MASTERARBEIT / MASTER´S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master‘s Thesis

„Lernprozesse in der Work-Discussion“

Eine systematische Untersuchung von englischsprachigen Publikationen
über die Darstellung von Lernprozessen
in Work-Discussion-Seminaren

verfasst von / submitted by

Katarina Stefanek, B.A.

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 066 848
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Bildungswissenschaft
Betreut von / Supervisor:	Dekan Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

1. Untersuchungsrahmen 4

2. Forschungsstand und Forschungsfragen 9

3. Theoretische und begriffliche Grundlagen 17

3.1 Historie und Entwicklung 17

3.2 Infant-Observation als Ursprung der Work-Discussion 22

3.3 Konzeption und Ablauf des Work-Discussion-Seminars 25

3.3.1 (Selbst-) Beobachtung 27

3.3.2 Praxisprotokoll 27

3.3.3 Setting und Work-Discussion-Seminar 28

3.4 Lernprozesse in der Work-Discussion 31

4. Methodik der Untersuchung 33

A Analyse englischsprachiger Fachliteratur 36

5. Darstellung des Analyseverfahrens 36

5.1 Festlegung des Ausgangsmaterials 36

5.2 Datenmaterial 37

5.2.1 Darstellung der Zeitschriftenartikel (Textkorpus 1) 39

5.2.2 Darstellung der Beiträge aus Sammelwerken (Textkorpus 2) 47

5.2.3 Überblick über die Arbeitsbereiche der AutorInnen sowie über die Kurzbezeichnungen (Codes) einzelner Texte 52

5.3 Datenauswertung 54

5.4 Argumentationsanalyse 58

6. Darstellung der Ergebnisse 61

6.1 Beantwortung der Forschungsfrage a 61

6.2 Beantwortung der Forschungsfrage b 74

6.3 Beantwortung der Forschungsfrage c 102

B Aktualisierung der Ergebnisse der Masterarbeit von Schöck (2018) 106

C Zusammenführung der Ergebnisse der englischsprachigen Analyse mit den aktualisierten Ergebnissen der deutschsprachigen Zusammenschau von Delia Schöck (2018) 116

6.4 Beantwortung der Forschungsfrage d 116

7. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse 131
7.1 Aussagen aus der englischsprachigen Fachliteratur über Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt wurden 131
7.2 Begründung des Geltungsanspruchs der Aussagen in den ausgewählten Publikationen 136
7.3 Bewertung des Forschungsstands bezüglich der These, dass Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung von Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit ist 139
7.4 Verhältnis der Ergebnisse der englischsprachigen Zusammenschau zu den aktualisierten Ergebnissen von Schöck (2018) 139
8. Schlussbetrachtung 142
9. Zusammenfassung 148
Literaturverzeichnis 151
Abbildungsverzeichnis 160
Tabellenverzeichnis 161
Anhang 162
Eidesstattliche Erklärung 224

1. Untersuchungsrahmen

„The organization I work for is a well-established provider of assistance for people with serious mental health issues and/or learning disabilities" (Rustin, Rustin 2018, 175).

"[With their behaviour] the child might [have tried] to take over control of the situation and, at the same time, take away the control from me. In these situations, I felt to some extent powerless and helpless" (Lehner 2018, 238).

"I grabbed his head out of the mask and the radiographer and I turned him over together and he was all blue around his mouth, nose and chin" (Trelles-Fishman 2019,11).

Die angeführten Zitate bieten Einblicke in das Erleben von Menschen, die im psychosozialen Bereich tätig sind. VertreterInnen, die unter anderem dem Gesundheits-, Bildungs- und Sozialwesen angehören, werden tagtäglich mit vielfältigen Interaktions- und Beziehungsprozessen konfrontiert. Es kann darauf geschlossen werden, dass diese Berufsgruppen es häufig mit Zielgruppen zu tun haben, die mit ähnlich schwierigen Herausforderungen zu kämpfen haben, wie sie oben beispielhaft angeführt wurden. Um einen Einblick zu bekommen, mit welchen Herausforderungen MitarbeiterInnen in ihrer Arbeit konfrontiert sind, ist es wichtig, Arbeitsprozesse zu reflektieren. Dazu eignet sich eine psychoanalytische Perspektive, bei der laut Armstrong und Rustin (2008, 40) Situationen betrachtet werden, in denen das Bewusstsein für unbewusste Dimensionen des Denkens und Handelns zu tieferem Verständnis führt. Mosse (1995, 1) beschreibt das Arbeitsleben der meisten sozialen Berufsgruppen als Teil einer Gruppe, die selbst Teil einer größeren Institution oder Organisation sind. Solche Gruppierungen haben nicht nur direkt beobachtbare bewusste, sondern auch unbewusste Strukturen und Funktionen, vergleichbar mit dem, was die Psychoanalyse in einem Individuum beschreibt. Nach Mosse (ebd.) bestehen in Institutionen neben bewussten Aufgaben auch unbewusste Aufgaben, die sich sowohl auf ihren Wirkungsgrad als auch auf den Grad der Belastung der MitarbeiterInnen auswirken.

Laut der britischen Studie der National Association of Head Teachers im Mai 2000 (The Guardian 2000, zit. nach Tucker 2015, 256) steigen beispielsweise die Anforderungen an Schulen und für LehrerInnen, welche vor die gesellschaftlich geforderte Aufgabe gestellt werden, die SchülerInnen bestmöglich auf ihr zukünftiges

Leben vorzubereiten (Tucker 2015, 259). So gelten die in Großbritannien von Tucker (ebd.) untersuchten Schulen dann als „gute Schule“, wenn ihre SchülerInnen außergewöhnliche Leistungen und Ergebnisse erzielen. Durch neu entstandene Aufgabenbereiche sowie einem zunehmenden politischen und medialen Druck steigt die Verantwortung für den Lehrkörper. Dadurch können Ängste entstehen, die wiederum zu verschiedenen Abwehrmechanismen führen (ebd., 259f.). Um Ängste nicht bewusst erleben zu müssen, werden diese im Bemühen um bestmögliche Affektregulation abgewehrt (Steinhardt, Datler 2005, 218). Versagensängste und Kritik haben laut Tucker bei den SchulleiterInnen und LehrerInnen starke Gefühle ausgelöst, die oftmals durch eine „must try harder“-Mentalität (2015, 258) abgewehrt wurden. Dieses Verhalten steigert jedoch nicht die Leistungsfähigkeit, sondern kann die Betroffenen im schlimmsten Falle überstrapazieren, da die Abwehrmechanismen Einfluss auf die Arbeitsweise der MitarbeiterInnen nehmen (ebd.). Tucker (ebd. 266) bemängelt an dieser Stelle die fehlende Möglichkeit für Reflexion und Supervision.
Doch in welchem Rahmen haben professionell Tätige die Möglichkeit, eine Haltung zu entfalten, um die Dynamik von Arbeitsbeziehungen reflektieren zu können, wenn sie in ihrer Funktion etwa als PsychotherapeutInnen, LehrerInnen, SozialarbeiterInnen oder KrankenpflegerInnen tätig sind?

Eine Möglichkeit dafür bietet die Work-Discussion. Diese hat sich vor knapp 50 Jahren als psychoanalytische Methode zur Reflexion und Analyse von Interaktions- und Beziehungsprozessen, die in Arbeitssituationen entstehen, etabliert. Sie ist in der Arbeitstradition der Londoner Tavistock Clinic verankert und wurde als Modifikation der Infant-Observation in den 1970er Jahren von Martha Harris entwickelt (Steinhardt, Reiter 2009,136). Zu dieser Zeit beschäftigte sich auch Bion mit Beziehungsdynamiken in Gruppen (1962). Somit prägte er unter anderem das Konzept der „work group“[1], welche laut Rustin und Bradley (2008, 7) im engen Zusammenhang mit der „work discussion group“ steht. In der psychoanalytischen Arbeitstradition des Londoner Tavistock Institutes und der Tavistock Clinic etablierten sich vermehrt Work-Discussion-Gruppen, die von Personen aus unterschiedlichen beruflichen Feldern besucht wurden, deren Anliegen es war, einen differenzierten

[1] In Bions Theorie der Gruppen „work group“ erläutert er, dass Gruppen auf zwei gegensätzliche Arten arbeiten, die auf unterschiedlichen psychischen Zuständen basieren. Er bezeichnet diese als „basic assumption mentality“ und „work-group mentality“ (French, Simpson 2010). Diese Mentalitäten sollen die Gruppe dazu befähigen, ihre Ziele zu erreichen (ebd.).

Zugang zu ihrem eigenen beruflichen Handeln zu erlangen (Funder, Fürstaller, Hover-Reisner 2013). Die Work-Discussion[2] dient der Reflexion und Analyse jener latenten Prozesse, die in Arbeitssituationen entstehen. In regelmäßig stattfindenden Work-Discussion-Seminaren werden die von einer Stunde Arbeit handelnden Praxisprotokolle in einem Kleingruppensetting präsentiert und besprochen (Datler, Datler 2014, 1f.). Dabei zielt die Methode nicht nur auf ein tiefgreifendes Verständnis der Beziehungen zwischen innerpsychischen und interaktionellen Aspekten ab, sondern auch auf die Entwicklung einer psychoanalytischen Haltung, die die Dynamik von Arbeitsbeziehungen mitberücksichtigt (Datler, Datler 2014, 2).

Die vorliegende Arbeit wird diesem zunächst noch sehr weit gefassten Grundverständnis von Work-Discussion folgen, sich in weiterer Folge inhalts- und argumentationsanalytisch allerdings auf Aussagen über Lernprozesse fokussieren, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt werden. Inwieweit andere Forschungsarbeiten diesbezüglich bereits Vorarbeit geleistet haben, wird im folgenden Abschnitt sowie im darauffolgenden Kapitel dargestellt.

In dieser Masterarbeit wird vor allem Bezug auf die Masterarbeit von Delia Schöck (2018) genommen. Im Rahmen ihrer Masterarbeit widmete sich Schöck (2018) der These, dass durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren nicht nur Lernprozesse angestoßen und unterstützt werden und Work-Discussion im Weiteren auch zur Steigerung der Professionalität und Qualität von psychosozialer Arbeit führt (Schöck 2018, 11). Sie untersuchte die folgenden Fragen (ebd. 12f.):

a. *Welche Aussagen über Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt werden, sind in der deutschsprachigen Fachliteratur zu finden?*
b. *Wie wird der Geltungsanspruch dieser Aussagen in den ausgewählten Publikationen begründet?*
c. *Wie ist der Forschungsstand bezüglich der These, dass Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung von Professionalität und Qualität*

[2] Mit „Work-Discussion“ ist in der vorliegenden Arbeit die Methode der Work-Discussion gemeint.

psychosozialer Arbeit ist, vor dem Hintergrund der Untersuchung zu beschreiben und zu bewerten?

Das Forschungsinteresse, dem die vorliegende Arbeit verfolgt, rührt vor allem daher, dass sich die Methode der Work-Discussion zunächst aus der englischsprachigen Scientific Community (Tavistock Clinic) heraus entwickelt hat (Lohmer & Möller 2014, 21f.). Es ist jedoch eine Zusammenschau darüber offen, zu welcher Art von Lernprozessen in der Literatur Aussagen getroffen werden und wie und wodurch die Behauptungen, dass Lernprozesse in Gang gesetzt werden, in der englischsprachigen Literatur begründet werden. Da bislang keine Zusammenschau der englischsprachigen Fachliteratur zum Thema „Lernprozesse in Work-Discussion-Seminaren“ vorliegt, wird sich die vorliegende Studie der Bearbeitung dieser Forschungslücke widmen. Delia Schöcks (ebd.) Konzept der Analyse der deutschsprachigen Literatur zur Work-Discussion soll auf die Untersuchung englischsprachiger Literatur übertragen werden. Um eine Vergleichbarkeit beider Studien und ihrer Ergebnisse gewährleisten zu können, ähneln sich beide Arbeiten im Aufbau und der Methodik. Über methodische Abweichungen wird jeweils im betreffenden Kapitel informiert.

Des Weiteren sind seit der Arbeit von Schöck (2018), die sich auf deutschsprachige Literatur bis zum Jahr 2015 gestützt hat, auch einige aktuellere deutschsprachige Publikationen veröffentlicht worden. Es soll eine Aktualisierung der Analyse von Schöck (ebd.) und diesen Publikationen, mit spezieller Berücksichtigung auf Ähnlichkeiten und Unterschiede, durchgeführt werden.

