden wird).

Vor dem Hintergrund des hier Skizzierten sollte jedenfalls nachvollzogen werden können, weshalb die Besprechung von psychotherapeutischen Stundenprotokollen zumeist auch dann nicht als „Work Discussion“ bezeichnet wird, wenn dies regelmäßig in einer Kleingruppe mit einer leitenden Person erfolgt.

1.2 Die Besprechung von psychotherapeutischen Praxisprotokollen als Gegenstand von Work Discussion

Nun können aber Protokolle von Psychotherapiestunden grundsätzlich als Arbeitspapiere wie andere Arbeitspapiere auch verfasst, angesehen und somit zum Gegenstand von Work Discussion gemacht werden. Allerdings muss dann eine klare Verständigung darüber hergestellt werden, dass auch für die angehenden oder bereits ausgebildeten Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten das primäre Ziel des Unterfangens darin besteht, gemeinsam über die Bedeutung von innerpsychischen Aspekten – und dabei insbesondere von Emotionen – für das Zustandekommen der Verhaltensweisen und Interaktionen nachzudenken, die es im Protokoll zu beschreiben gilt, um das Geschehene besser verstehen zu können und entsprechende Verstehenskompetenzen zu vertiefen. Auf fünf Punkte möchten wir in diesem Zusammenhang besonders eingehen:

(a) Die Realisierung des Vorhabens, psychotherapeutische Stundenprotokolle nach der Methode der Work Discussion zu besprechen, ist mit bestimmten *Schwierigkeiten* verbunden. Ein gewichtiger Teil dieser Schwierigkeiten hängt damit zusammen, dass das differenzierte Wahrnehmen von psychotherapeutischen Interaktionen und Beziehungen sowie das Erlernen des verstehenden Nachdenkens darüber im Zentrum vieler psychotherapeutischen Ausbildungen steht, insbesondere im Zentrum tiefenpsychologischer Ausbildungen. Die Überzeugung, Spezialist oder Spezialistin auf diesem Feld zu sein, gehört somit zu Recht zum Selbstbild vieler Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten.

Ist dieses Selbstverständnis intensiv ausgeprägt und wird in der erlernten psychotherapeutischen Methode überdies dem Aspekt des Emotionalen besondere Bedeutung beigemessen, fällt es Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten oft sehr schwer, sich in Work-Discussion-Seminaren in die Position der Lernenden zu begeben. Der Anspruch oder der Wunsch, selbst am besten zu wissen, was sich in den eigenen psychotherapeutischen Stunden getan hat, verhindert oft das Aufkommen eines tiefen Interesses an weiteren Gedanken, die im Work-Discussion-Seminar geäußert werden, und behindert damit das gemeinsame Suchen nach Aspekten, die von den Verfasserinnen und Verfassern der jeweils gegebenen Protokolle noch nicht wahrgenommen oder verstanden werden konnten. Wird dennoch die Erfahrung gemacht, dass man erst im Seminar mit Hilfe anderer auf bestimmte – insbesondere emotionale – Aspekte des psychotherapeutischen Geschehens aufmerksam wird, die im Protokoll zum Ausdruck kommen und die man – dessen ungeachtet – zuvor noch nicht bzw. nicht in der diskutierten Art wahrgenommen oder bedacht hat, laufen insbesondere Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten Gefahr, sich mit Gefühlen der Scham, der Unzulänglichkeit konfrontiert zu fühlen.

Dies behindert mitunter die Arbeit an der primären Aufgabe der Work Discussion: Statt des gemeinsamen Bemühens um ein vertieftes Verstehen der Dynamik, die sich in der Psychotherapiestunde breit gemacht hat, drohen die Gespräche im Seminar dann in Diskussionen über die diagnostische Einschätzung von Patientinnen und Patienten, über Fragen der psychotherapeutischen Technik oder über andere Theorieaspekte abzugleiten.

(b) Letzteres droht auch dann einzutreten, wenn in Work-Discussion-Seminaren spezifische Aspekte zur Sprache kommen, die in den Theorien, in denen die teilnehmenden Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten ausgebildet sind, kaum thematisiert oder gar explizit als wenig bedeutsam angesehen werden. Kommen im Seminar dann Gedanken über solche Aspekte auf, drohen diese zu schnell als unwichtig eingeschätzt oder abgewertet zu werden. Aus der Sicht der teilnehmenden Psychotherapeutinnen oder Psychotherapeuten lohnt es sich dann nicht, sich mit ihnen näher zu befassen, und Desinteresse macht sich breit.

Dies kann mitunter auch als Folge der Unsicherheit begriffen werden, (noch) nicht zu wissen, ob oder in welcher Hinsicht die nähere Befassung mit diesen Aspekten überhaupt Relevanz für die eigene psychotherapeutische Denken und Handeln hat.

