

Claudia Albrecht, Johanna Schneider (Hrsg.)

Lernortverknüpfung Didaktische Ansätze und Perspektiven berufsintegrierenden Studierens



Claudia Albrecht, Johanna Schneider (Hrsg.)

Lernortverknüpfung Didaktische Ansätze und Perspektiven berufsintegrierenden Studierens

Tagungsband

Arbeitstagung am 08.12.2017

PRAWIMA (PRAxisWissenschaftsMAster)
Projekt im Bund-Länder-Wettbewerb
„Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“
an der Evangelischen Hochschule Dresden



Hinweis

Das diesem Tagungsband zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 16OH21049 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Impressum

Herausgeberinnen:

Claudia Albrecht – claudia.albrecht@ehs-dresden.de

Johanna Schneider – johanna.schneider@ehs-dresden.de

PRAWIMA (PRAxisWissenschaftsMAster)

Projekt im Bund-Länder-Wettbewerb: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ an der Evangelischen Hochschule Dresden

Grafik:

Anja Maria Eisen, Graphic Recording zur Arbeitstagung am 8.12.2017 an der Evangelischen Hochschule Dresden

Layout und Lektorat:

Melanie Manno, Elisabeth Dombrowe PRAWIMA (PRAxisWissenschaftsMAster)

Dresden, Oktober 2018

Inhalt

Johanna Schneider

Lernortverknüpfung. Zur Bedeutung des Theorie-Praxis-Verhältnisses
in der Masterstudiengangsentwicklung..... 8

Wiltrud Gieseke

Berufs- und Lernkultur unter Professionsdruck. Überlegungen aus
erwachsenenpädagogischer Sicht..... 24

Claudia Albrecht

Didaktische Konzeption der Lernortverknüpfung im Projekt PRAWIMA..... 38

Herbert Effinger

Ganzheitlich arbeiten, fragmentiert studieren..... 46

Ivonne Zill-Sahm

„Lernortverknüpfung“ am Beispiel des „Lernort Praxis“
im Bachelorstudiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit an der
Evangelischen Hochschule Dresden..... 56

Tim Rohrman, Sandra Patting

Auf dem Weg zum Master Kindheitspädagogik: Hemmschwellen, Stolpersteine
und neue Perspektiven – Ein Diskussionsbeitrag 74

Denise Brückner

Die Studieneingangsphase zielgruppengerecht gestalten – Entwicklung von
hochschuldidaktischen Leitlinien am Beispiel des Projekts „BQ“..... 82

Thomas Miller, Regina Roland, Patricia Pfeil

Rahmenbedingungen des Gelingens – zur Gewährleistung eines
zielgruppenadäquaten Studierens 94

Ariane Rolf, Anne-Dörte Latteck

Wissenstransfer am Beispiel eines dualen Pflegestudiengangs 107

Patrick Pust, Christiane Freese, Katja Makowsky, Anne-Dörte Latteck

Von der Falldarstellung zur wissenschaftsbasierten Ausgestaltung des
Pflegeprozesses..... 116

<i>Barbara Lehner</i> „Work Discussion“ als Methode der Reflexion zur Verknüpfung von Theorie und Praxis	126
<i>Eva Kleß</i> Die Praxis in die Hochschule holen – eine Möglichkeit der Theorie-Praxis- Verzahnung	136
<i>Michael Schulz, Hermann Steffen, Michael Löhr</i> Transformatives Lernen im Masterstudiengang „Community Mental Health“ an der FH der Diakonie in Bielefeld	145
Autoreninformation	159

Barbara Lehner

„Work Discussion“ als Methode der Reflexion zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

An der Fachhochschule Campus Wien wird seit 2014 der berufsbegleitende Bachelorstudiengang „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“ angeboten. Dieser wendet sich an LeiterInnen von Kindertageseinrichtungen beziehungsweise ErzieherInnen, welche sich für die Leitungstätigkeit qualifizieren möchten oder Interesse an einer akademischen Weiterbildung haben.