Im nachfolgenden Kapitel 2 wird der aktuelle Forschungsstand skizziert und es werden die sich daraus ergebende Forschungslücke sowie die Forschungsfragen genauer beschrieben. Daraufhin folgt in Kapitel 3 die Klärung der relevanten theoretischen und begrifflichen Grundlagen, die die Entstehung und Entwicklung sowie die Charakterisierung der Methode der Work-Discussion beinhalten. Im Kapitel 4 wird die methodische Vorgehensweise dargestellt, bei der im Besonderen die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) dargelegt wird. Die anschließende Analyse der vorliegenden Arbeit gliedert sich in drei Hauptteile (A, B und C). Teil A umfasst die gesamte inhalts- und argumentationsanalytische Untersuchung der englischsprachigen Literatur sowie die Darstellung der Ergebnisse. In Teil B dieser Masterarbeit werden die Ergebnisse von Schöcks (2018) Untersuchung aktualisiert,

um sie anschließend in Teil C mit den Ergebnissen von Teil A vergleichen und diskutieren zu können. In einer Schlussbetrachtung der Arbeit erfolgt neben der Beantwortung der Leitfragen eine Reflexion des Forschungsvorgehens.

2. Forschungsstand und Forschungsfragen

Um die Arbeit im aktuellen Forschungsdiskurs einordnen zu können, werden im folgenden Kapitel sowohl der Forschungsstand hinsichtlich der Methode der Work-Discussion als auch die sich daraus ableitenden Forschungsfragen dargestellt.

Martha Harris hat die Methode der Work-Discussion 1987 erstmals im Sammelband *Collected papers of Matha Harris and Ester Bick* schriftlich vorgestellt. In dem Kapitel *The Tavistock Training and Philosophy* aus dem Jahre 1977 stellt sie die Hauptmerkmale der auf der Infant-Observation basierenden Methode vor. Sie geht darauf ein, dass am damals noch als „work-study seminar“ (Harris 1977,4) bezeichneten Konzept Personen teilnahmen, die in verschiedenen Kontexten mit Kindern, Erwachsenen und Familien arbeiteten. Die Psychoanalytikerin sieht es als Ziel des Work-Discussion-Seminars an, die Wahrnehmung so zu schärfen, dass ein besseres Verständnis der psychodynamischen Interaktionen entstehen kann (Harris 1977, 262). Des Weiteren ist für die Entwicklung und das Verständnis von Work-Discussion das 2008 veröffentlichte Herausgeberwerk von Margaret Rustin und Jonathan Bradley „Work Discussion: Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families“ von Bedeutung. In diesem lassen sich nicht nur Artikel zu der Entstehungsgeschichte der Methode finden, sondern auch solche, in denen die Work-Discussion als zentrales Element von verschiedensten Aus- und Weiterbildungsgängen vorgestellt wird.
Im Anschluss an die erste Internationale Konferenz zur Work-Discussion, die im Zeitraum vom 10. bis 12. Juni 2016 an der Universität Wien abgehalten wurde, sind ebenfalls vereinzelt Artikel erschienen. So setzte sich Lydia Hartland-Rowe (2005, 93-102) beispielsweise mit der Bedeutung der Infant-Observation für die Vermittlung der Work-Discussion auseinander. In einem weiteren Beitrag *“Evaluating the impact of Work Discussion techniques on the formation of psychoanalytic skills and attitudes”* diskutieren Datler, Datler und Wininger (2018), wie der Einsatz von Work-Discussion in Masterstudiengängen bewertet wurde und welche Auswirkungen die Work-Discussion auf die Entwicklung psychoanalytischer Fähigkeiten haben könnte. Der von David Armstrong und Michael Rustin (2015) herausgegebene Sammelband „*Social defences against anxiety: Explorations in a paradigm*“ ist ebenfalls an dieser Stelle zu erwähnen, da er mehrere Beispiele für die Methode, als Mittel zur Reflexion

und zum Verständnis von Ängsten im Kontext verschiedener Organisationen beinhaltet. Auch im Anschluss an die zweite Internationale Work-Discussion-Konferenz in der University of Sussex, die im Zeitraum vom 14. bis 16. Juni 2019 abgehalten wurde, entstand eine Neuerscheinung. Die WissenschaftlerInnen Turner und Paul-Horn (2018) befassen sich in ihrem Artikel „*Work discussion within a research context: the use of work discussion seminars for doctoral students of interdisciplinary intervention research*“ mit der Anwendung der Work-Discussion in einer interdisziplinären Doktorandenschule für Interventionsforschung. Es wird erwartet, dass sich aus dem Kontext dieser Konferenz noch weitere Veröffentlichungen zur Work-Discussion ergeben werden.

In mehreren Publikationen wird von AutorInnen wie Hartland-Rowe (2005), Lehner (2018) oder Moore (2018) behauptet, dass durch die Methode der Work-Discussion eine Vielfalt an Lernprozessen bei SeminarteilnehmerInnen in Gang gesetzt werden. Mit genau solchen Aussagen befasst sich die eingangs erwähnte Bildungswissenschaftlerin Delia Schöck (2018) in ihrer Masterarbeit, in der sie eine systematische Untersuchung von deutschsprachigen Publikationen aus den Jahren 2002 bis 2015 über Lernprozesse in Work-Discussion-Seminaren verfasst hat. Da Schöcks Arbeit die Grundlage für die hier vorliegende Arbeit bildet und somit auch den hierfür aktuellen Forschungsstand verkörpert, wird nun auf diese Arbeit eingegangen.
In Schöcks (ebd.) Arbeit wird der Fokus auf Aussagen über Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt werden, gelegt. Des Weiteren untersucht sie die Begründung des Geltungsanspruchs dieser Aussagen und geht im Weiteren der These nach, dass die Methode der Work-Discussion auch zur Steigerung der Professionalität und Qualität von psychosozialer Arbeit führt. Im Rahmen ihrer Masterarbeit beleuchtet sie drei forschungsleitende Fragestellungen (ebd. 12f.):

a) *Welche Aussagen über Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt werden, sind in der deutschsprachigen Fachliteratur zu finden?*
b) *Wie wird der Geltungsanspruch dieser Aussagen in den ausgewählten Publikationen begründet?*

c) *Wie ist der Forschungsstand bezüglich der These, dass Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung von Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit ist, vor dem Hintergrund der Untersuchung zu beschreiben und zu bewerten?*

Resümee der Ergebnisse bezüglich der Forschungsfrage a)[3]

In Hinblick auf die Frage a) wurde die Auswertung und Analyse von 31 Texten mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt. Zur Beantwortung der Frage hat Schöck (ebd.) 31 deutschsprachige Publikationen ausgewertet und ein Kategoriensystem mit zehn Hauptkategorien entwickelt. Den Kategorien 2., 3. und 5. konnten dabei am häufigsten Aussagen zuordnet werden.
Der Kategorie 2. – „Lernprozesse, die während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf das nachträgliche Verstehen bzw. die nachträgliche Befassung von protokollierten Arbeitssituationen im Sinne von Schöns (1983) ‚**reflection on action**´ angestoßen werden respektive wurden“ (Schön 1983, zit. nach Schöck 2018, 85) – wurden 54 Textstellen zugeordnet. Dabei konnte die Aussage „die Gruppe zu nutzen, wie das eigene Innerpsychische und das Verhalten anderer differenziert wahrzunehmen“ (ebd.) besonders häufig in den Publikationen gefunden werden.
Bei Kategorie 3 geht es um „Lernprozesse, die durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf das Verstehen bzw. die Befassung von künftigen Arbeitssituationen im Sinne von Schöns ‚**reflection in action**´ unterstützt werden respektive wurden“ (ebd.). Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet sind, konnten 35 Mal in den Veröffentlichungen gefunden werden. Dabei wird vor allem die Fähigkeit „das Verhalten anderer differenziert wahrzunehmen wie das interaktive Wechselspiel differenziert zu verstehen und differenziert zu verstehen, welche Folgen es haben kann und zu welchem Verhalten es führen kann“ (ebd.) in der Literatur dargestellt. Aussagen über „Lernprozesse, die durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf die Gestaltung künftiger Arbeitssituationen angestoßen werden respektive wurden“ (ebd.), gehören der Kategorie 5. an und wurden von Schöck 17 Mal in Publikationen

[3] In diesem Abschnitt werden Schöcks Bezeichnungen verwendet (siehe Kapitel 5.4).

gefunden.
Somit ist in der deutschsprachigen Fachliteratur das nachträgliche Verstehen bzw. die nachträgliche Befassung protokollierter Arbeitssituationen der am häufigsten genannte Lernprozess, welcher durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt wurde. Ihm folgt das Verstehen von bzw. die Befassung mit künftigen Arbeitssituationen. Ebenso viele Aussagen wurden zum Lernaspekt „Gestaltung künftiger Arbeitssituationen“ in der Fachliteratur erfasst (ebd., 85f.).

Resümee der Ergebnisse bezüglich der Forschungsfrage b)

Zur Beantwortung der Frage b) nach der Begründung der Geltungsansprüche der Aussagen wurde zusätzlich zur Inhaltsanalyse eine Argumentationsanalyse durchgeführt. Dabei differenziert Schöck (2018, 86) zwischen theoriebezogenen allgemeinen Aussagen (programmatischen Aussagen), die als Begründung angeführt werden, Falldarstellungen (kasuistisches Material als Begründung) und dem Anführen von Ergebnissen aus Fragebogenerhebungen. In den theoriebezogenen allgemeinen Abhandlungen lassen sich keine empirischen Belege finden, die ihre Aussagen stützen. Falldarstellungen wie auch Ergebnisse aus Fragebogenerhebungen werden hingegen empirisch begründet und durch kasuistisches Material gestützt (ebd.). Von insgesamt 154 Begründungen wurden 58 den theoriebezogenen allgemeinen Abhandlungen, 86 den Falldarstellungen und 10 den Ergebnissen aus Fragebogenerhebungen zugeordnet.

Resümee der Ergebnisse bezüglich der Forschungsfrage c)

Laut Schöck (2018) geht aus der von ihr ausgewählten Fachliteratur deutlich eine implizite Theorie zur Darstellung von Lernprozessen hervor. Sie leitet aus der Literatur die Hypothese ab, „dass Work-Discussion-Seminar eine besondere Methode zur Steigerung von Professionalität und Qualität von psychosozialen Arbeit ist“ (ebd. 27). Im Teil der Analyse von Schöck (ebd.) wird aus den Ergebnissen der Untersuchung deutlich, „dass Professionalität in der Work-Discussion [entsteht], wenn nachträgliches Reflektieren – (...) ‚reflection on action’ – dazu beitragen kann, die Fähigkeit zu entwickeln, Situationen schon im Arbeitsprozess differenziert verstehen zu können – also zu verstärkter ‚reflection in action’ zu kommen“

(Steinhardt, Sengschmied 2012, 179, zit. nach Schöck 2018, 86f.). So kommt sie zu dem Schluss, dass die identifizierten Aussagen über Lernprozesse bezüglich der These, dass Work-Discussion zur Professionalisierung und Qualitätsentwicklung beiträgt, nur teilweise empirisch von den AutorInnen belegt werden (Schöck 2018, 87).

Durch die Analyse der Publikationen gelang es Schöck, eine umfassende Zusammenschau über die deutschsprachige Fachliteratur zu schaffen und sich auch der Argumentation der Aussagen über Lernprozesse zu widmen., Intervision oder Philosophische Praxis ergänzen“ (ebd.).

Verfolgt man den Ursprung der Methode der Work-Discussion (siehe Kapitel 3.1) so lässt sich diese, an der *Tavistock Clinic* in London verorten. Daher liegt ein Blick auf englischsprachige Publikationen nahe, bei denen eine wachsende Zahl von Veröffentlichungen über Work-Discussion zu verzeichnen ist. Diese umfassen neben Monographien und Sammelbänden vermehrt Artikel in Fachzeitschriften, zu denen etwa *The International Journal of Infant Observation and Its Applications, Journal of Child Psychotherapy, Journal of Social Work Practice* oder *Journal of Applied Psychoanalytic Studies* zählen. Neben der Aufschlüsselung der historischen Wurzeln nennen die AutorInnen Beispiele aus der Arbeit mit der Methode der Work-Discussion. Die nähere Betrachtung der englischsprachigen Veröffentlichungen erfolgt in Kapitel 5.2.
Da der Wissenschaft bislang keine systematische Zusammenschau der englischsprachigen Publikationen über die Darstellung von Lernprozessen in Work-Discussion-Seminaren vorliegt, eröffnet sich hiermit eine Forschungslücke.