Manchmal ist solch ein manifestes Desinteresse auch Ausdruck des Wunsches, dass die Gespräche im Seminar primär der Bekräftigung und Bestätigung der bislang praktizierten Art des psychotherapeutische Denkens und Handelns dienen mögen. Ist dieser Wunsch von der bewussten oder unbewussten Befürchtung begleitet, dass etwaige neue Sichtweisen und Gedanken in einem erheblichen Spannungsverhältnis zu den Überzeugungen stehen könnten, die man bislang für verbindlich gehalten hat, so erschwert dies eine ernsthafte Auseinandersetzung mit neuen Sichtweisen und Gedanken oft massiv. Aus Angst vor Verunsicherung, Irritation und Verwirrung kommt dann im Seminar das ernsthafte Nachdenken über die Geschehnisse, die es im Protokoll zu beschreiben galt, oft ins Stocken oder erst gar nicht in Gang.

(c) Wenn es gelingt, die genannten (sowie ähnlich gelagerten) Schwierigkeiten in Grenzen zu halten, so kann die Besprechung von psychotherapeutischen Stundenprotokollen in einem Work-Discussion-Seminar durchaus anregend und hilfreich sein. Werden allerdings im Seminar ausschließlich psychotherapeutische Stundenprotokolle präsentiert und arbeiten die präsentierenden Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten in einem ähnlichen institutionellen Kontext sowie unter ähnlichen Settingbedingungen (z.B. primär im Einzelsetting in privater Praxis), so wird es im Work-Discussion-Seminar schwierig, die Sensibilität für organisationsdynamische Aspekte zu wecken oder zu vertiefen. Soll Letzteres gefördert werden, bedarf es im Regelfall einer Seminargruppe, in der Protokolle von Personen besprochen werden, die in unterschiedlichen Feldern unter unterschiedlichen organisatorischen respektive institutionellen Rahmenbedingungen arbeiten.

(d) Können gemischte Gruppen zusammengestellt werden, in denen psychotherapeutisch qualifizierte Personen ebenso vertreten sind wie Angehörige anderer Berufsgruppen, so erleichtert dies zwar grundsätzlich das verstehende Nachdenken über die Bedeutung organisationsdynamischer Aspekte für das Zustandekommen der Geschehnisse, die in den Protokollen referiert werden.

Die Seminargruppe hat dann allerdings meist mit anderen Herausforderungen zu ringen, die eng mit dem Umstand verwoben sind, dass die Kompetenzen von Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten, über ihre Arbeitssituationen differenziert nachzudenken, meist stärker – und oft sogar *deutlich stärker* – ausgebildet sind als die entsprechenden Kompetenzen anderer Gruppenmitglieder. Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten haben dann oft den Eindruck, dass sie von den Beiträgen der anderen Gruppenmitglieder nicht allzu viel profitieren können, während sie gleichzeitig der Überzeugung sind, dass die anderen Gruppenmitglieder viel von ihnen lernen. Kann dieses Ungleichgewicht nicht als ausreichend narzisstisch befriedigend erlebt werden, drohen Langeweile und Ärger aufzukommen.

Dies ist oft nachvollziehbar, manchmal aber auch eine Folge der Selbstüberschätzung von Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten, zumal psychotherapeutisch qualifizierte Personen oft gar nicht in der Lage sind, ihr verstehendes Nachdenken auf die Besonderheiten des Klientels, der Aufgaben und der Rahmenbedingungen zu beziehen, mit denen Angehörige anderer Berufsgruppen oft tagtäglich zu tun haben. Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten sprechen in Work-Discussion-Seminaren dann oft über schulische, sozialpädagogische oder vergleichbare Arbeitssituationen so, als würde es sich um psychotherapeutische Arbeitssituationen handeln, und es bedarf oft einiger Arbeit, ehe es Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten gelingt, sich von dieser Perspektive zu lösen.

Mitunter haben viele Personen, die über keine psychotherapeutische Qualifikation verfügen, aber auch damit zu kämpfen, dass sie die mitwirkenden Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten idealisieren und oft auch beneiden – etwa wegen ihrer (tatsächlich oder mitunter

vermeintlich gegebenen) elaborierten Kompetenzen auf dem Gebiet des verstehenden Nachdenkens, wegen ihrer langjährigen Ausbildung, wegen ihres Einkommens, wegen ihres gesellschaftlichen Status oder wegen der Bedingungen, unter denen sie arbeiten (und die tatsächlich oft enger, übersichtlicher und klarer strukturiert sind als die Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen, Sozialarbeitern oder Kindergartenpädagoginnen). Auch dies macht es oft schwer, im Seminar zu einem gemeinsamen Nachdenken über präsentiertes Material zu kommen.

(e) Wenn in Work-Discussion-Seminaren Stundenprotokolle von Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten vorgestellt und besprochen werden, zählt es zu den Aufgaben der Personen, die mit der Leitung dieser Seminare betraut sind, die hier angeführten Herausforderungen und Schwierigkeiten von Beginn an im Auge zu behalten. Mitunter ist es angebracht, diese Herausforderungen und Schwierigkeiten – vielleicht sogar schon zu Seminarbeginn – zu thematisieren und zum Gegenstand des gemeinsamen Gesprächs zu machen; zumal das Nachdenken über das Geschehen im Hier und Jetzt des Seminarprozesses ebenfalls der Entfaltung der Kompetenz dient, die Dynamik von Arbeitssituationen differenziert zu verstehen. Dabei gilt es, die gesamte Gruppe (und somit auch sich selbst in der Position des Leiters oder der Leiterin) dabei zu unterstützen, immer wieder Klarheit über die primäre Aufgabe der Work Discussion zu erhalten und daran zu arbeiten, dieser Aufgabe zu entsprechen.