Im Sinne der Professionalisierung des Berufsfeldes liegen die Schwerpunkte des Studiengangs nach dem Curriculum in drei Kompetenzbereichen. Erstens werden die Studierenden mit den verschiedenen Settings der Elementarpädagogik vertraut gemacht. In verschiedenen Lehrveranstaltungen werden etwa wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zu Erziehungspartnerschaft, Netzwerkarbeit oder den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gelehrt. Ebenso in diesen Bereich fällt die Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Bildungsprozessen der Kinder. Auf Basis von Forschungsergebnissen werden die Studierenden unterstützt zu reflektieren und Alltagshandeln mit Theoriewissen zu verknüpfen. Zweitens werden im Bereich der Berufsfeldentwicklung und der Professionalisierung die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Studierenden erweitert und sie erlernen wissenschaftliche Methoden und deren Umsetzung im Berufsfeld. Der dritte Bereich umfasst die Auseinandersetzung mit Themen der Organisation und des Managements, etwa Personalführung, rechtliche Rahmenbedingungen, betriebswirtschaftliches Wissen und Qualitätsmanagement. Auch in diesen Lernbereichen hat die Reflexion der eigenen Rolle einen zentralen Stellenwert in der Lehre.

Wie aus diesem kurzen Einblick in das Curriculum deutlich wird, liegt ein besonderer Schwerpunkt auf der Verknüpfung von theoretischen Wissensbeständen mit praktischer Erfahrung durch die Auseinandersetzung mit eigenen Forschungsprojekten und der Reflexion des eigenen Handelns in verschiedenen Handlungsfeldern. Durch diese gezielte und systematische Verknüpfung von Theoriewissen, aktuellen Forschungsergebnissen und der Reflexion des eigenen Handelns in der Praxis soll der Zufälligkeit von Wirksamkeit entgegengewirkt werden, welche Rabe-Kleberg (2008: 241) noch vor zehn Jahren für das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Profession bzw. des Professionsdiskurses in der Frühpädagogik⁴⁶ ausgemacht hat.

⁴⁶ In Deutschland hat sich in der professionstheoretischen Auseinandersetzung mit Kindern unter sechs Jahren der Begriff der Frühpädagogik etabliert, in Österreich der Begriff Elementarpädagogik.

Rabe-Kleberg (2008: 245) sieht als Aufgaben der Professionsentwicklung die Gestaltung von Bildungsprozessen aufgrund wissenschaftlicher Forschung und theoretischen Überlegungen sowie die reflektierte Beobachtung von Kindern ebenso als zentrale Aspekte, wie die Selbstwahrnehmung der ErzieherIn im alltäglichen Geschehen mit den Kindern. Um das Zusammenspiel der theoretischen Wissensbestände mit der Beobachtung der Kinder und dem Erleben in der Selbstwahrnehmung miteinander verbinden zu können, ist es hilfreich, einen Blick auf die Beziehungsdynamik zwischen Kind(ern) und ErzieherIn, den Kindern untereinander, aber auch auf andere in der Kindertageseinrichtung relevante Personen, etwa den Eltern, zu richten. Psychoanalytische Konzepte erleichtern es die unbewusste Beziehungsdynamik zu erkennen und ermöglichen eine Sensibilisierung hierfür. Deshalb eignen sie sich als Modelle des Verstehens von unbewusster Dynamik (vgl. Gerspach et.al. 2014: 9). Obwohl derartiges Wissen als hilfreich angesehen werden kann, gibt es nur wenige Beispiele (Gerspach et.al. 2014) für die Hochschullehre, die darstellen, in welcher Weise psychoanalytisches Verstehen, Selbsterfahrungsanteile bzw. das Erkennen von unbewusster Dynamik in Institutionen an der Hochschule vermittelt werden könnte.

Zur Methode der Work Discussion

An dieser Stelle wird nun ein Modell vorgestellt, welches ermöglicht, über Entwicklungsbedürfnisse und Bildungsprozesse von Kindern, die Beziehungsdynamik zwischen verschiedenen handelnden Personen und die institutionellen Strukturen ebenso nachzudenken, wie über das eigene pädagogische Handeln. Diese Beobachtungsmethode nennt sich „Work Discussion“. Sie wurde an der Londoner Tavistock Clinic von Martha Harris in den 1970er Jahren entwickelt und stellt eine Weiterentwicklung der „Infant Observation“ dar. Bei Letzterer werden, im Rahmen der Ausbildung zur KinderpsychotherapeutIn, Babys im familiären Umfeld beobachtet (vgl. Steinhardt, Reiter 2009: 136). Martha Harris erkannte, dass es nicht nur bedeutsam ist, die Beobachtungen von Kindern zu reflektieren, sondern auch über das persönliche Erleben im eigenen beruflichen Handeln nachzudenken (vgl. ebd.). Diese Art des Nachdenkens wurde auch für im sozialen und pädagogischen Feld arbeitende Personen übernommen, damit konkrete Interaktionserfahrungen aus dem eigenen beruflichen Alltag reflektiert werden können. Insofern bietet sich Work Discussion als wissenschaftliches und didaktisches Instrument an, mit welchem „unbewusste Bedeutungszusammenhänge dem bewussten Nachdenken und differenzierten Verstehen zugänglich“ (Steinhardt, Reiter 2009: 138) gemacht werden können. Auf diese Weise wird es möglich, Praxis reflektierend zu verstehen und daraus neue Handlungsspielräume zu entfalten.