Dabei soll die These Schöcks (2018, 11), die sie in der vornehmlich deutschsprachigen Literatur gefunden hat und besagt, dass:

> *„durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren nicht nur Lernprozesse angestoßen und unterstützt werden, respektive wurden, sondern die Work-Discussion im Weiteren auch zur Steigerung der Professionalität und Qualität von psychosozialer Arbeit führt“* (ebd.),

aufgegriffen werden und in Hinblick auf die englischsprachige Fachliteratur

untersucht werden. Da Schöck (2018) die deutschsprachige Fachliteratur bis 2015 analysiert hat und seit diesem Zeitpunkt erneut Publikationen zur Methode der Work-Discussion erschienen sind, sollen die jüngeren deutschsprachigen Veröffentlichungen, die zwischen 2015 und Januar 2020 erschienen sind, ebenfalls in die vorliegende Analyse inkludiert werden (siehe Teil B und C).
Im nachfolgenden Unterkapitel werden die sich aus der dargestellten Forschungslücke ergebenden Forschungsfragen dargelegt.

Bildungswissenschaftliche Relevanz und Forschungsfragen

Die aus der Untersuchung resultierenden Ergebnisse sollen das von Schöck (ebd.) aufgeworfene Forschungsdesiderat [4] aufgreifen und durch die Hinzunahme der englischsprachigen Publikationen verkleinern respektive mit Hilfe weiterer Untersuchungsergebnisse ergänzen. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive sind die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit insofern relevant, als die Untersuchung einen erweiterten Überblick darüber geben soll, welche Aussagen man in der Fachliteratur über Work-Discussion als geeignetes Element zur Anregung von Lernprozessen und zur Entwicklung von psychosozialer Professionalität findet und wie diese Aussagen begründet werden. Eine Ausführung dieses Forschungsvorhabens könnte somit eine Grundlage für künftige Forschungen zur Aus- und Weiterbildung darstellen und diese womöglich auch ergänzen. Die oben genannten Vorhaben führen zu den nachfolgenden Fragestellungen.

Zentraler Gegenstand der Untersuchung sind die Aussagen über Lernprozesse, die durch Work-Discussion-Seminare angestoßen und unterstützt werden oder wurden. Diese gilt es in der englischsprachigen Literatur zu identifizieren und zu analysieren. Fragestellung a) lautet daher:

a) ***Welche Aussagen über Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt werden, sind in der englischsprachigen Fachliteratur zu finden?***

[4] Dass es in Zusammenhang mit der Methode der Work-Discussion noch keine systematische Zusammenschau und Untersuchung zu den wesentlichen Erkenntnissen innerhalb der deutschsprachigen Fachliteratur gibt (Schöck 2018, 31).

Die angeführte Forschungsfrage b) dient der Untersuchung der Begründung des Geltungsanspruches derjenigen Aussagen, die zur Beantwortung der Forschungsfrage a) gesammelt wurden. Zur Beantwortung dieser Frage wird argumentationsanalytisch vorgegangen, wobei das „Wie“ und „Wodurch“ der Begründung dieser Aussagen im Fokus der Analyse steht. Forschungsfrage b) lautet daher:

b) Wie wird der Geltungsanspruch dieser Aussagen in den ausgewählten Publikationen begründet?

Schöck (2018) konnte in ihrer Analyse der deutschsprachigen Fachliteratur die These, dass durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren nicht nur Lernprozesse angestoßen und unterstützt werden, sondern die Work-Discussion im Weiteren auch zur Steigerung der Professionalität und Qualität von psychosozialer Arbeit führt, vorerst stützen. Dazu hat sie unter anderem Aussagen von Datler und Datler (2014, 20) (vgl. Schöck, 83) sowie von Steinhardt und Sengschmied (2012, 179) (vgl. Schöck, 82f.) herangezogen, durch welche sie zu der „vorersten“ (ebd. 83) Stützung der These gelangt. Gleichzeitig macht sie auf „längst fällige Forschungsaktivitäten“ (ebd.) aufmerksam, die deutliche Befunde liefern sollten. Schließlich gilt es, auch im Rahmen dieser Arbeit eine Würdigung der Analyse der Begründung der besagten Geltungsansprüche in Hinblick auf die Beantwortung der dritten Forschungsfrage c) vorzunehmen. Diese Forschungsfrage c) lautet:

c) Wie ist der Forschungsstand bezüglich der These, dass Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung von Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit ist, vor dem Hintergrund der Untersuchung englischsprachiger Publikationen zu beschreiben und zu bewerten?

Zuletzt gilt es, die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit mit den Ergebnissen der aktualisierten deutschsprachigen Zusammenschau von Schöck (siehe Teil B) zu vergleichen (siehe Teil C). Forschungsfrage d) lautet daher:

d) Wie verhalten sich die Ergebnisse der englischsprachigen Zusammenschau zu den aktualisierten Ergebnissen von Schöck (2018)?

Nach der Darlegung des Forschungsstandes, der vor allem auf Schöcks Analyse (2018) beruht, sowie der Erläuterung der Forschungsfragen der vorliegenden

Masterarbeit werden im nächsten Kapitel die theoretischen und begrifflichen Grundlagen der Arbeit erläutert.

3. Theoretische und begriffliche Grundlagen

In dem nachstehenden Kapitel wird das Konzept der Work-Discussion historisch eingeordnet und seine Entwicklung diskutiert. Gleichzeitig soll auch das Konzept der Infant-Observation nach Ester Bick (1964), als Vorreitermethode der *Work-Discussion*, dargestellt werden. Dabei wird besonders auf den Artikel „*Work discussion: some historical and theoretical observations*“ (Rustin 2008, 3-21) Bezug genommen, der in dem von Margaret Rustin und Jonathan Bradley herausgegebenen Buch „*Work Discussion: Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families*“ erschienen ist.

3.1 Historie und Entwicklung

Seit Gründung der Work-Discussion im Jahre 1920 hat die *Tavistock Clinic* eine breite Palette von Entwicklungsansätzen zur Förderung der psychischen Gesundheit entwickelt, die stark von den Ideen der Psychoanalyse beeinflusst wurden (Waddel 2008, ix). Laut Waddel (ebd.) stellt diese Institution derzeit die größte Trainingsorganisation für mentale Gesundheit, Sozialarbeit, Psychologie, Psychiatrie, Kinder-, Adoleszenz- und Erwachsenenpsychotherapie sowie für Pflege in Großbritannien dar. Über 1700 StudentInnen haben jedes Jahr die Möglichkeit, in 60 verschiedenen Kursen unterrichtet zu werden. Die Philosophie der Tavistock Clinic zielt laut Waddel (ebd.) darauf ab, therapeutische Methoden zu fördern, die der Stärkung von psychischen Gesundheit dienen. Ihre Arbeit basiert auf der klinischen Expertise, welche gleichzeitig auch die Grundlage für ihre Beratungs- und Forschungsaktivitäten ist. Nach Waddel (ebd.) könnte keine Methode die „Tavistocksche Arbeitsweise“ (ebd.), die ihrem Lernen, Denken, Trainieren und Forschen zugrunde liegt, besser beschreiben als die, die sich im Laufe der Zeit als Work-Discussion etabliert hat. Ein Ansatz, der auf einer Überzeugung basiert, die für einen Großteil der Einstellung der Klinik zum Lehren und Lernen zentral geworden ist. Im Vordergrund steht weniger der Erwerb von Wissen und Informationen als ein „*Lernen über*“ – zentral ist das „*Lernen aus der Erfahrung*“ (2008, x). Letzteres vereint genaue Beobachtung mit persönlichen und zwischenmenschlichen Reaktionen auf die Details des Arbeitsumfeldes und dessen Dynamik sowohl intern

als auch extern. Ein solches Modell weist laut Waddel (ebd.) eine immense Relevanz sowohl für die Ausbildung als auch für eine Vielzahl von Arbeitssituationen auf.
Klauber (2008, xix) beschreibt die *Tavistock Clinic* als schon immer bestrebt darin, ein Lernmodell zu entwickeln, das die Leistungsfähigkeit arbeitender Menschen unabhängig von ihren Rollen und Aufgaben verbessert. So spricht sie von einer kohärenten Verbindung mit den im Gesundheitsministerium und im Ministerium für Kinder-, Schulen- und Familien- entwickelten Richtlinien zur Bildung leistungsfähiger Teams und Einzelpersonen, deren Fähigkeiten in Hinblick auf Gesundheit, Soziales oder Gerechtigkeit für eine gesamte Belegschaft erforderlich sind. Laut Klauber (ebd.) ist die *Tavistock Clinic* seit ihrer Gründung kurz nach dem Ersten Weltkrieg bestrebt, dies zu tun. In diesen Jahren hat ihr Engagement für die Verbesserung der psychischen Gesundheit immer dazu geführt, dass die Ausbildung von Menschen genauso wichtig war wie die klinische Arbeit selbst. Das „Training“ (ebd.) ist immer darauf ausgerichtet, dass das Gelernte, unabhängig vom Arbeitsplatz, auf die verschiedenen Arbeitsrollen übertragen werden kann. Klauber (ebd.) bezeichnet das Work-Discussion-Modell als den Inbegriff psychoanalytischer Ideen.
Bevor die Work-Discussion an dieser Stelle weiter erläutert wird, sollte der Betrachtungsfokus erweitert werden, um weitere Einflüsse zu referieren, die das hier verwendete Konzept der Work-Discussion geprägt haben. In den 1960er Jahren herrschte ein Klima des Bildungs- und Sozialwandels in Großbritannien, welches dazu führte, dass Gesamtschulen eingeführt wurden sowie eine Ausweitung der Hochschulbildung stattgefunden hat. Wissenschaftliches Interesse bestand vor allem an der Idee der intergenerationellen Weitergabe von Benachteiligung. Dies hatte sich auf politischer Ebene so stark ausgewirkt, dass ihre Problematisierung zu einer Reform des Nationalen Gesundheitsdienstes NHS[5] führte, um für eine verbesserte Versorgung der Bevölkerung zu sorgen. Im Rahmen der Umstrukturierung hat die *Tavistock Clinic* und das *Tavistock Institute* ein neues Gebäude erhalten, in dem sich klinische Dienstleistungen sowie Forschungs- und Beratungsarbeiten entwickeln konnten. Laut Rustin (2008) war die Demokratisierung der Erkenntnisse der Psychoanalyse ein offensichtlicher Bestandteil des Konzepts der Work-Discussion. Sie geht davon aus, dass Menschen unterschiedlichster beruflicher Stellung und Erfahrung voneinander lernen können, sowie davon ausgegangen wird, dass das

[5] National Health Service (staatliche Gesundheitsversorgung in Großbritannien).

Unbewusste nicht nur auf der psychoanalytischen Couch, sondern auch durch freie Gruppendiskussionen emotional bedeutsamer Ereignisse am Arbeitsplatz erforscht werden kann (Rustin 2008).

Rustin (ebd., 6) nennt einige WissenschaftlerInnen, die die *Tavistock Clinic* und das *Institute* in der Nachkriegszeit beherbergten und für die Entwicklung der Methodik der Work-Discussion entscheidend waren. Das Frühwerk von Elliot Jaques[6] und die Forschungsstudien von Isabel Menzies Lyth[7] und ihren KollegInnen zeigten, wie anwendbar die Ideen der Psychoanalyse über unbewusste Ängste und Abwehrkräfte bei der Anwendung auf soziale Systeme und Institutionen waren (ebd., 7). Hochrangige Persönlichkeiten teilten somit die Überzeugung, dass die Dynamiken in der Gruppe verstanden werden können und dabei therapeutisches und entwicklungspolitisches Potenzial erzeugen. Rustin (ebd.) vermutet, dass die Work-Discussion-Group ihren Namen von Wilfried Bions[8] Wertschätzung gegenüber dem Arbeitspotenzial einer Gruppe abstammt. Der britische Psychoanalytiker versuchte in den 1930er Jahren Gruppen zu verstehen und war später unter anderem mit John Rickman[9] an der Entwicklung effektiver Methoden für die Auswahl britischer Offiziere beteiligt. Sie benutzten führerlose Gruppen, um festzustellen, wer mit ausreichender Fähigkeit zum Weiterdenken ausgestattet war. Dabei betrachteten sie besonders diejenigen, die nicht zu sehr an Macht interessiert waren, sondern vielmehr daran, Autorität zu nutzen und die Bedürfnisse und Fähigkeiten anderer Menschen im Auge zu behalten (Klauber 2008, xix). Einen sehr wichtigen Beitrag zum beruflichen Lernen leistete auch Michael Balint (Balint 1957, zit. nach. Rustin 2008, 7), der eine spezifische Form des Gruppenunterrichts für Ärzte erfand, die im Nachhinein meist als *Balint-Gruppen* bezeichnet wurden. Diese Gruppen hatten eine regelmäßige Sitzungszeit, in der auf die Reflexion des Berufslebens und die Ängste der Gruppenmitglieder eingegangen wurde. Von ihnen wurde nicht erwartet, sich auf die Sitzungen vorzubereiteten. Stattdessen verließ sich Balint auf das in der Gruppe

---

[6] Elliot Jaques (*18. Januar 1917; † 08. März 2003) war ein kanadischer Psychoanalytiker, der auf dem Gebiet der Organisationsentwicklung tätig war. Er war Mitgründer des Tavistock Institutes of Human Relations in London.