2. Zum Verhältnis von Work Discussion und Supervision

Manche der zuletzt genannten Aspekte sind auch in Hinblick auf die Frage von Bedeutung, ob oder in welcher Hinsicht Work Discussion die Aufgabe von Supervision erfüllen kann oder gar soll.

Teilt man einen weit gefassten Begriff von Supervision und versteht man unter Supervision die Reflexion von Arbeitsbeziehungen mit Hilfe einer Person, die für die professionelle Begleitung solcher Reflexionsprozesse in spezifischer Weise qualifiziert ist, so stellt Work Discussion einen Spezialfall von Supervision dar. Ein solches Statement lässt allerdings unberücksichtigt, dass zwischen verschiedenen Formen von Supervision unterschieden werden muss, denen in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlichen Aufgaben zukommt. Berücksichtigt man diesen Aspekt, so ist danach zu fragen, wie sich Work Discussion zu spezifischen Formen der Supervision verhält.

2.1 Work Discussion, Supervision und die Vermittlung einer bestimmten Methodik des professionellen Arbeitens

In vielen Ausbildungsgängen wird eine bestimmte Form des psychosozialen Arbeitens gelehrt. Im Zentrum psychoanalytischer Psychotherapieausbildungen steht beispielsweise das Bemühen, Ausbildungskandidatinnen und Ausbildungskandidaten zu befähigen, nach psychoanalytischen Gesichtspunkten psychotherapeutisch zu denken und zu handeln. Welche spezifische psychoanalytisch-psychotherapeutische Methodik gelehrt wird, hängt dann meist von den psychoanalytischen Traditionen und Schulen ab, denen die Lehrtherapeuten einer psychoanalytischen Ausbildungseinrichtung angehören und die maßgeblich bestimmen, welches Verständnis von psychoanalytischem Arbeiten den Ausbildungskandidatinnen und Ausbildungskandidaten nahegebracht werden soll.

Beginnen Ausbildungskandidatinnen und Ausbildungskandidaten in einer späteren Phase ihrer Ausbildung mit Patienten zu arbeiten, so wird diese im Regelfall durch Lehrtherapeuten supervisorisch begleitet. Diese Form von Supervision wird in psychoanalytischen Ausbildungsgängen zumeist mit dem Begriff der Kontrollanalyse bezeichnet und hat die Aufgabe, Ausbildungskandidatinnen und Ausbildungskandidaten dabei zu unterstützen, nach der psy-

choanalytischen Methodik zu arbeiten bzw. arbeiten zu lernen, die in der Ausbildung vermittelt werden möchte.

Die primäre Aufgabe von Work Discussion besteht im Unterschied dazu *nicht* in der Vermittlung einer bestimmten oder gar umfassenden Methodik des psychosozialen Arbeitens (psychoanalytisch-psychotherapeutisches Arbeiten miteingeschlossen), sondern in der konzentrierten Arbeit an der Fähigkeit, innerpsychische und dabei insbesondere emotionale Aspekte in ihrer Bedeutung für das Zustandekommen von Arbeitsbeziehungen differenzierter wahrnehmen und verstehen zu lernen. Dessen ungeachtet machen Personen, die an Work-Discussion-Seminaren teilnehmen, immer wieder die Erfahrung, dass das kontinuierliche Nachdenken im Seminar auch zu einer Steigerung der Qualität der Arbeit führt, die sie in ihren Tätigkeitsfeldern zu leisten haben. Dies ist mit dem Angebot von Work Discussion auch intendiert⁴. Manche Seminarleiter widmen die letzten Minuten einer Seminarsitzung daher oft auch explizit der Frage, ob bzw. in welcher Hinsicht die Überlegungen, die im Seminar angestellt wurden, zu einigen weiteren Gedanken führen, welche die Frage betreffen, wie der Arbeitsprozess, der im Protokoll beschrieben wurde, weitergeführt werden könnte oder gar sollte. In dieser Phase der Sitzung ist insbesondere die Person, die ein Protokoll vorgestellt hat, eingeladen, einige Überlegungen einzubringen; doch ist es im Regelfall sinnvoll, auch den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie der Seminarleitung die Möglichkeit einzuräumen, entsprechende Gedanken einzubringen.

2.2 Work Discussion und die Entwicklung von Verstehenskompetenz in Kontrollanalysen

Wie verhält sich aber Work Discussion zum Umstand, dass in psychoanalytischen Ausbildungsgängen eine bestimmte Methode des Verstehens gelehrt wird und die Teilnahme an Work Discussion ja auch die Entfaltung von psychoanalytischer Verstehenskompetenz zum Ziel hat? Kann zumindest in dieser Hinsicht die Aufgabe von Work Discussion mit der Aufgabe der Kontrollanalyse gleichgesetzt werden?