Wie alle an der Tavistock Clinic entwickelten Beobachtungskonzepte findet Work Discussion in mehreren Arbeitsschritten im Lehr- und Lernkontext statt (vgl. Trunkenpolz et.al: 170f):

- Durchführen der Beobachtung: Studierende beobachten sich selbst etwa eine Stunde bei der Arbeit in ihrem beruflichen Arbeitsumfeld.
- Verfassen eines Work Discussion Protokolls: Möglichst deskriptiv wird ein detailliertes Protokoll über das beobachtbar Wahrgenommene erstellt.
- Besprechen des Protokolls in der Gruppe: Regelmäßig finden Gruppentreffen statt, in denen jeweils das Protokoll einer GruppenteilnehmerIn besprochen wird. Nach dem gemeinsamen Lesen des Protokolls werden erste Eindrücke und Gefühle besprochen, welche die verschiedenen TeilnehmerInnen beim Lesen haben. In dieser ersten Phase entstehen meist schon verschiedene emotionale Eindrücke, da die TeilnehmerInnen mit den verschiedenen handelnden Personen im Protokoll mitfühlen und so die Situation jeweils aus einer anderen Sichtweise erleben. Dann beginnt die eigentliche Phase der Bearbeitung, in dem Satz für Satz das Work Discussion Protokoll besprochen wird. Folgende Fragen sind hier leitend:
 - Wie könnte die jeweils handelnde Person die Situation erlebt haben?
 - Wie kann verstanden werden, dass die Personen so und nicht anders gehandelt hat?
 - Welche Beziehungserfahrungen könnten die Personen dabei gemacht haben?
- Verfassen eines Besprechungsprotokolls: Ein Gruppenmitglied verfasst jeweils ein Protokoll mit den zentralen Gedanken der Besprechung. Dieses Protokoll dient dazu die verschiedenen Aspekte zum inneren Erleben und die vermuteten Beziehungserfahrungen festzuhalten, um im Sinne der Reflexion auch nach einem längeren Zeitraum das Nachdenken wieder aufnehmen zu können.

Die Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen

Um zu veranschaulichen, in welcher Weise ein Nachdenken über das innere Erleben von verschiedenen Personen möglich sein kann, wird im Folgenden ein kurzer Ausschnitt aus einem Work Discussion Protokoll vorgestellt. Dieses wurde von einer Studierenden verfasst und gemeinsam in einer Gruppe besprochen.⁴⁷

Ich befinde mich im Gruppenraum der Kleinkindergruppe. Lilli ist um 6:00 Uhr gekommen, sie liegt in der Kuschelecke und schläft.

Es ist 6:35 Uhr, ich höre Stimmen am Gang. Anna (2;11 Jahre) kommt mit einem Lächeln in den Gruppenraum und trägt eine Puppe und ein Puppenfläschchen fest mit ihren Händen umklammert. Ich sitze auf einem Kindersessel beim Kindertisch und sage „Guten Morgen Anna“ und nicke grüßend zur Mutter, die bei der Gruppentüre

⁴⁷ Der Textausschnitt zitiert das anonymisierte Protokoll einer Studierenden des obengenannten Studiengangs, welches im Rahmen einer Lehrveranstaltung bearbeitet wurde.