[7] Isabel Menzies Lyth (*12. September 1917; † 13. Januar 2008) war eine britische Psychoanalytikerin in der kleinianischen Tradition. Ihre Arbeit über unbewusste Mechanismen in Organisationen machte sie sehr bekannt.

[8] Wilfred Ruprecht Bion (* 8. September 1897 in Indien; † 8. November 1979 in Oxford, England) war ein britischer Psychoanalytiker, der seine Analyse bei Melanie Klein absolvierte und auch an der Tavistock Clinic tätig war (vgl. Schöck 2018).

[9] John Rickman (*10. April 1981; † 1. Juli 1951) britischer Psychoanalytiker, war zeitlebens ein praktizierender Quäker.

entstehende Ethos, das die Reflexion vorantreiben würde. In den *Balint-Gruppen* wurden ebenso Schwierigkeiten in der Beziehung zwischen ÄrztInnen und PatientInnen untersucht. Ab Mitte der 1960er Jahre haben viele MitarbeiterInnen der *Tavistock Clinic* Erfahrungen in Gruppen gemacht, indem sie selbst Teil von *Balint*- oder anderen Studiengruppen waren. All dies trug dazu bei, dass großer Wert auf die Arbeit in Gruppen gelegt wurde (Rustin 2008, 7).

Klauber (2008, xx) erwähnt neben den bereits genannten Persönlichkeiten weitere, die vor, während und nach dem Zweiten Weltkrieg in der *Tavistock Clinic* gearbeitet haben. John Bowlby[10], der später die Bindungstheorie entwickelte, beobachtete evakuierte und andere Kinder in den Hampstead Nurseries von Anna Freud[11] (2008, xx). Esther Bick[12] bot ab Ende der 1940er Jahre Infant-Observation-Seminare[13] an. Laut Klauber (ebd.) haben unter anderem AutorInnen wie Jaques, Menzies Lyth, Bion und Balint für eine reiche Kultur der Forschung und Nachdenklichkeit gesorgt und damit nicht nur Möglichkeiten geschaffen, Gruppen für ihre Studien zu nutzen, sondern auch Arbeitsweisen zu diskutieren und dementsprechend Gruppen- sowie Organisationsdynamiken zu verstehen. Im Laufe der Zeit entwickelte Martha Harris[14], welche die Ausbildung zur Kinderpsychotherapie an der *Tavistock Clinic* leitete, eine neue Trainingsmethode: das *Work-Discussion-Seminar*, das sich laut Klauber (ebd.) als eine starke Lehr- und Lernerfahrung erwies. Seitdem hat sich diese Art von Seminar zu einem integralen Bestandteil sehr vieler Kursangebote der *Tavistock Clinic* entwickelt. Es scheint laut Klauber (2008) damals einen besonderen „Zeitgeist“ (ebd., xx) gegeben zu haben, der die Entwicklung eines solchen Lehrwerkzeuges ermöglichte, das in Bezug auf jede Arbeitssituation mit menschlicher Interaktion anwendbar ist. Das Modell hilft den professionell Tätigen die eigene Expertise zu durchdringen und fügt, durch die Arbeit in der Gruppe und die Hilfe einem/einer psychoanalytisch geschulten SeminarleiterIn etwas „mehr“ (ebd.) hinzu. Dieses, in

---

[10] Eduard John Mostyn Bowlby (*26. Februar 1907; † 2.September 1990) war ein britischer Kinderarzt, Kinderpsychiater und Psychoanalytiker, der als Pionier der Bindungsforschung gilt. Er baute eine Abteilung für Kinderpsychotherapie an der Tavistock Clinic auf und stand der Forschungstradition von Melanie Klein nahe (vgl. Schöck 2018).

[11] Anna Freud (*3. Dezember 1895; † 9. Oktober 1982) war eine österrechisch-britische Psychoanalytikerin. Die Tochter von Sigmund Freud gründete die Hampstead Nurseries, ein Heim in dem sie Kriegsweisen und –kinder betreute.

[12] Esther Bick (*4. Juli 1902; † 1983) war eine Ärztin und Psychoanalytikerin. Sie ist für die Entwicklung der Infant-Observation-Methode bekannt geworden (vgl. Harris, Bick 2011).

[13] Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung.

[14] Martha Harris (*13. April 1919; † 1987) war eine britische kleinianische Psychoanalytikerin für Kinder und Erwachsene. Sie leitete die Abteilung für Kinderpsychotherapie an der Tavistock Clinic und begründete dort auch die Methode des Work-Discussion-Seminars (vgl. Harris, Bick 2011).

Klaubers Worten „difficult-to-define additional something“ (Klauber 2008, xx), hat in Folge einen immensen Einfluss auf die Menschen. Es stärkt ihre Fähigkeit, in oft sehr schwierigen, belastenden und herausfordernden Arbeitssituationen effektiv zu arbeiten. An dieser Stelle führt Klauber (ebd.) Bion´s Konzept des *Containments*[15] an. Nach Bion dient die Gruppe als Ganzes als Container, welcher unbewusst belastende Inhalte aufnimmt, entschärft und für den Einzelnen besser erträglich zurückgibt (Bion 1971, 189). Wenn dies erreicht wird, so Klauber (ebd.), kann etwas „*Transformatives“* passieren. Es verändert die Art und Weise, wie SeminarteilnehmerInnen über ihre Arbeitsweise und ihre KlientInnen denken (ebd. xxi).

Work-Discussion als Bestandteil beruflicher Bildung und Praxis hat sich nach Rustin (2008, 3) in unterschiedlichen Kontexten entwickelt, seit sie Mitte und Ende der 1960er-Jahre als systematisch eingesetztes Element in Fortbildungskursen Geltung erlangte. Die systematische Diskussion in kleinen und stabilen Gruppen über die Erfahrung der Arbeit von Fachkräften ist jene Art der Work-Discussion, von der diese Masterarbeit handelt. Der theoretische Hintergrund handelt dabei von der zentralen Bedeutung emotionaler Dynamiken und Erfahrungen am Arbeitsplatz. Dies bedeutet, den Fokus auf jene sowohl bewussten als auch unbewussten Gefühle zu richten, die im professionell Tätigen durch die Aufgabe, den Kontext, die institutionellen Zwänge und die täglichen Beziehungen hervorgerufen werden (Rustin 2008, 3).

Das Interesse an der Relevanz unbewusster Faktoren für das Verständnis der Arbeit hat nach Rustin (ebd.) in den letzten sechs Jahrzehnten stark zugenommen. Publikationen, wie „The Unconsious at work“ (Obholzer, Roberts 1994), haben die Idee allgegenwärtiger latenter Phänomene popularisiert, die unterhalb der Oberfläche untersucht werden müssen, um die expliziten Ziele einer jeden Arbeit erreichen zu können. Somit ist laut Rustin (ebd., 4) die Art und Weise, wie unbewusste emotionale Kräfte die Berufspraxis und deren Ergebnisse beeinflussen und verzerren können, zu einem relevanten Untersuchungsgegenstand geworden. Diese Erkenntnisse sind so weitreichend, dass sie sowohl Einzug in die institutionelle Beratung als auch in Formen der beruflichen Supervision, angewandter Gruppenbeziehungen und in eine Reihe von Ansätzen zur Aus- und Weiterbildung gefunden haben. Die Aufmerksamkeit auf das Unbewusste macht die

[15] Vgl. das ursprüngliche Konzept von Bion 1971, der von der *Containerfunktion* einer Therapiegruppe spricht, und *containing* als eine zentrale heilende Eigenschaft der Gruppe versteht (ebd.).

psychoanalytischen Wurzeln dieser Tradition deutlich. Zu dieser sind laut Rustin (ebd.) weitere theoretisch relevante Ideen aus der Gruppenpsychologie, Systemtheorie sowie aus der Kognitions- und Entwicklungswissenschaft in unterschiedlichen Kombinationen hinzugekommen.

3.2 Infant-Observation als Ursprung der Work-Discussion

Im Zuge der Auseinandersetzung mit den deutschsprachigen Veröffentlichungen über *Infant-Observation* berichten Datler und Trunkenpolz (2009), dass Esther Bick Ende der 1940er Jahre von John Bowlby angehalten wurde, an der *Tavistock Clinic* ein Ausbildungskonzept für Kinder- und Jugendpsychotherapie zu etablieren. In diesem Zusammenhang gelang es ihr, die Methode der *Infant-Observation* als eine Methode der Aus- und Weiterbildung zu entwickeln, die von Melanie Kleins psychoanalytischer Position geprägt war (ebd. 236). In ihrem originären Artikel zu dieser Methode berichtet Bick (1964, 558), wie wichtig sie es fand, bereits im ersten nicht klinischen Jahr der Ausbildung praktische Erfahrungen mit der Beobachtung von Säuglingen einzubringen. Dies hielt sie unter anderem deshalb für essentiell, da es den StudentInnen helfen würde, die (frühen) Erfahrungen ihrer PatientInnen zu verstehen und zu begreifen. Laut Bick (ebd.) würde es den Studierenden darüber hinaus die einzigartige Möglichkeit geben, die Entwicklung eines Säuglings mehr oder minder von Geburt an in seiner häuslichen Umgebung und in seinem Verhältnis zu seiner unmittelbaren Familie zu beobachten und ihnen so die Chance zu geben, selbst herauszufinden, wie diese Beziehungen entstehen und sich entwickeln. Ferner konnten die StudentInnen ihre Beobachtungen mit denen ihrer KollegInnen in den wöchentlich stattfindenden Seminaren vergleichen (ebd., 558). Auf die Methode der Infant-Observation eingehend, beschreibt Bick (ebd.) folgende Vorgehensweise.
Die KinderpsychotherapiestudentInnen besuchen die Familie einmal pro Woche, bis etwa zum Ende des zweiten Lebensjahres des Kindes. Jede Beobachtung beträgt circa eine Stunde. Entgegen ihrer Erwartungen hat sich die Suche nach Müttern, die bereit waren, BeobachterInnen aufzunehmen, als unproblematisch erwiesen. Viele der Mütter haben laut Bick (1964, 558) die Tatsache begrüßt, jemanden im Haus zu haben, mit denen sie über ihren Säugling reden konnten. Die anfängliche Verfassung von Notizen während der Beobachtung hat sich bald als störend erwiesen, da sie die frei schwebende Aufmerksamkeit der StudentInnen behinderte, und so wurde diese