Auch in dieser Hinsicht ist zu bedenken, dass in psychoanalytischen Ausbildungsgängen die Entfaltung von Verstehenskompetenz zumeist mit der Vermittlung bestimmter methodischer Konzepte einhergeht, welche etwa die Art und Weise betreffen, in der Erstgespräche zu führen sind, diagnostische Einschätzungen vorgenommen werden oder Widerstands- und Übertragungspänomene gedeutet werden sollen. Vor dem Hintergrund des bislang Dargelegten dürfte klar sein, dass es in Work-Discussion-Seminaren nicht primär darum geht, die Teilnehmerinnen und Teilnehmern darin zu schulen, nach diesen Konzepten zu arbeiten. Gleichwohl ist allerdings zweierlei festzuhalten:

(a) Gelingen in Work-Discussion-Seminaren jene Prozesse, die angestrebt werden, so führt dies zur Ausbildung von basalen Wahrnehmungs- und Verstehenskompetenzen, auf die im Regelfall in Kontrollanalysen aufgebaut werden kann.

b) Gelingende Work-Discussion-Prozesse dienen – zumindest in Grundzügen – überdies der Entwicklung oder Stärkung einer psychoanalytischen Grundhaltung⁵, die nicht nur dann hilfreich ist, wenn im Nachhinein über Arbeitsprozesse nachgedacht wird, sondern deren es auch

⁴ Dies kann einigen Publikationen entnommen werden, die in Teil V angeführt sind.

⁵ Siehe dazu: Diem-Wille, G. (2013): Zur Vermittlung einer psychoanalytischen Haltung durch Verstehen der frühen Entwicklung: Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang „Psychoanalytic Observational Studies“ in Wien. In: Wininger, M., Datler, W., Dörr, M. (Hrsg.) (2013): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Band 4 der Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der DGfE. Verlag Barbara Budrich: Opladen, 177-203

bedarf, wenn im laufenden Arbeitsprozess innegehalten und über das innerpsychische sowie interaktionelle Geschehen in der aktuell gegebenen Situation nachgedacht werden soll. Eine solche psychoanalytische Grundhaltung erleichtert es auch, in Arbeitssituationen etwas überlegter zu handeln, die primäre Aufgabe im Auge zu behalten, die es zu erfüllen gilt, und die Neigung zu lindern, mitunter zu schnell oder zu impulsiv zu agieren – sei es, weil man die Dynamik der Situation zu wenig versteht oder weil man aus anderen Gründen unter einem erheblichen inneren Druck steht.

Ist eine solche psychoanalytische Grundhaltung, zumindest in Ansätzen ausgebildet, ist davon auszugehen, dass dies zumeist auch die Aneignung jener methodischen Konzepte erleichtert, die es in psychoanalytischen Ausbildungen und damit auch in Kontrollanalysen zu vermitteln gilt.

2.3 Work Discussion und Praktikumssupervision nach dem österreichischen Psychotherapiegesetz⁶

Mitunter arbeiten angehende Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten bereits in der ersten Phase ihrer fachspezifischen psychotherapeutischen Ausbildung in Feldern, die dem Arbeitsbereich der Psychotherapie sehr nahe sind. Dies ist insbesondere auch dann der Fall, wenn sie im Sinne des § 6(2)1 des österreichischen Psychotherapiegesetzes ein Praktikum im Umfang von zumindest 550 Stunden „in einer im psychotherapeutisch-psychosozialen Feld bestehenden Einrichtung des Gesundheits- oder Sozialwesens“ absolvieren, das dem „Erwerb praktischer psychotherapeutischer Kenntnisse und Erfahrungen im Umgang sowohl mit verhaltensgestörten als auch leidenden Personen“ dienen soll.⁷

Nehmen angehende Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten, die dieses Praktikum absolvieren, an einem Work-Discussion-Seminar teil, das von einem Lehrtherapeuten oder einer Lehrtherapeutin der Ausbildungseinrichtung geleitet wird, in der die fachspezifische psychotherapeutische Ausbildung absolviert wird, so können Praxisprotokolle im Seminar vorgestellt und besprochen werden, die durchwegs von Geschehnissen aus dem Praktikum handeln. Umfasst das Work-Discussion-Seminar zumindest 30 Stunden, kann mit dem Besuch des Seminars jener Punkt des Psychotherapiegesetzes abgedeckt werden, der die „Teilnahme an einer Praktikumssupervision in der Dauer von zumindest 30 Stunden vorsieht“.

Die Lehrtherapeutinnen und Lehrtherapeuten, die diese Seminare leiten, geraten dann allerdings unter Druck, wenn den Praxisprotokollen zu entnehmen ist, dass die Arbeit der angehenden Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten erheblich von den Standards und Leitvorstellungen abweicht, die in der Ausbildung gelehrt werden. Dieser Druck nimmt nochmals zu, wenn der Eindruck entsteht, dass den Menschen, mit denen im Praktikum gearbeitet wird, nicht jenes Maß an Unterstützung zukommt, das diese benötigen. Die Seminarleiterinnen und -leiter sehen sich dann mitunter gedrängt, verstärkt Empfehlungen und Anweisungen zu geben und das Ringen um ein differenziertes Verstehen des Dargestellten in den Hintergrund zu rücken. Dies erweist sich im Regelfall aber nur bedingt als hilfreich, da diese Empfehlungen und Anweisungen nicht umgesetzt werden können, wenn das entsprechende Verständnis dafür fehlt, was in den Praktikumssupervisionen vor sich geht.