stehen bleibt. Die Mutter hält eine Tasche hoch und sagt, dass der Schnuller und die Decke für Anna da drinnen sind. Ich stehe auf, gehe zu Anna und reiche ihr meine Hand zur Begrüßung. Sie nimmt meine Hand und sagt leise „Morgen“. Danach wende ich mich der Mutter zu und nehme die Tasche entgegen. Ich nicke und sage zur Mutter, dass ich die Tasche der Kollegin geben werde und frage, ob ich noch was ausrichten soll. Die Mutter schüttelt verneinend den Kopf und sagt dann: „Anna ist heute schon seit vier Uhr wach, sie hatte Durst und ist dann nicht mehr eingeschlafen.“ Ich antworte: „Gut ich werde weitersagen, dass Anna schon so lange munter ist. Vielleicht braucht sie eine kurze Schlafpause am Vormittag. Auf Wiedersehen und schönen Tag.“

Anna ist mit ihrer Puppe und dem Fläschchen bereits in den Spielbereich gegangen und legt die Puppe auf den kleinen Tisch. Sie steht mit dem Rücken zur Mutter. Da ruft die Mutter Anna zu: „Tschüss, ein Bussi möchte ich noch haben.“ Anna hebt den Kopf, dreht sich um und schaut ihre Mutter an. „Ein Bussi“, sagt die Mutter mit lauter Stimme. Anna wendet den Blick zu mir, sie schaut abwechselnd zu mir und zur Mutter. Ich sage zu ihr: „Komm Anna, deine Mama möchte noch schnell ein Bussi“. Anna seufzt, legt das Fläschchen zur Puppe und geht ganz langsam zu ihrer Mutter und umarmt sie. Die Mutter gibt Anna einen Kuss auf die Stirn, streichelt ihr mit den Fingern über die Wangen und sagt, dass sie Anna am Nachmittag abholt. Anna kuschelt sich nun enger zu ihrer Mutter. Die Mutter möchte aufstehen und Anna hält sich bei der Jacke der Mutter fest. Die Mutter sagt, dass sie jetzt gehen muss. Anna hält sich noch immer bei der Jacke fest und sagt: „Nein, ich mag nicht.“ Die Mutter sagt mit leiser Stimme, dass sie arbeiten muss. Anna schreit laut: „Nein, ich mag nicht.“ Sie wiederholt diesen Satz immer wieder, lauter werdend ...

Nach dem ersten Lesen zeigen sich bereits die unterschiedlichen Gefühle, welche auf die verschiedenen Identifizierungen der GruppenteilnehmerInnen mit den handelnden Personen hindeuten: Manche ärgern sich über die Mutter, welche das Kind aus dem Spiel reißt, andere ärgern sich über die Pädagogin, die Anna nicht beschützt, wieder andere fühlen mit der Pädagogin mit – sie möchte es ruhig haben, das schlafende Kind nicht stören, wieder andere sind bei Anna, die gut angekommen scheint, andere meinen Anna wirke verloren. Auf diese Weise zeigt sich das vielfältige emotionale Erleben der TeilnehmerInnen auf die beschriebene Situation. Es fällt auf, dass die verschiedenen Gefühle und Bedürfnisse die benannt werden, zu heftigen Diskussionen in der Gruppe führen und es scheint kaum möglich zu sein, die Gefühle der jeweils anderen Personen nachvollziehen zu können.

Bei der Besprechung eines Work Discussion Protokolls beginnt die Gruppe nun das Protokoll Satz für Satz nach den drei Leitfragen zu bearbeiten: Wie könnte die jeweils handelnde Person die Situation erlebt haben? Wie kann verstanden werden, dass die Personen so und nicht anders gehandelt hat? Welche Beziehungserfahrungen könnten die Personen dabei gemacht haben?

Wenn nun der erste Absatz zusammenfassend betrachtet wird, zeigt sich für die Gruppe folgendes Bild: Anna, das knapp dreijährige Mädchen kommt mit Puppe

und Puppenfläschchen in den Gruppenraum, wird von der Erzieherin begrüßt und geht dann mit ihrer Puppe zum Kindertisch. Es entsteht in der Gruppe der Eindruck, dass Anna für sich ein Ritual entwickelt hat, mit dem es ihr gut gelingen dürfte, sich von der Mutter zu trennen. Die Beschäftigung mit der Puppe wird so verstanden, dass sie im symbolischen Spiel versucht sich über die Versorgung der Puppe mit dem Fläschchen auch selbst ein wenig zu trösten, sich selbst auf diese Weise Sicherheit, Halt und Geborgenheit zu geben. Sie dürfte gelernt haben, sich an dieser Stelle selbständig emotional zu versorgen. Dies erscheint notwendig, da jeden Tag eine andere ErzieherIn anwesend ist bzw. wenn schon mehrere Kinder angekommen sind, einzelne Kinder vermutlich des Öfteren auch alleine zurechtkommen müssen.