eingestellt. Im weiteren Verlauf der Entwicklung der Methode musste ebenfalls über das zentrale Problem der Rolle des Beobachters nachgedacht werden. Es schien laut Bick (1964, 559) einen zweifachen Konflikt zu geben, erstens bezüglich der Konzeptualisierung der Rolle der BeobachterInnen und zweitens bezüglich der Einstellung. Zu der Frage nach der Rolle betont Bick (ebd.), dass die Infant-Observation als Ergänzung zur Lehre der Psychoanalyse und Kindertherapie und nicht als Forschungsinstrument geplant war. Es wurde als wichtig erachtet, dass sich der/die BeobachterIn in die Familie ausreichend einfühlt, um die emotionale Wirkung zu erfahren, aber nicht verpflichtet ist, auferlegte Rollen zu erfüllen. Im Rahmen des Infant-Observation-Seminars, welches laut Datler (2009, 47) einmal wöchentlich bei einer Gruppengröße von bis zu fünf TeilnehmerInnen fortlaufend stattfindet, werden die Beobachtungen besprochen. Die Beobachtungen werden vor dem Seminar in deskriptiver, narrativer Weise in Form in Protokollen verfasst. Abwechselnd stellt im Wochentakt jeweils ein/e SeminarteilnehmerIn ihr Beobachtungsprotokoll vor. Im Mittelpunkt stehen dabei das Erleben des Kindes in der dargestellten Situation sowie das Verstehen des Verhaltens des Kindes in der beschriebenen Weise. Des Weiteren wird der Fokus auf die Beziehungserfahrungen des Kindes gelegt und die Frage behandelt, welchen Einfluss diese wiederum auf das Erleben des Kindes gehabt haben mögen. Anschließend wird darüber diskutiert, welche Bedeutung das Erleben auf für nachfolgenden Verhaltensweisen hat. In einem anschließenden Schritt wird ein Besprechungsprotokoll über die Seminarsitzung verfasst, in dem die wichtigsten Überlegungen, die erarbeitet wurden, zusammengefasst werden. Das Besprechungsprotokoll ermöglicht es den SeminarteilnehmerInnen auch, zu einem späteren Zeitpunkt über die Sitzung zu reflektieren (vgl. ebd.). Datler (2009) spricht ebenso von der Ermöglichung eines Nachvollzugs der Beziehungserfahrungen mitsamt ihrer Entwicklung und der Ausbildung psychischer Strukturen (ebd. 49). Durch die Infant-Observation können laut Bick (1964, 563) Beziehungs-Muster erkannt werden, die nur dann als signifikant akzeptiert werden können, wenn sich diese in der gleichen oder ähnlichen Situation in vielen nachfolgenden Beobachtungen wiederholen. Die Aufmerksamkeit für solche beobachtbaren Details über einen längeren Zeitraum geben den StudentInnen die Möglichkeit, nicht nur Muster zu sehen, sondern auch die Veränderungen in den Mustern wahrzunehmen. Sie stellte ebenso fest, dass die Studierenden in diesem Setting lernen, zunächst zuzusehen und zu fühlen, bevor sie vorschnelle Hypothesen über das beobachtete

bilden. Sie lernen laut Bick (ebd.) zu tolerieren und zu schätzen, wie sich Mütter um ihre Säuglinge kümmern. Auf diese Weise sind die Studierenden in der Lage, festgefahrene Vorstellungen über den „richtigen“ und „falschen“ Umgang mit dem Säugling zu verwerfen und flexiblere Ansichten hinsichtlich der Säuglingspflege zu entwickeln. Die Einzigartigkeit jedes Mutter-Säugling-Paares, so Bick (ebd.), wirkt auf die StudentInnen, da sich jedes Baby in seinem eigenen Tempo entwickelt und sich auf seine eigene Weise mit seiner Mutter in Beziehung setzt (ebd., 565). Die Erfahrung der Infant-Observation, die später mit der klinischen Erfahrung mit Erwachsenen und Kindern verknüpft wird, hält Bick für sehr wichtig, da sie der Meinung ist, dass das Gesamtverhalten der PatientInnen als Teil der Analyse betrachtet werden sollte und dadurch auch der Glaube an die Gültigkeit der analytischen Rekonstruktion der frühen Entwicklung gestärkt wird (566). Zusammenfassend lässt sich nach Datler (2014) sagen, dass die Methode der Infant-Observation der Entwicklung der Fähigkeit dienen sollte, „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“ (Datler, Datler 2014, 3). Die Work-Discussion stellt somit eine Ausweitung der Methode des Beobachtens nach dem *Tavistock-Konzept* dar, dessen Prototyp die hier beschriebene Methode der Infant-Observation verkörpert. Zwischen den Beobachtungs- und Work-Discussion-Seminaren gibt es jedoch auch Unterschiede, auf die Lynda Miller (2002) in ihrem Artikel „The relevance of observation skills to the work discussion seminar“ (ebd., 55) aufmerksam macht. Im Rahmen der Infant-Observation stellt sich die BeobachterInnenrolle als eher „passiv“ dar, die es ermöglicht, dem Säugling in Bezug auf die Familie die volle Aufmerksamkeit zu schenken. Im Gegensatz dazu ist die Aufgabe der BeobachterInnen für ein Work-Discussion-Seminar komplexer, da sie sich selbst als aktive TeilnehmerInnen in ihrem Arbeitskontext mit den betreffenden InteraktionspartnerInnen einbeziehen müssen. Klauber (1999) fasst die wesentlichen Merkmale der Aufgabe wie folgt zusammen:

> *„that the worker´s own actions and comments are described as well as those of the clients, and that the seminar is … to facilitate the extensions in the worker´s frame of reference and understanding so that interventions can be based on a fuller appreciation of the emotional factors at work in relationships“*

(Klauber 1999, 31).

Demnach sind die Verhaltensweisen aller Personen, die an der geschilderten Arbeitssituation beteiligt waren, zu beschreiben. Das Seminar soll somit einer Erweiterung des Bezugs- und Verständnisrahmens dienen, sodass Interaktions- und Beziehungsprozesse auf einer umfassenderen Wertschätzung der emotionalen Faktoren am Arbeitsplatz verstanden werden können. Sowohl bei Work-Discussion-Seminaren als auch bei Infant-Observation-Seminaren müssen die BeobachterInnen ihre eigenen Gefühlszustände in Bezug auf die Beobachtung einordnen. Dies ist eine Fähigkeit, die sich tendenziell neben der Fähigkeit zur visuellen Beobachtung entwickelt. Sie führt laut Miller (2002) zu einem erhöhten Bewusstsein für die emotionalen Faktoren, die im Arbeitsumfeld zwischen ArbeitnehmerIn (BeobachterIn) und InteraktionspartnerInnen (KollegInnen, KlientInnen) spielen, sowie für die Dynamik der Arbeitssituation (ebd., 55f.). Darüber hinaus erwähnt Klauber (1999, 31), dass im Work-Diskussion-Seminar Gruppenprozesse und institutionsbezogene Faktoren aus der Arbeitswelt hinzukommen, die es zu beachten gilt. Es wird daher deutlich, dass das Seminar eine andere primäre Aufgabe verfolgt als die mit Beobachtung befassten Seminare der Infant-Observation (ebd.).

Nachdem nun in dem vorherigen und diesem Kapitel die Entstehungsgeschichte des Work-Discussion-Seminars als Adaption der Infant-Observation vorgestellt und eine erste Charakterisierung von Work-Discussion gegeben wurde, soll im Folgenden die Seminarkonzeption sowie auch die Durchführung des Work-Discussion-Seminars erläutert werden. Dabei soll unter anderem nicht nur auf die Praxisprotokolle, sondern auch auf die Besprechungsprotokolle Bezug genommen werden.

3.3 Konzeption und Ablauf des Work-Discussion-Seminars

An folgender Stelle wird auf die Konzeption und den Ablauf des Seminars näher eingegangen. Steinhardt und Reiter (2009, 136f.) befassen sich in ihrem Sammelbandartikel *„Work Discussion - Lernen durch Beobachtung und Reflexion von Arbeitsprozessen“* mit den wesentlichen Bestandteilen sowie der Durchführung der Methode der Work-Discussion. Dabei verweisen sie auf den Nutzen des Beobachtens nach der *Tavistock-Methode*, um nicht nur dem Erleben von Säuglingen oder Organisationsdynamiken nachzugehen, sondern auch „um das

eigene Handeln im beruflichen Arbeitsalltag besser verstehen zu können“ (Steinhardt, Reiter 2009, 137). Laut den Autorinnen sind die TeilnehmerInnen von Work-Discussion-Seminaren in unterschiedlichen Berufsfeldern tätig, welche sich meist aus pädagogischen, psychosozialen, psychotherapeutischen und medizinischen Bereichen zusammensetzen.

Der Fokus des Seminars richtet sich darauf, Erfahrungen zu untersuchen, die im Zuge von Interaktionsprozessen am Arbeitsplatz erlebt werden. Insbesondere geht es dabei um den Sinngehalt der emotionalen Reaktionen und des Erlebens sowie deren unbewusste Dynamiken (ebd.). Nach Datler und Datler (2014) dient die Methode „der Entwicklung und Vertiefung der Kompetenz des differenzierten Wahrnehmens und psychoanalytischen Verstehens dessen, was in Arbeitssituationen vor sich geht“ (2f.). Als eine Methode der Reflexion von Arbeitsprozessen werden laut Steinhardt und Reiter (2009) nicht nur die emotionalen Aspekte der ProtokollverfasserInnen, sondern zugleich auch die der beteiligten KlientInnen bzw. InteraktionspartnerInnen in der beobachteten Sequenz berücksichtigt (ebd., 137). Ziel ist es dabei, unbewusste Bedeutungszugänge in das Bewusstsein zu rufen, um sie anschließend differenziert analysieren und verstehen zu können. Ebenfalls Gegenstand der Betrachtungen sind die institutionellen Rahmenbedingungen und deren unbewusste Aspekte, die auch einen Einfluss auf die Arbeitsprozesse haben können. Folgende drei Schritte erweitern laut Steinhardt und Reiter (2009, 137) das Verstehen der eigenen inneren Erfahrungswelt und der Dynamik des Arbeitsprozesses:

- (Selbst-)Beobachtung und Beobachtung der Arbeitssituation durch Work-Discussion-TeilnehmerInnen
- Verschriftlichung eines deskriptiv-narrativen Protokolls über Interaktions- und Arbeitsabläufe sowie der eigenen Handlungen und Gedanken
- Vortrag und Besprechung des Protokolls im Seminarplenum

Datler und Datler (2014) definieren ähnliche Punkte und darüber hinaus einen vierten wiederkehrenden Arbeitsschritt, der nötig ist, um die eben angeführten Ziele zu verfolgen. Als ersten Punkt nennen sie „das kontinuierliche Arbeiten in einem bestimmten Arbeitsfeld“ (ebd., 5), der zweite und dritte Punkt sind identisch mit

Steinhardt und Reiters Ausführungen (2009, 137). Als zusätzlichen vierten Aspekt erwähnen sie „das Abfassen von Besprechungsprotokollen, die zentrale Gedanken zum Inhalt haben, die im Zuge der Besprechung eines jeden Praxisprotokolls im Seminar erarbeitet wurden“ (2014, 5).

Der Ablauf des Seminars gestaltet sich laut Steinhardt und Reiter (ebd.) wie folgt: Die TeilnehmerInnen des Work-Discussion-Seminars werden dazu angehalten, regelmäßig selbst verfasste Protokolle über Situationen aus dem eigenen Arbeitskontext mitzubringen. Diese sollen in deskriptiv-narrativer Form mit wenig Interpretationen verfasst werden und umfassen einen von der VerfasserIn selbst zu definierenden Ausschnitt aus dem Arbeitsalltag, der sich meist über einen Zeitraum von einer Stunde erstreckt. Von besonderem Interesse ist dabei das Interaktions- und Beziehungsgeschehen wie beispielsweise Behandlungssequenzen, Schulstunden oder Teambesprechungen mit KlientInnen, KollegInnen und Vorgesetzten, die in ihrem Verlauf möglichst detailliert beschrieben werden sollen. Während des Seminars wird je ein Protokoll an die Gruppe verteilt und von dem/der VerfasserIn laut vorgelesen. Die gesamte Seminareinheit von meist 90 Minuten wird dafür genutzt, das Protokoll zu bearbeiten und zu analysieren. Die Diskussion wird separat von einem/einer SeminarteilnehmerIn in Stichpunkten protokolliert, als ein „Besprechungsprotokoll“ zu Hause verfasst und im Seminar vorgelesen, wenn die Person, die vorgestellt hat, das nächste Mal mit dem Vorlesen des Protokolls dran ist (ebd. 138f.).

3.3.1 (Selbst-)Beobachtung

Bei der Beobachtung in der Work-Discussion kommt es nicht nur darauf an, sich selbst im Kontakt mit KlientInnen zu beobachten, sondern auch die Interaktionen mit allen Anwesenden sowie deren Verhaltensweisen zu verzeichnen. Steinhardt und Reiter (2009, 139) sehen diese Aufgabe als sehr komplex an, da sich das psychoanalytische Verständnis von Interaktionen sowohl aus bewussten als auch unbewussten Faktoren zusammensetzt.