In diesem Zusammenhang dürfte es hilfreich sein, sich die folgenden Punkte vor Augen zu führen:

⁶ Die folgenden Ausführungen nehmen insbesondere auf das österreichische Psychotherapiegesetz Bezug.

⁷ Dieses Praktikum ist nicht mit der psychotherapeutischen Praxis zu verwechseln, die es im Umfang von zumindest 600 Stunden mit begleitender Supervision (bzw. Kontrollanalyse) im Umfang von zumindest 120 Stunden in einem fortgeschrittenen Stadium der Ausbildung zu leisten gilt.

(a) Praktikum hat „unter fachlicher Anleitung eines zur selbständigen Ausübung der Psychotherapie berechtigten Psychotherapeuten“ zu erfolgen, der im Regelfall der Institution angehört, in der das Praktikum absolviert wird. Diese Person hat innerhalb der Institution, in der das Praktikum geleistet wird, die Verantwortung dafür, wie die Praktikantinnen und Praktikanten eingesetzt werden, welchen Qualitätsstandards sie dabei zu genügen haben und in welcher Form sie diesbezüglich innerhalb der Institution angeleitet werden.

(b) Die Supervisionsrichtlinie des österreichischen Gesundheitsministeriums⁸ sieht vor, dass die Praktikumssupervision im Sinne des § 6(2)2 des österreichischen Psychotherapiegesetzes bei einer anderen Person absolviert wird, die nicht Teil der Institution, wohl aber Angehörige der psychotherapeutischen Ausbildungseinrichtung ist, in der die fachspezifische psychotherapeutische Ausbildung erfolgt. Die primäre Aufgabe dieser Person ist es, darauf zu achten, dass im Rahmend der Praktikumssupervision methodenspezifische Kenntnisse und Kompetenzen vermittelt werden.

Da mit dem Angebot eines Work-Discussion-Seminars die Absicht verbunden ist, Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln, die für das psychoanalytisch-psychotherapeutische Arbeiten von grundlegender Bedeutung sind, ist es inhaltlich angemessen und in mehrfacher Hinsicht auch sinnvoll, wenn die Praktikumssupervision im Sinne des § 6(2)2 des österreichischen Psychotherapiegesetzes im Zuge des Besuchs eines Work-Discussion-Seminars absolviert wird. Voraussetzung ist dafür, dass dieses Seminar praktikumsbegleitend besucht wird, dass es von einem Lehrtherapeuten oder einer Lehrtherapeutin der fachspezifischen Einrichtung geleitet wird und dass Praxisprotokolle eingebracht werden, die von Arbeitssituationen aus dem Praktikum handeln.

(c) Dem Erreichen des fachspezifischen Ausbildungsziels dürfte es dienlich sein, wenn während des Seminarverlauf gelegentlich innegehalten wird und sich die Leiterinnen und Leiter mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern über den Prozess der Aneignung und Entwicklung fachspezifischer methodischer Kenntnisse und Kompetenzen austauschen. Dafür bieten sich mitunter die letzten Minuten in den Seminarsitzungen oder aber auch spezielle Einheiten (etwa gegen Ende eines Semesters) an, in denen der Lernprozess im Seminar thematisiert wird.

Teil V

Ausgewählte Literatur über Work Discussion

Die Zahl der deutsch- und englischsprachigen Veröffentlichungen über Work Discussion ist innerhalb des letzten Jahrzehnts enorm gestiegen. Im Folgenden werden insbesondere deutschsprachig publizierte Arbeiten vorgestellt, die Work Discussion zum Gegenstand haben. Im 4. Kapitel werden einige ausgewählte Publikationen aufgelistet, die in englischer Sprache erschienen sind.

Veröffentlichungen, in denen auf Studien und Lehrgänge Bezug genommen wird, deren Curriculum die Absolvierung von Work Discussion vorsieht, werden im anschließenden Teil VI genannt.

⁸ Die Supervisionsrichtlinie kann nachgelesen werden unter (gelesen am 9.9.2014):
<http://bmg.gv.at/cms/home/attachments/6/8/3/CH1002/CMS1144348952885/supervisionsrichtlinie.pdf>

1. Deutschsprachige Publikationen über die Methode der Work Discussion

In den folgenden deutschsprachigen Veröffentlichungen wird die Methode der Work Discussion vorgestellt. Dies erfolgt zumeist unter Bezugnahme auf Ausschnitte aus Protokollen (Arbeitspapieren) und deren Diskussion im Work-Discussion-Seminar.