Die Studierende, welche ihr Protokoll vorstellt, sagt selbst, dass sie sich den Kindern gegenüber verantwortlich fühlt. In der Anfangssequenz sei ihr wichtig gewesen, dass Anna gut ankommen und ein Spiel beginnen kann und das schlafende Kind nicht gestört werde. Die Übernahme der Kinder gehöre zur Routine, da sie die „Frühdienst“-Eltern nicht gut kenne, gebe es auch meist nicht viel Kontakt – emotional habe sie die Mutter nicht wahrgenommen.

Dies wiederum gab den Anlass in der Gruppe über die emotionalen Bedürfnisse der Mutter von Anna nachzudenken. Dabei zeigen sich mehrere Perspektiven. Einige GruppenteilnehmerInnen schwingen emotional mit der Erzieherin mit und sprechen über ihre Wut auf die Mutter. Andere können sich auf die möglichen emotionalen Bedürfnisse der Mutter einlassen. Sie fühlen mit, wie anstrengend es ist, wenn das Kind seit vier Uhr wach ist, wahrscheinlich Mutter und Kind nicht mehr geschlafen haben, sprechen die mögliche Sorge der Mutter an, Anna könnte es tagsüber, aufgrund der Müdigkeit, nicht gut gehen. Diese GruppenteilnehmerInnen nehmen an, dass die Mutter den Wunsch haben könnte Verstanden und Wahrgenommen zu werden.

In der Besprechung wird nun mit dem nächsten Absatz fortgesetzt. Dieser wird hier nochmals angeführt:

Anna ist mit ihrer Puppe und dem Fläschchen bereits in den Spielbereich gegangen und legt die Puppe auf den kleinen Tisch. Sie steht mit dem Rücken zur Mutter. Da ruft die Mutter Anna zu: „Tschüss, ein Bussi möchte ich noch haben.“ Anna hebt den Kopf, dreht sich um und schaut ihre Mutter an. „Ein Bussi“, sagt die Mutter mit lauter Stimme. Anna wendet den Blick zu mir, sie schaut abwechselnd zu mir und zur Mutter. Ich sage zu ihr: „Komm Anna, deine Mama möchte noch schnell ein Bussi“. Anna seufzt, legt das Fläschchen zur Puppe und geht ganz langsam zu ihrer Mutter und umarmt sie. Die Mutter gibt Anna einen Kuss auf die Stirn, streichelt ihr mit den Fingern über die Wangen und sagt, dass sie Anna am Nachmittag abholt. Anna kuschelt sich nun enger zu ihrer Mutter. Die Mutter möchte aufstehen und Anna hält sich bei der Jacke der Mutter fest. Die Mutter sagt, dass sie jetzt gehen muss. Anna hält sich noch immer bei der Jacke fest und sagt: „Nein, ich mag nicht.“ Die Mutter sagt mit leiser Stimme, dass sie arbeiten muss. Anna schreit laut: „Nein, ich mag nicht.“ Sie wiederholt diesen Satz immer wieder, lauter werdend ...

Anna ist scheinbar schon in ihre Beschäftigung mit der Puppe vertieft und dürfte sich von der Mutter auch innerlich verabschiedet haben. Da sagt die Mutter plötzlich, dass sie noch ein Bussi haben möchte. Es entsteht in der Besprechungsgruppe der Eindruck, dass die Mutter emotional noch etwas braucht, sie noch Wahrgenommen werden möchte. Die Erzieherin hat in der vorherigen Sequenz nicht auf mögliche emotionale Bedürfnisse der Mutter geachtet, sondern nur auf die formale Information reagiert. Könnte das Verhalten der Mutter so verstanden werden, dass die Mutter sich nun Anna zuwenden muss, um Wahrgenommen zu werden? Dieser Wunsch der Mutter unterbricht allerdings das Kind in seinem gerade begonnenen Spiel.