3.3.2 Praxisprotokoll

Das Verfassen der Protokolle selbst stellt laut Steinhardt und Reiter (2009, 140) bereits einen Aspekt des Erkenntnisprozesses dar. Das Ergebnis dieses Prozesses

wird von Datler und Datler (2014) als „'Praxisprotokoll´ bezeichnet und beinhaltet das, was sich in einer Stunde Schulunterricht, Psychotherapie, Beratung, ärztlicher Tätigkeit etc. zugetragen hat". Die in Ich-Form verfassten Berichte sollen möglichst detailliert wiedergeben, was sich zwischen der professionell tätigen Person und den KlientInnen oder sonstigen anwesenden Personen während einer Stunde ereignet hat. Sobald 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" (ebd., 7).
In dem von Steinhardt und Reiter (2009) als „Beobachtungsprotokoll" bezeichneten Bericht werden offenkundige Interaktionen und Verhaltensweisen beschrieben. Latente Gefühle, Impulse und Phantasien, die der BeobachterIn im Laufe der beobachteten Kommunikation oder danach bewusstwerden, gilt es insbesondere im Seminar zu besprechen.

3.3.3 Setting und Work-Discussion-Seminar

Im Zuge des Seminars werden die TeilnehmerInnen dabei unterstützt, unbewusste Dimensionen des Arbeitskontextes zu verstehen. Bion (1962, 104) spricht von der Entwicklung einer "bionokularen Vision" (ebd.), bei der das Beobachtbare durch das Bewusste und Unbewusste wahrgenommen wird und schließlich die beiden Bilder zusammengeführt werden. Dies ermöglicht nicht nur die Zusammenführung von zwei Bildern zu einem, sondern ebenso die umgekehrte Variante, bei der aus einer Beschreibung die bewussten und zugleich unbewussten Anteile differenziert werden können. Diese Art der „binokularen" (ebd.) Wahrnehmung schärft den Blick für Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse, die durch die Bearbeitung der Beobachtungsprotokolle geschult werden (ebd.). Laut Steinhardt und Reiter (2009) kann die Besprechung der Protokolle ebenso zu einer Unterscheidung zwischen der inneren Welt der Subjekte und den äußeren Erscheinungen führen (ebd., 141). Darüber hinaus sollte auch ein Augenmerk auf die latenten Organisationsdynamiken sowie die offenkundigen Rahmenbedingungen der Institution gelegt werden. Durch die Erweiterung des Verständnisses für die Arbeitsrolle und -aufgabe können unausgeschöpfte Potentiale sowie Grenzen der institutionellen Gegebenheiten zum Vorschein treten, die zuvor nicht hinterfragt worden sind. Erst durch den Reflexionsprozess kann die tiefere Bedeutung der Arbeitsbedingungen ergründet

werden. Begrenzte Möglichkeiten oder Barrieren innerhalb von Organisationen lassen laut den Autorinnen auf zweierlei Erkenntnisse schließen. Zum einen wird erfasst, „welche in der Persönlichkeitsstruktur des Einzelnen liegenden Gründe es belastend erscheinen lassen, die gestellten Arbeitsanforderungen möglichst gut zu erfüllen“. Zum anderen „wird der Blick dafür geöffnet, unter welchen schwierigen realen Bedingungen die Arbeit durchgeführt wird“ (ebd., 139) und weshalb veränderte Arbeitsabläufe außerhalb des Kompetenzbereiches der BeobachterInnen liegen könnten. Daher ist es von großer Bedeutung, sich die Ausprägungen und Auswirkungen institutioneller Strukturen bewusst zu machen, da sich diese neben den innerpsychischen Aspekten bedeutsam auf die Erfüllung der primären Aufgabe auswirken können (ebd., 140).

Was den Ablauf der Seminarsitzungen betrifft, so sprechen Datler und Datler (2014, 13) von einer Gruppe von vier bis fünf Personen, die sich meist wöchentlich mit einem/einer SeminarleiterIn treffen, um Praxisprotokolle zu besprechen. Nach Steinhardt und Reiter (2009) stellt je ein/e TeilnehmerIn ihr Protokoll im Seminar vor, indem es von allen TeilnehmerInnen gemeinsam gelesen und im Anschluss absatzweise besprochen wird (ebd., 141). Die TeilnehmerInnen werden dazu ermutigt, alle Gefühle, Bilder und Metaphern, die während des Lesens von ihnen wahrgenommen werden, in Worte zu fassen, um diese somit zum Teil des Verstehensprozesses werden zu lassen. Dadurch tragen sie zu einem tiefgreifenderen Verständnis der unbewussten Dynamiken des Arbeitsbeziehungsgeschehens bei. Im Fokus steht die Frage nach dem Erleben der Personen, die an der Arbeitssituation beteiligt sind, und auf welche Weise das Erleben den Ablauf der geschilderten Interaktion beeinflusst haben mag. Aufgabe der SeminarleiterInnen ist es dabei, die ausgesprochenen bzw. erschlossenen Gefühle und Phantasien in einen Kontext mit den in den Beobachtungsprotokollen geschilderten Ereignissen zu bringen. Steinhardt und Reiter (ebd., 142) sprechen von einer sich daraus entwickelnden Wahrnehmbarkeit der emotionalen Befindlichkeit, bezogen auf das beschriebene Geschehen, die es ermöglicht, den Befindlichkeiten weitere Bedeutungen zuzuschreiben. Lazar (2000, 409) räumt ein, dass in diesem Prozess ein innerer, mentaler Raum entstehen kann, in welchem es möglich ist, über sich und über andere zu reflektieren. Somit werden emotionale Aspekte von Arbeitsbeziehungen und –interaktionen erschließbar. Die der primären Aufgabe förderlichen oder hemmenden Prozesse können bewusst und diskutierbar

gemacht werden (Steinhardt, Reiter 2009, 142). Auch unbewusste Aspekte in Gestalt von institutionellen Abwehrmechanismen, wie sie Menzies-Lyth (1974) untersucht hat, können dadurch zum Vorschein kommen.

Des Weiteren können die Arbeitsbedingungen der verschiedenen TeilnehmerInnen sehr unterschiedlich ausfallen, weshalb in der Seminargruppe durchaus Gefühle wie Konkurrenz, Neid und Ambivalenz ausgelöst werden können. Fungiert die Gruppe aber als *Container* nach Bion (1962), wird es im Rahmen der Gruppe möglich, belastende Gefühle zuzulassen. Die Einsicht, dass man selbst ein Teil einer Institution mit Schwächen und Mängeln ist, kann ein schmerzvoller Prozess sein, der nur dann zu ertragen ist, wenn diese Gefühle von der Gruppe und den SeminarleiterInnen behutsam aufgenommen und in verdauter Form ins Seminar eingebracht werden (Rustin 2008, 3f.). Diese Einsicht wiederum erweitert das Rollen- und Aufgabenverständnis der SeminarteilnehmerInnen. Dadurch, dass es in der Gruppe möglich ist, intensive Gefühle aufkommen zu lassen, ohne sie zugleich abwehren zu müssen, wird laut Steinhardt und Reiter (2009, 143) die Fähigkeit entwickelt, zuvor Unverständliches zu verstehen. Dies wird dadurch möglich, dass das emotionale Geschehen aus der geschilderten Arbeitssituation in der Gruppe reinszeniert wird und dadurch die Empfindungen in der Gruppe in gleichsamer Form entstehen. Wenn im Sinne des Bion´schen *Containments* (1962) die SeminarleiterInnen und die Gruppe diese nicht abwehren müssen, besteht die Möglichkeit für die Gruppe, die Emotionen im Hier und Jetzt in vertiefter Weise zu erleben, zu verstehen und zu nutzen. Auftretende Gefühle, wie etwa Verunsicherung oder Angst, die während der Protokollbesprechung aufgetreten sind, werden somit erträglich und regen zur gemeinsamen Reflexion in der Gruppe an (ebd.). Bion (1962) verweist beispielsweise darauf, dass zuvor unbewusste und dadurch besonders ausgeprägte Angstgefühle durch die *Container-Contained*-Beziehung[16] ins Bewusstsein gerufen werden können und dadurch besprechbar werden. Die Erfahrungen, die für die TeilnehmerInnen bislang nur auf der Aktionsebene sichtbar waren, können nun durch Reflexion in einen tieferen Sinnzusammenhang gebracht werden. Diesen Lern- und Entwicklungsprozess formuliert Martha Harris (1977) als „to become more reflective than reactive“ (Harris ebd., zit. nach, Steinhardt, Reiter 2009, 143). Eine enorme Herausforderung für die SeminarteilnehmerInnen stellt das

[16] Vgl. Bion 1962, 148.

Aushalten belastender Emotionen des „Nichtwissens“ während der Seminarsitzung dar. Um das bedrohliche Gefühl von Unsicherheit zu vermeiden, wird sich oft mit einer vorgetäuschten Sicherheit beholfen. Sobald das *Containment* der Gruppe gereift ist, fällt es den TeilnehmerInnen leichter, problemhaftes Material zu präsentieren. Genau jenes Beobachtungsmaterial, das konflikthafte und unverstandene Aspekte enthält, bietet den ProtagonistInnen differenzierte Gelegenheiten, aus ihrer, wenn auch schmerzlichen, Erfahrung zu lernen. Aufgabe der Gruppe ist es, die emotionale Entlastung durch einen schützenden Rahmen zu gewährleisten.
Das Ziel des Seminars ist es demnach, die unbewussten Aspekte der Arbeitsprozesse unter Berücksichtigung der realen Bedingungen besser zu verstehen. Steinhardt und Reiter (2009, 144) sind der Meinung, dass die ProtagonistInnen aus der Erfahrung lernen, im Sinne von Bion´s *Lernen aus Erfahrung* (1962), wenn sie die Fähigkeit entwickeln, neue Erfahrungen aufzunehmen und somit zu Einsicht gelangen. Voraussetzung für das *Lernen aus Erfahrung* ist, dass die Bedeutung der Gefühle für das Erleben, die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen und –prozessen erkannt wird (Steinhardt, Reiter 2009, 144).

3.4 Lernprozesse in der Work-Discussion

Im Rahmen ihrer Masterarbeit ist Delia Schöck (2018) der folgenden Frage nachgegangen: *„Welche Aussagen über Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt werden, sind in der deutschsprachigen Fachliteratur zu finden?“* Als Ergebnis hat sie eine Zusammenschau von 31 deutschsprachigen Publikationen untersucht. Im Vorfeld ging aus ihrer Recherche hervor, dass Work-Discussion-Seminare aus der Sicht verschiedener AutorInnen offensichtlich Lernprozesse anstoßen und unterstützen. Hieraus ließ sich die These ableiten, dass „Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung von Professionalität und Qualität von psychosozialer Arbeit ist“ (Schöck 2018, 27).

Schöck (ebd.) führte eine qualitative Inhaltsanalyse durch. Sie identifizierte drei Aussagen über Lernprozesse, die am häufigsten in den Publikationen gefunden wurden. Diese handeln von Lernprozessen, die während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf das nachträgliche Verstehen bzw.

die nachträgliche Befassung von protokollierten Arbeitssituationen im Sinne von Schöns *„reflection on action“* angestoßen werden respektive wurden. Dabei kam es in den Publikationen häufig zu Aussagen darüber, wie die Gruppe genutzt sowie das eigene Innerpsychische und das Verhalten anderer differenzierter wahrgenommen werden kann (Schöck 2018, 85).

Zum anderen ließen sich in den Publikationen häufig Aussagen finden, in denen behauptet wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar das Verstehen von bzw. die Befassung mit künftigen Arbeitssituationen im Sinne von Schöns *„reflection in action“* unterstützt werden respektive wurden. Gehäuft genannt wird dabei die Fähigkeit, „das Verhalten anderer differenzierter wahrzunehmen wie das interaktive Wechselspiel differenziert zu verstehen und differenziert zu verstehen, welche Folgen es haben kann und zu welchem Verhalten es führen kann“ (ebd., 85).

Die dritthäufigst genannten Lernprozesse sind Lernprozesse, die Einfluss auf die Gestaltung künftiger Arbeitssituationen haben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das nachträgliche Verstehen bzw. die nachträgliche Befassung mit protokollierten Arbeitssituationen als bedeutsamster Lernprozess, welcher durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt wurde, in der deutschsprachigen Fachliteratur von Schöck (2018) identifiziert wurde; gefolgt von dem Verstehen/der Befassung mit künftigen Arbeitssituationen ebenso wie dem Lernaspekt der „Gestaltung künftiger Arbeitssituationen“.

Auf der Suche nach Aussagen über Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren hervorgerufen und unterstützt werden, lassen sich auch in der englischsprachigen Literatur immer wieder entsprechende Aussagen finden. Welche Aussagen über Lernprozesse getätigt werden und in welcher Häufigkeit diese Aussagen zu finden sind, wird in der vorliegenden Arbeit untersucht. Ebenso wird analysiert, wie sie begründet werden und in welchem Verhältnis (siehe Teil C) diese zu Schöcks aktualisierten Ergebnissen (siehe Teil B) stehen. Zuvor wird die Methodik der Untersuchung vorgestellt.