- Datler, W. (2004): Die heilpädagogische Beziehung als Gegenstand der Reflexion und Ort der Veränderung. Über das Ringen um Verstehen, die Erarbeitung von Handlungsspielräumen und das Konzept der „work paper discussion“. In: Kannewischer, S. u.a. (Hrsg.): Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform (Festschrift für Konrad Bundschuh zum 60. Geburtstag). Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 116-126
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K. (2010): Akademische Bildung und professionelles Verstehen. Work Discussion im Vorschulbereich. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 10, Heft 1 (Themenheft: Akademisierung in der Elementarpädagogik), 17-22
- Diem-Wille, G. (2012): Denken und Fühlen. Die Bedeutung der inneren Welt für das pädagogische Handeln. Reflexion der pädagogischen Praxis im Work-Discussion-Seminar. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Facultas: Wien, 117-140
- Diem-Wille, G. (2013): Zur Vermittlung einer psychoanalytischen Haltung durch Verstehen der frühen Entwicklung: Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang „Psychoanalytic Observational Studies“ in Wien. In: Wininger, M., Datler, W., Dörr, M. (Hrsg.) (2013): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Band 4 der Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der DGfE. Verlag Barbara Budrich: Opladen, 177-203
- Funder, A., Fürstaller, M., Hover-Reisner, N. (2013): „Holding mind in mind“. Work Discussion: Eine Methode zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von Erzieherinnen? In: Wininger, M., Datler, W., Dörr, M. (Hrsg.) (2013): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Band 4 der Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der DGfE. Verlag Barbara Budrich: Opladen, 217-236
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Funder, A., Datler, M. (2014): Work Discussion als Methode der Fallarbeit im Dienste der Professionalsierung in frühpädagogischen Berufsfeldern. In: Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K., Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Springer VS: Heidelberg, 275-287
- Messerer, K. (2004): Work paper discussion (work discussion, work-study seminar). In: Markowitsch, J., Messerer, K., Prokopp, M.: Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. WUV Universitätsverlag: Wien, 141-148
- Reiter, H. (2012): Unterricht erfahren – erfahren unterrichten. Der psychoanalytische Blick auf Arbeitsbeziehungen im schulischen Kontext. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Facultas: Wien, 140-161
- Steinhardt, K./Reiter, H. (2009): „Work Discussion“: Lernen durch Beobachtung und Reflexion von Arbeitsprozessen. In: Diem-Wille, G./Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 136-156
- Steinhardt, K./Sengschmied, I. (2012): Widerstand und Abwehr in Beratungsprozessen. Die psychoanalytische Methode der Work Discussion und der Umgang mit Versagensgefühlen im Dienste der Entfaltung pädagogischer Professionalität. In: Schnoor, H. (Hrsg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Psychosozial-Verlag: Gießen, 165-180

2. Deutschsprachige Publikationen, in denen die Behandlung unterschiedlicher Themen mit der Diskussion Work-Discussion-Protokollen verknüpft wird

Die folgenden Publikationen geben – unter Einbeziehung von kasuistischem Material – ebenfalls einen lebendigen Einblick in Work Discussion. Die Bezugnahme auf Work-Discussion und die Besprechung von Protokollen erfolgt allerdings im Kontext der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themenfeldern:

- Datler, W. (2003): Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: Dörr, M. & Göppel, R. (Hrsg.): *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* Gießen: Psychosozial-Verlag, 241-264
- Datler, W. (2006): Geistig behinderte Menschen an-sprechen. Über Mentalisierungsprozesse und die Bedeutung der Thematisierung von Innerpsychischem. In: Gruntz-Stoll, J. (Hrsg.): *Verwahrlost, beziehungsgestört, verhaltensoriginell: Zum Sprachwandel in der Heil- und Sonderpädagogik.* Haupt Verlag: Basel, 69-91
- Prazak, R., Steinhardt, K. (2011): Adoleszenz und Mathematikunterricht. Die Bedeutung des Erlebens von Scham und Stolz für Jugendliche im schulischen Kontext. In: Dörr, M., Göppel, R., Funder, A. (Hrsg.): *Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 19).* Psychosozial-Verlag: Gießen, 92-112
- Zabini, Ch. (2009): Die Psychodynamik des Abschiednehmens. Eine Betrachtung von Beendigungs-Prozessen in der Schule. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): *Einblick in die Tiefe – die psychoanalytische Babybeobachtung. Methode, Techniken, Anwendungen und Weiterentwicklungen.* Klett-Cotta: Stuttgart, 182-200

3. Ein bibliographischer Hinweis

Im folgenden Buchbeitrag findest sich eine Übersicht über zentrale Quellentexte sowie über deutschsprachige Veröffentlichungen, die von Infant Observation, Young Child Observation und Work Discussion sowie von weiteren Varianten des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept handeln, wozu insbesondere die Beobachtung von Schulkindern, von alten Menschen und Organisationen zu zählen sind. Insbesondere deutschsprachige Veröffentlichungen, die bis 2009 erschienen, sind erfasst.

- Datler, W., Trunkenpolz, K. (2009): Observation nach dem Tavistock-Konzept: Deutschsprachige Veröffentlichungen über Infant Observation und damit verbundene Varianten des psychoanalytischen Beobachtens. Eine kommentierte Bibliographie. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): *Ein-Blicke in die Tiefe. Die psychoanalytische Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen.* Klett-Cotta: Stuttgart, 233-252 [Dieser Artikel enthält Hinweise zur Entstehung von Work Discussion.]