Einige GruppenteilnehmerInnen fühlen nun mit dem Kind und entwickeln ihrerseits bei der Besprechung Wut auf die Mutter, aber auch auf die Erzieherin, weil das Gefühl entsteht, dass Anna alleine gelassen wird. Anna dürfte in einem inneren Konflikt zwischen der Trennung von der Mutter und der Aufforderung der Mutter nach Nähe geraten. Sie dreht sich zur Erzieherin, so als ob sie von dieser Hilfe erwarten würde – in der Trennung von der Mutter bzw. dem Ankommen im Kindergarten Unterstützung zu bekommen. Die Erzieherin schickt sie allerdings zur Mutter. Anna seufzt noch – was als Ausdruck einer Anstrengung verstanden werden könnte – und geht schließlich zur Mutter. Von dieser kann sie sich nun nicht mehr trennen. Möglicherweise weil sie spürt, dass die Mutter emotional bedürftig ist, die Mutter sich jetzt nicht trennen kann, weil sie in Sorge um Anna ist. Gleichzeitig dürfte in Anna der Wunsch nach Wiedervereinigung mit der Mutter wieder aufkommen – der begonnene Trennungsprozess von der Mutter und damit ihr Schritt in die Autonomie ist unterbrochen worden. Nun dürfte sie sich wieder abhängig fühlen und braucht die Nähe der Mutter. Ihr Schreien deutet auf ihre Verzweiflung hin, nun nicht verlassen zu werden. In dieser Sequenz wird die innere Dynamik deutlich, welche Kinder im Trennungsprozess von den Eltern vollziehen müssen. Trennung bedeutet zunächst Verlust der vertrauten Bezugsperson. Gleichzeitig lernen die Kinder derartige Situationen zu bewältigen und erleben sich damit als autonom, wenn es gelingt den Trennungsschmerz etwa mit Hilfe des symbolischen Spiels zu verarbeiten. Es scheint, dass Anna hier auf dem Weg gewesen ist, diesen Verarbeitungsprozess zu beginnen, welcher von der Mutter bzw. der Erzieherin unterbrochen wurde.

In welcher Weise könnte nun die Erzieherin die Situation erlebt haben? Sie berichtet, dass in ihrem bewussten Erleben nach wie vor vorrangig gewesen sei, die ruhige Atmosphäre in der Gruppe zu erhalten und sie deshalb Anna zu ihrer Mutter geschickt habe. In der Gruppe kann sie auch formulieren, dass sie wollte, dass die Mutter schnell gehe. Sie bringt auch zum Ausdruck, dass sie Wut auf die Mutter gespürt habe, da diese das Kind aus dem Ankommen im Kindergarten heraus gerissen habe. Sie habe das Kind zur Mutter geschickt, damit diese schnell den Gruppenraum verlasse. Im gemeinsamen Nachdenken in der Gruppe zeigt sich, dass die Erzieherin die widersprüchlichen Gefühle des Kindes an die-

ser Stelle nicht wahrgenommen hat. Sie dürfte mit ihrer Rolle beschäftigt gewesen sein und wollte die ruhige Atmosphäre erhalten. Ihre Wut auf die Mutter dürfte sie daran gehindert haben wahrzunehmen, wie Anna die Situation erlebt haben könnte bzw. welche Unterstützung Anna im Trennungsprozess und zur Sicherung ihrer Autonomie gebraucht hätte.

Lernprozesse durch die Verknüpfung von Theoriewissen und Praxiserfahrungen

In der Auseinandersetzung mit einem Work Discussion Protokoll wird *erstens* für die GruppenteilnehmerInnen die Beziehungsdynamik zwischen den handelnden Personen bewusst wahrnehmbar. Eine Situation kann aus der Perspektive von verschiedenen Personen völlig unterschiedlich erlebt werden – die alle in ihrem eigenen inneren Erleben verstrickt sind und im Sinne ihrer eigenen inneren Bedürfnisse handeln. Im konkreten Fallbeispiel zeigt sich, dass die Erzieherin in ihrer eigenen Wut verstrickt gewesen ist. Durch die Auseinandersetzung in der Gruppe wird es möglich, die Situation aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten (vgl. Studener-Kuras et.al. 2015: 154). Für professionelles Handeln ist es notwendig, den Fokus nicht nur auf die eigenen, oft unreflektierten Vorstellungen und Gefühle zu richten. Durch die theoriegestützte Auseinandersetzung wird es *zweitens* möglich darüber nachzudenken, welche Unterstützung Kinder bzw. Eltern in der jeweiligen Situation emotional brauchen, um Entwicklungsinteressen und Bildungsprozesse unterstützen zu können. Im Fallbeispiel wurde hier ein innerer Konflikt des Kindes zwischen der Trennung von der Mutter und im Zuge dessen das Erleben von Autonomie und der Wiedervereinigung mit dieser ausgemacht. Im Sinne eines reflektierten professionellen Handelns könnte derartige Autonomiestreben des Kindes erkannt werden und damit dessen Entwicklungsinteressen unterstützt werden.