4. Methodik der Untersuchung

In der vorliegenden Arbeit wird eine systematische Untersuchung von englischsprachigen Publikationen über die Darstellung von Lernprozessen in Work-Discussion-Seminaren vorgenommen. In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen dargestellt. Hierbei erfolgt die Darlegung der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), an die sich die Untersuchung anlehnt.

Maßgeblich für diese Art von Inhaltsanalyse (ebd.) ist das Zerlegen des Analyseablaufes in einzelne Schritte. Diese werden zu einem „Ablaufmodell" zusammengestellt und leiten das inhaltsanalytische Arbeiten und seine Überprüfung (Mayring 1995, 210). Die exakte Benennung der einzelnen Analyseschritte dient der Nachvollziehbarkeit des Vorgehens. Diese Art des Verfahrens soll dabei nicht als Standardtechnik angewandt, sondern immer auf die konkrete Studie hin modifiziert werden (ebd., 52). Aus diesem Grund wird das inhaltsanalytische Vorgehen auch im Rahmen dieser Arbeit an den vorliegenden Untersuchungsgegenstand sowie die Forschungsfragen angepasst.

Laut Mayring (2015) handelt es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um eine Auswertungsmethode, die *fixierte* (protokollierte) *Kommunikation* jeglicher Art (Sprache, Bilder, Musik etc.) analysiert (ebd., 54). Dabei sollte *systematisch*, *regel-* und *theoriegeleitet* vorgegangen werden. Auch in der vorliegenden Analyse werden die Publikationen im Zusammenhang einer bestimmten Fragestellung analysiert und die Ergebnisse vor einem theoretischen Hintergrund interpretiert. Durch die schrittweise Vorgangsweise der Analyse wird das Material in Einheiten zerlegt, die nacheinander bearbeitet werden. Das Kategoriensystem stellt laut Mayring (2015) das zentrale Instrument der Analyse dar. Mayring (ebd.) verweist auf die Anbindung am konkreten Gegenstand der Analyse. Ziel der Inhaltsanalyse sei es schließlich, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (ebd., 12).

Die qualitative Inhaltsanalyse lässt sich nach Mayring (ebd.) in drei Grundformen des Interpretierens gliedern: *Zusammenfassung, Explikation* und *Strukturierung.* Dabei handelt es sich um drei voneinander unabhängige Analysetechniken, die nicht als nacheinander zu durchlaufende Schritte verstanden werden (ebd., 67). Je nach Forschungsfrage und Material gilt es, die geeignete Analysetechnik auszuwählen.

Im Rahmen der Analysetechnik der *Zusammenfassung* wird eine Reduktion des

Datenmaterials angestrebt. Sie bietet sich deshalb besonders bei großen Datenmengen an. Mayring (1996) beschreibt das Ziel der Analyse, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen; das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (ebd., 92). Er weist in diesem Zusammenhang auf sechs verschiedene Arten der Reduktion hin: *Auslassen, Generalisation, Konstruktion, Integration, Selektion* und *Bündelung* (Mayring 2015, 69).

Das Verfahren *der Zusammenfassung* erfolgt durch eine induktive Kategorienbildung, bei welcher die Kategorien aus dem Material heraus entwickelt werden (Mayring 2000, 472). Um mögliche Verkürzungen oder Fehlinterpretationen zu vermeiden, werden die Kategorien im Laufe des Forschungsprozesses laufend überarbeitet und neue Kategorien gebildet, wenn keine bereits passenden bestehen (Mayring 1996, 93).

Im Rahmen der *Explikation,* als inhaltsanalytische Technik*,* gilt es, zu einzelnen fraglichen Textteilen zusätzliches Material heranzutragen, um das Verständnis zu erweitern. Mayring (2015) unterscheidet dabei zwei Formen*:* einerseits die zur Erläuterung einer Textstelle auf den Textkontext zurückgreifende *enge Kontextanalyse* und andererseits die weiteres Material herantragende *weite Kontextanalyse* (ebd., 68).

Auch das Verfahren der *Strukturierung* lässt sich in verschiedene Gruppen unterteilen. Ihnen ist gemeinsam, dass das Hauptkategoriensystem im Rahmen einer deduktiven Kategorienanwendung vorab festgelegt und durch Ankerbeispiele belegt wird. Anschließend wird das zu untersuchende Material den Kategorien zugeordnet (ebd., 97). Durch die *formale Strukturierung* kann eine innere Struktur nach formalen Strukturierungsgesichtspunkten herausgefiltert werden (ebd., 79). Mit Hilfe der *inhaltlichen Strukturierung* kann das Material zu bestimmten Inhalten extrahiert und zusammengefasst werden (ebd.). Im Falle der Suche nach einzelnen markanten Ausprägungen und deren genauen Beschreibung liegt eine *typisierende Strukturierung* vor. Schließlich kann das Material nach Dimensionen in Skalenform eingeschätzt werden, welches die *skalierende Strukturierung* verkörpert (ebd.). Das Ziel der inhaltsanalytischen Technik der *Strukturierung* ist es, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd., 83).

Nach der Darlegung der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wird die Methode im folgenden Teil A an die vorliegende Untersuchung adaptiert. Dabei wird die inhaltsanalytische Technik der *Zusammenfassung* und *Strukturierung* verwendet, um den vorliegenden Forschungsgegenstand der Masterarbeit, *Aussagen über Lernprozesse,* zu bearbeiten.

A Analyse englischsprachiger Fachliteratur

5. Darstellung des Analyseverfahrens

Im Folgenden wird das Analyseverfahren, das in dieser Masterarbeit angewendet wird, dargestellt. Dabei kommt der Festlegung des Ablaufmodells eine besondere Bedeutung zu. Da die Inhaltsanalyse kein Standardinstrument ist, sondern an den konkreten Forschungsgegenstand und das Material angepasst werden muss (Mayring 2015, 50f.), wird in diesem Kapitel dargelegt, wie das Ablaufmodell für die vorliegende Untersuchung adaptiert wird.

5.1 Festlegung des Ausgangsmaterials

Angesichts der Tatsache, dass es sich bei der Inhaltsanalyse um eine Auswertungsmethode handelt, hat man es mit zu analysierendem Material zu tun. In diesem Fall mit bereits fertigem, verschriftlichtem und publiziertem Textmaterial. Um zu entscheiden, welches Ausgangsmaterial sich für die Analyse eignet, empfiehlt Mayring (2015) zunächst die *Festlegung des Materials* (eb., 55).

Bislang gibt es noch keine Zusammenschau von englischsprachiger Fachliteratur zu dem Thema „Lernprozesse in Work-Discussion-Seminaren“. Deshalb wurde für diese Masterarbeit eine umfassende Literaturrecherche durchgeführt. Die Auswahl des zu analysierenden Materials erfolgte analog zu Schöck (2018, 39) anhand des Kriteriums „Relevanz für das Thema“. Die Recherche erfolgte (a) mit Hilfe des Online-Bibliothekskataloges (OPAC) der Universität Wien. Anhand von fachspezifischen Suchbegriffen wie

> *Work-Discussion, Work-Discussion Seminar, Tavistock, unconscious at work, reflection, development of skills, learning processes, experience, extension, ability, promotion, progress, competence, learning, mentalisation, progression, professionalisation, process, knowledge, growth*

wurde nach Publikationen gesucht, die aufgrund ihres Titels eine Auseinandersetzung mit der Thematik Work-Discussion suggerieren. Des Weiteren

erfolgte die Materialauswahl anhand des Kriteriums „englischsprachig“. Wobei in diesem Kontext unter englischsprachig Textmaterial verstanden wird, das in englischer Sprache erschienen ist, ohne Rücksicht auf die Erstsprache der AutorInnen. (b) Auch wurden weitere Publikationen über das Schneeballsystem ausfindig gemacht, indem das Literaturverzeichnis oder Quellen bereits vorhandener Literatur nach weiteren relevanten Veröffentlichungen durchsucht wurden. Schöcks Arbeit (2018) erwies sich aufgrund derselben Thematik ebenfalls als geeignete Literaturquelle.

5.2 Datenmaterial

Insgesamt 60 Zeitschriftenartikel und vier Herausgeberwerke ergab die erste Suche nach geeignetem Textmaterial. In einem nächsten Schritt wurde das Material angelesen und diejenige Literatur ausgeschlossen, die die beiden Kriterien („Relevanz für das Thema“ und „englischsprachig“) nicht erfüllt hat. Darüber hinaus wurden doppelte Texte, die beispielsweise als Zeitschriftenartikel und Artikel in einem Sammelband erschienen sind, reduziert. Book Reviews sowie Publikationen, in denen der Begriff Work-Discussion nicht vorkommt, wurden ebenfalls von der weiteren Analyse ausgeschlossen.

Bei dem final ausgewählten Material für die Masterarbeit handelt es sich um schriftliches Textmaterial in Form von 64 Texten, die sich in 38 Artikel aus Fachzeitschriften (Textkorpus 1 „Texte/Zeitschriftenartikel“) sowie 26 Beiträge aus Sammelwerken (Textkorpus 2 „Beiträge aus Sammelwerken“) unterteilen lassen. Diese erschienen innerhalb einer Zeitspanne von 1999 bis Januar 2020 (siehe Abbildung 1).

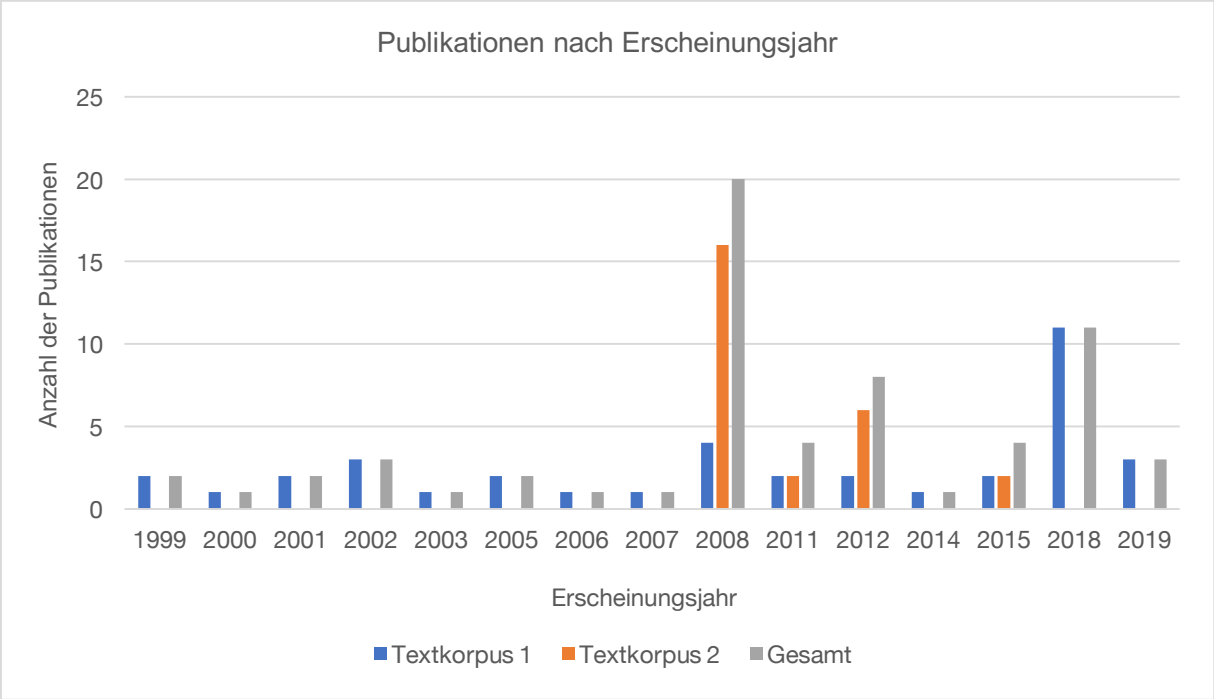

Abbildung 1: Publikationen nach Erscheinungsjahr

Für einen Überblick über die ausgewählte Fachliteratur wird das Material im Folgenden zusammenfassend dargestellt. Zum einen lässt sich die Literatur, wie bereits beschrieben, in *Zeitschriftenartikel* (Textkorpus 1) sowie in *Beiträge aus Sammelwerken* (Textkorpus 2) unterscheiden.