4. Ausgewählte englischsprachige Veröffentlichungen über Work Discussion

- Harris, M. (1987): The Tavistock Training and Philosophy. In: Williams M.H. (Ed.): *Collected papers of Martha Harris and Esther Bick.* The Clunie Press: Perthshire, 259-282
- Hartland-Rowe, L. (2005): Teaching and observing in work discussion. In: *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications* 8 (1), 93-102
- Jackson, E. (2005): Developing observation skills in school settings: The importance and impact of »work discussion groups« for staff. In: *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications* 8 (1), 5-17
- Jackson, E. (2008): Work discussion groups in educational settings. In: *Journal of Child Psychotherapy* 34 (1), 62-82

- Klauber, T. (1999): Observation ‚at work‘. In: *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications* 3 (Heft 2), 30-41
- Miller, L. (2002): The relevance of observation skills to the work discussion seminar. In: *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications* 5 (Heft 1), 55-72
- Rustin, M.E., Bradley, J. (Ed.) (2008): *Work Discussion. Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families*. Karnac: London

5. Work Discussion als Forschungsmethode

- Rustin, M.J. (2008): Work Discussion: implication for research and policy. In: Rustin, M.E., Bradley, J. (Ed.) (2008): *Work Discussion. Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families*. Karnac: London, 267-284

Teil VI

Hinweise auf einige Lehrgänge, deren Curriculum die Absolvierung von Work Discussion vorsieht

Work Discussion wird – oft gemeinsam mit Infant Observation und verschiedenen Varianten von Infant Observation – in zunehmendem Ausmaß in verschiedenen Aus- und Weiterbildungsgängen angeboten. Im Folgenden sind einige Lehrgänge genannt, die insbesondere universitär verankert sind, und es werden Veröffentlichungen angeführt, in denen auf diese Lehrgänge Bezug genommen wird..

1. Psychoanalytic Observational Studies

Der Lehrgang, den in den 1950er Jahren Esther Bick begründet und dessen Leitung Martha Harris 1960 übernommen hat, wird heute als Masterlehrgang des Tavistock and Potland Trust in Zusammenarbeit mit der University of East London angeboten.

→ <http://www.tavistockandportman.nhs.uk/training/courses/psychoanalytic-observational-studies-m7>

- Harris, M. (1987): The Tavistock Training and Philosophy. In: Williams M.H. (Ed.): *Collected papers of Martha Harris and Esther Bick*. The Clunie Press: Perthshire, 259-282
- Rustin, M.E. (1999): The Training of Child Therapists at the Tavistock Clinic. In: *Psychoanalytic Inquiry* 19 (No 2), 125-141
- Rustin, M.E. (2008): Work discussion: some historical and theoretical observations. In: Rustin, M.E./Bradley, J. (Ed.): *Work Discussion. Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families*. Karnac: London, 3-21
- Rustin, M.E. (2009): Esther Bick’s legacy of infant observation at the Tavistock – some reflections 60 years on. In: *Joys and sorrows of teaching infant observation at university level – implementing psychoanalytic observation in teachers' further education programmes*. In: *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications* 9 (3), 29-41
- Rustin, M.E. (2012): Mattie as an educator. In: Williams, M.H. (Ed.): *Enabling and Inspiring. A Tribute to Martha Harris*. Karnac: London, 11-18
- Williams, G.P. (2012): Mattie at work. In: Williams, M.H. (Ed.): *Enabling and Inspiring. A Tribute to Martha Harris*. Karnac: London, 1-10

2. Psychoanalytic Observational Studies: Persönlichkeitsentwicklung und Lernen

Dieser Masterlehrgang der Alpen-Adria Universität Klagenfurt wird am Standort Wien angeboten.

→ http://ius.uni-klu.ac.at/lehre_und_beratung/lehrgaenge/mpos/index.php

Diem-Wille, G. (2013): Zur Vermittlung einer psychoanalytischen Haltung durch Verstehen der frühen Entwicklung: Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang „Psychoanalytic Observational Studies“ in Wien. In: Wininger, M., Datler, W., Dörr, M. (Hrsg.) (2013): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Band 4 der Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der DGfE. Verlag Barbara Budrich: Opladen, 177-203

Diem-Wille, G., Steinhardt, K., Reiter, H. (2006): Joys and sorrows of teaching infant observation at university level – implementing psychoanalytic observation in teachers' further education programmes. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications 9 (3), 233-248

Diem-Wille, G., Turner, A., Sengschmied, I. (2012): Implementierung und Aufbau des Universitätslehrgangs „Psychoanalytic Observational Studies“ an der Universität. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Facultas: Wien, 163-186

Lazar, R.A. (2012): Made in Hampstead and exported throughout the world: Germany and Austria. In: Williams, M.H. (Ed.): Enabling and Inspiring. A Tribute to Martha Harris. Karnac: London, 53-62

Turner, A. (2012): Wahrnehmen und Verstehen von Übertragungsprozessen und deren Auswirkungen in der pädagogischen Praxis. In G. Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Facultas: Wien, 187-210

Turner, A., Ingrisch, D. (2009): Am Weg zu einer neuen Lernkultur? Erfahrungslernen durch die psychoanalytische Beobachtungsmethode: Über das Verstehen der eigenen und der Emotionen von SchülerInnen aus der Perspektive der LehrerInnen. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 157-181