Dazu ist es aber notwendig, sich regelmäßig mit eigenen Handlungsprozessen bzw. auch denen anderer KollegInnen auseinanderzusetzen. *Drittens* kann es durch die regelmäßige Auseinandersetzung mit dem Verstehen der Beziehungsdynamik in unterschiedlichen Praxissituationen gelingen, die innere Dynamik nicht erst in der Reflexion zu erkennen, sondern bereits im Handlungsfeld manche Aspekte wahrzunehmen und darauf reflektiert zu reagieren. Winiger nennt dies die Fähigkeit zur „reflektiven Distanz“ (2012: 75). Dazu ist es *viertens* notwendig, unbewusste, manchmal auch unangenehme Gefühle für sich selbst und in der Gruppe wahrnehmbar und aushaltbar zu machen. Derartige Mentalisierungsprozesse (Fonagy u.a. 2008) in der Gruppe ermöglichen es, dass aus unterschiedlichen Erlebensperspektiven ein dynamischer Zusammenhang von nebeneinanderstehenden Gefühlen, Wünschen und Bedürfnissen verstehbar wird. Besonders bedeutsam ist *fünftens*, dass die Unterschiedlichkeit nicht im Sinne von richtigem oder falschem pädagogischen Handeln bewertet wird, sondern, dass

nachvollziehbar wird, in welcher Weise das jeweilige Handeln verstanden werden kann.

Zusammenfassend zeigt sich, wenn es in der Praxissituation gelingt eigene Gefühle wahrzunehmen, kann bereits in der Praxis „Theoriewissen“ abgerufen werden und dadurch erfasst werden, was Kinder und Eltern in dieser Situation als Unterstützung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse benötigen.

Literatur

- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E.L./Target, M. (2008): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta
- Gerspach, M./Eggert-Schmid Noerr, A./Naumann, T./Niederreiter, L. (2014): Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber. In: Gerspach, M./Eggert-Schmid Noerr, A./Naumann, T./Niederreiter, L. (Hrsg.): Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 9–22
- Gerspach, M./Eggert-Schmid Noerr, A./Naumann, T./Niederreiter, L. (Hrsg.) (2014): Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis. Stuttgart: Kohlhammer
- Rabe-Kleberg, U. (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: von Balluseck, H. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 237–250
- Studener-Kuras, R./Fürstaller, M./Funder, A. (2015): Elternarbeit im Kindergarten: Psychoanalytisch-Pädagogische Perspektiven zur Begleitung von Eltern in der Phase der Eingewöhnung. In: Seifert-Karb, I. (Hrsg.): Frühe Kindheit unter Optimierungsdruck. Entwicklungspsychologische und familientherapeutische Perspektiven. Gießen: Psychosozial-Verlag, 143–164
- 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 ihrer Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta, 136–156
- Trunkenpolz, K./Funder, A./Hover-Reisner, N. (2010): „If one wants to ‚see‘ the unconscious, one can find it in the setting of Infant Observation ...“ Beiträge zum Einsatz des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. In: Ahrbeck, B./Eggert-Schmid Noerr, A./Finger-Trescher, U./Gstach, J. (Hrsg.): Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 18. Gießen: Psychosozial Verlag, 167–208

Winiger, M. (2012): „Reflection on Action“ im Dienste pädagogischer Professionalisierung. Psychoanalytisch-Pädagogische Überlegungen zur Vermittlung sonderpädagogischer Kompetenzen an Hochschulen. In: Datler, W./Finger-Trescher, U./Gstach, J. (Hrsg.): Psychoanalytisch-Pädagogisches Können. Vermitteln – Agieren – Anwenden. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 20. Gießen: Psychosozial-Verlag, 53–80