Turner, A., Ingrisch, I., Diem-Wille, G. (2010): Psychoanalytisch orientierte Lehrerfortbildung: Warum sollen Lehrerinnen und Lehrer Kleinkinder beobachten? In Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, M., Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen - Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Waxmann: Münster, 361-375

Schuster, A., Turner, A. (2014): Reflective processes in action research and in psychoanalytic observational studies: two approaches for teaching professionals. In Stern, T., Townsend, A., Rauch, F., Schuster, A. (Eds.): Action Research, Innovation and Change: International Perspectives across disciplines. Routledge: London, 129-142

3. Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule („Psychagogik-Lehrgang“)

Dieser Masterlehrgang der Universität Wien wird mit Unterstützung der KPH Wien/Krems sowie in Kooperation mit der PH Wien zur Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu Psychagoginnen und Psychagogen angeboten.

→ <http://www.postgraduatecenter.at/lehrgaenge/bildung-soziales/integration-von-kindern-und-jugendlichen/#c240666>

Datler, W., Geiger, B., Datler, M. (2011): Grundzüge der psychagogischen Ausbildung in Wien - Das Lehrgangskonzept. In: heilpädagogik (Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich) 54 (Heft 4), 2-6

Nachdem eine erste Gruppe von Studierenden den Lehrgang abgeschlossen hat, wurde eine Evaluation des Lehrgangs durchgeführt. Die Publikation der Ergebnisse der Evaluation befindet sich in Vorbereitung.

4. Interdisziplinäre Mobile Frühförderung und Familienbegleitung (Early Care Counselling: Frühförderung, Familienbegleitung, Elternberatung)

Der Lehrgang „Interdisziplinäre Mobile Frühförderung und Familienbegleitung“ der Universität Wien wird vermutlich ab dem Herbst 2015 in einer neuen Konzeption als Masterlehrgang angeboten werden. Der geplante Titel des Lehrgangs lautet: „Early Care Counselling: Frühförderung, Familienbegleitung, Elternarbeit“.

→ <http://www.postgraduatecenter.at/lehrgaenge/bildung-soziales/interdisziplinaere-mobile-fruehfoerderung-und-familienbegleitung>

Datler, W., Harms, A., Messerer, K., Straka, A., Stütz, I. (2004): Der Universitätslehrgang für Interdisziplinäre Mobile Frühförderung der Universität Wien. In: heilpädagogik [Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich] 47 (Heft 4), 25-30

Messerer, K. (2008): Erwerb heilpädagogischer Kompetenz durch Beobachtung und Reflexion. Ein Beispiel aus der Ausbildung von Frühförderinnen. In: heilpädagogik [Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich] 51 (Heft 5), 2-7

EWs ist geplant, weitere Publikationen zum Lehrgang, in denen auch auf Work Discussion eingegangen wird, 2015 in der Zeitschrift „Frühförderung interdisziplinär“ zu veröffentlichen. Das Themenheft wird vermutlich den Titel „Wege aus der Verstrickung“ tragen.

5. Psychotherapeutisches Fachspezifikum: Individualpsychologie und Selbstpsychologie

Dieser Masterlehrgang der Universität Wien wird in Kooperation mit dem Österreichischen Verein für Individualpsychologie (ÖVIP) und dem Wiener Kreis für Psychoanalyse und Selbstpsychologie (WKPS) angeboten. Absolventinnen und Absolventen dieses Lehrgang verfügen über die Voraussetzungen, die für die Eintragung in die Psychotherapeutinnen- und Psychotherapeutenliste des österreichischen Gesundheitsministeriums eingetragen berechtigt.

→ <http://www.postgraduatecenter.at/fachspezifikum/home/>

Gstach, J., Bisanz, A., Datler, W., Pawlowsky, G., Schipflinger, S., Tomandl, C., Wininger, M., Zumer, P. (2015): „Soll die Psychoanalyse an den Universitäten gelehrt werden?“ Zur Einrichtung des Masterlehrgangs „Psychotherapeutisches Fachspezifikum: Individualpsychologie und Selbstpsychologie“ an der Universität Wien. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 40, Heft 2 (in Druck)

6. Literaturumschau

Im folgenden Artikel wird auf einige der o.g. Lehrgänge im Sinne einer Zusammenschau eingegangen:

Datler, W., Datler, M., Sengschmied, I., Wininger, M. (2002): Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte der Aus- und Weiterbildung. Eine Literaturübersicht. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H., Müller, B., Gstach, J. (Hrsg.): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13). Psychosozial-Verlag: Gießen, 141-171

Korrespondenzadressen:

Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik

Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien

Sensengasse 3a, A-1090 Wien.

Kontakt: sonja.scheidl@univie.ac.at; wilfried.datler@univie.ac.at

Prof. Dr. Margit Datler

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (KPH)

Mayerweckstrasse 1, 1210 Wien

sowie

Zentrum für LehrerInnenbildung (ZLB) der Universität Wien,

Porzellangasse 4/1/3, 1090 Wien.

Kontakt: margit.datler@univie.ac.at