Im Laufe des Forschungsprozesses hat sich eine weitere Unterteilung als sinnvoll erwiesen. In manchen Publikationen kommt ein *enges Verständnis* von Work-Discussion zum Tragen. Unter einem *engen Verständnis* der Work-Discussion wird an dieser Stelle jene Art von Work-Discussion verstanden, die im seminaristischen Kleingruppensetting stattfindet, in dem regelmäßig schriftlich verfasste Praxisprotokollen besprochen werden.

Von diesem engen Verständnis wird ein *weiteres Verständnis* von Work-Discussion unterschieden. Unter einem *weiteren Verständnis* von Work-Discussion werden an dieser Stelle jegliche abweichenden Formen des *engen Verständnisses* der Work-Discussion verstanden (z.B. die Besprechung von Praxissituationen ohne Praxisprotokolle). Publikationen, die von einem weiten Verständnis von Work-Discussion handeln, werden nur im Rahmen der Bearbeitung der Forschungsfrage a) (siehe Kapitel 2.2) berücksichtigt. Sie sind aus der weiteren Analyse ausgeschlossen, da davon ausgegangen wird, dass in Seminaren, in denen einem *weiten Verständnis* von Work-Discussion gefolgt wird, andere Lernprozesse in Gang gesetzt werden.

Von dieser Literatur wird Material unterschieden, das nur beiläufig auf die Methode der Work-Discussion verweist. Auch dieses Textmaterial wird nur im Rahmen der Forschungsfrage a) (siehe Kapitel 2.2) berücksichtigt und ist aus der weiteren Analyse ausgeschlossen.
Allein jene Publikationen, die ein *enges Verständnis* von Work-Discussion pflegen, werden im Rahmen der Bearbeitung der Forschungsfrage b) (siehe Kapitel 2.2) einer Argumentationsanalyse (siehe Kapitel 5.4) unterzogen. Ebenso wird ausschließlich dieses Material im Rahmen der Bearbeitung der Forschungsfrage d) (siehe Kapitel 2.2) mit den aktualisierten Ergebnissen von Schöck (siehe Teil B) verglichen.

Nachfolgend wird das zu analysierende Textmaterial dargestellt.

5.2.1 Darstellung der Zeitschriftenartikel (Textkorpus 1)

Enges Verständnis von Work-Discussion

Dieser Textkorpus umfasst zum einen Zeitschriftenartikel, in denen die Methode der Work-Discussion in einer gewissen Ausführlichkeit abgehandelt wird sowie ein *enges Verständnis* von Work-Discussion zum Tragen kommt. Diese Zeitschriftenartikel werden im Folgenden zusammenfassend vorgestellt.

In dem Artikel von Briggs (1999) wird die Verbindung der Infant-Observation zur reflektierenden Sozialarbeit untersucht. Dabei bezieht er sich auf zwei zentrale Formen der reflexiven Praxis: die Work-Discussion sowie die Infant-Observation, die sich in der Methode durch die Rolle des Beobachters unterscheiden (Briggs 1999, 151).
Klauber (1999) betrachtet in ihrem Beitrag, wie die Methode der Work-Discussion hilfreich sein kann, um unbewusste Prozesse in einer Vielzahl von Situationen mit Kindern, Jugendlichen und Familien zu verstehen. Sie betont die Zusammenhänge zwischen Work-Discussion und Infant-Observation und wie Infant-Observation die Fähigkeit vertieft, Details zu beschreiben und diese zur Diskussion zu stellen.
Price (2000) gibt einen Überblick über drei Personalentwicklungs-Projekte, deren Ziel es war, den MitarbeiterInnen einer Universität einen reaktiven Raum zu bieten, in dem sie ihre Erfahrungen mit der Vermittlung von psychosozialen Studien an einen Kreis von Studierenden weitergeben können. Auf der Grundlage des Projekterfolgs

wird der Wert eines selbstreflexiven Work-Discussion-Seminars für die Lehrpraxis diskutiert.

Beth Miller (2001) berichtet in ihrem Beitrag von ihrer Arbeit auf der Neugeborenenstation eines großen Krankenhauses, wo es ihre Aufgabe war, mit den Geschwistern der von der Station betreuten Babys zu spielen und informell mit den Eltern zu sprechen. Sie berichtet davon, wie sie die regelmäßige Supervision und Work-Discussion-Seminare in ihrer Denk- und Arbeitsweise unterstützt haben.

Canham (2001) beschreibt in seinem Artikel ein einjähriges Work-Discussion-Seminar, das auf dem Tavistock-Kinderpsychotherapiemodell basiert und mit SozialarbeiterInnen durchgeführt wurde. Die Absicht des Kurses war es, den SozialarbeiterInnen dabei zu helfen, schmerzhafte Arbeitssituationen verstehen und bewältigen zu können, in denen sie bei der Arbeit mit einer stark benachteiligten Klientel konfrontiert waren.

Jackson (2002) befasst sich mit Work-Discussion-Gruppen (in denen die Verschriftlichung von Work-Discussion-Protokollen verpflichtend war), deren Teilnahme den MitarbeiterInnen als Teil des Projekts “mentale Gesundheit an Schulen” angeboten wurde. Anhand einiger detaillierter Beispiele stellt er einen signifikanten Einfluss auf das Denken, die Einstellung und die Kultur innerhalb der Schule dar.

Miller (2002) hat einen Artikel mit dem Ziel verfasst, die Relevanz der Beobachtungsfähigkeit für das Work-Discussion-Seminar herauszuarbeiten.

Michael Rustin (2003) untersucht in seiner Publikation die Entstehung von Emotionen und deren Regulierung als Thema in den Sozialwissenschaften. Er verweist auf die Tavistock Clinic in London, die seit mehreren Jahrzehnten Dienstleistungen und Schulungen im Bereich der psychischen Gesundheit anbietet. Dabei geht er auf eine Reihe von spezifischen Methoden des emotionalen Lernens wie der Infant- und Young Child Observation sowie der Work-Discussion ein.

In Lydia Hartland-Rowes (2005) Beitrag diskutiert die Autorin die Bedeutung der Infant-Observation bei der Vermittlung der Methode der Work-Discussion im Rahmen eines Master-Kurses für LehrerInnen. Sie beschreibt den Aufbau des zweijährigen Work-Discussion-Moduls und die Art und Weise, in der Infant Observation ein wichtiges Instrument für die SeminarleiterInnen darstellt.

In ihrem Artikel beschreiben Diem-Wille, Steinhardt und Reiter (2006) ihre Erfahrungen bei der Einführung psychoanalytischer Beobachtungsstudien in einem

postgradualen Universitäts-MA-Studiengang am Institut für Forschung und Weiterbildung (IFF) in Wien. Der Kurs mit 25 TeilnehmerInnen, von dem der Artikel handelt, lief von Oktober 2003 bis 2006. Die Autorinnen diskutieren die Erfahrungen in den Beobachtungs- und Work-Discussion-Seminaren. Auch das Feedback der Studierenden zu ihren Lernerfahrungen wird untersucht.

Der Beitrag von Rowley (2008) präsentiert Material aus einem Infant-Observation-Seminar sowie einem Work-Discussion-Seminar. Dieser weist darauf hin, wie moderne Konzeptualisierungen des Ödipuskomplexes zu einem besseren Verständnis davon führen, was es für ein Kind bedeutet, wenn der Vater das Familienhaus verlässt.

Für ihre 2008 publizierte Studie untersuchten Trowell, Davids, Miles, Shmueli und Paton eine Kohorte von Auszubildenden der Tavistock Clinic in London. Ihr Ziel war es, die Schlüsselkomponenten der Trainings zu identifizieren, welche es den Studierenden ermöglichen, besser in ihrem anspruchsvollen Arbeitsumfeld zurechtzukommen. Die Auszubildenden kamen aus den verschiedensten Bereichen und setzten sich zusammen aus: ÄrztInnen, PsychologInnen, SozialarbeiterInnen und LehrerInnen. Die Kurse bestanden aus Work-Discussion-Seminaren, theoretischen Vorlesungen, Tutorien und Young-Child-Observation-Seminaren. Die AutorInnen haben einen detaillierten Fragebogen aufgesetzt, um die Erwartungen und Erfahrungen der Auszubildenden mit den Schulungen zu ermitteln. Außerdem füllten alle ein am Adult Attachment Interview durchgeführt.

Cardenals Artikel (2011) beschreibt die Anwendung der Methode der Beobachtung im Rahmen eines Work-Discussion-Seminars in einer Kindertagesstätte. Die Autorin geht dabei auch auf die Konzeption der Work-Discussion sowie den Kontext der Arbeit der Personen in der Einrichtung ein.

Der Artikel von Elfer (2012) berichtet über ein Work-Discussion-Seminar mit neun KindergartenleiterInnen sowie die darin zur Diskussion gestellten Themen und Berichte. Ebenso werden die Erfahrungen innerhalb der Gruppe als auch der Beitrag der Work-Discussion zur Reflexion über die Interaktionen im Kindergarten bewertet.

Franchi und Molli (2012) geben einen Überblick über die Beobachtungskurse, auch den der Work-Discussion, die in den letzten zehn Jahren für LehrerInnen und SozialarbeiterInnen in Italien und Frankreich entwickelt wurden. Die Kurse sollen den Fachleuten dazu verhelfen, das zu beobachten und zu bearbeiten, was ein Kind und sie selbst in einer bestimmten Situation erleben. Der Artikel veranschaulicht anhand

von Beispielen, was durch diese Initiativen gewonnen wurde, und diskutiert die Ergebnisse in einer Weise, die für die künftige Ausbildung und Forschung von Bedeutung sein soll.

Der Artikel von Franchi (2014) beschreibt ein Projekt, das in Zusammenarbeit mit einem Zentrum für Asylsuchende und einer Kinderberatungsstelle östlich von Paris ins Leben gerufen wurde. Ziel des Projektes war es, die emotionalen Bedürfnisse von asylsuchenden Kindern zu verstehen und anzusprechen, wobei die genaue Beobachtung eine zentrale Rolle spielte. Beobachtungsprotokolle veranschaulichen einige der gewonnenen Erkenntnisse über das Verhalten von Kindern. Monatliche Work-Discussion-Seminare unterstützten die Fähigkeiten der GemeindearbeiterInnen, mit den Kindern zu arbeiten und eine neue Arbeitsweise mit Hilfe von Beobachtung und eines psychoanalytischen Rahmens zu gestalten.

Diem-Wille (2015) bezieht sich auf die Fallgeschichte der Arbeit eines Lehrers mit einem „stark gestörten" Jungen. Sie untersucht dabei, wie die Erfahrungen im Work-Discussion-Seminar genutzt werden können, um die berufliche Kreativität in der direkten Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen zu fördern.

In ihrem Beitrag beschreibt Youell (2015) einige Aspekte der Auswirkungen des wirtschaftlichen, sozialen und politischen Kontextes auf die Erfahrungen von TeilnehmerInnen und LeiterInnen von Infant-Observation und Work-Discussion-Seminaren. Der Artikel legt nahe, dass angesichts der sozialen Umwälzungen der Wert von Trainings zu psychoanalytischen Beobachtungsfähigkeiten in keiner Weise geschmälert wird, sondern diese eine potenziell wichtige Rolle bei der Förderung von Hoffnung und Zuversicht spielen.

Der Artikel von Adamo, Portanova und Ombrato (2018) beschreibt „Special Times" als eine therapeutische Intervention. Diese wird in einer Kinderkrippe mit einem Jungen mit Entwicklungsverzögerungen und autistischem Verhalten durchgeführt. Zusätzlich wird ein Work-Discussion-Seminar dargestellt, an welcher die Special-Time-Fachkraft sowie die Krippenleiterin teilgenommen haben.

Die AutorInnen Crehan und Rustin (2018) schreiben in ihrer Publikation, warum es schwierig sein kann, Fragen der Identitätsunterschiede im Rahmen von Work-Discussion-Seminaren zu untersuchen. Dabei plädieren sie dafür, Wege zu finden, um über Phänomene der Differenz, die sich eines psychoanalytischen Bezugsrahmens bedienen nachzudenken.

Im Beitrag von Datler, Datler und Wininger (2018) wird diskutiert, wie der Einsatz der

Work-Discussion von Studierenden bewertet wird und wie die Auswirkungen von Work-Discussion auf die Entwicklung psychoanalytischer Fähigkeiten und Einstellungen untersucht werden können. Unter besonderer Berücksichtigung von in Wien angebotenen Masterstudiengängen wird gezeigt, dass Lehrkräfte die Work-Discussion als das wichtigste Element eines psychagogischen Masterstudiengangs eingestuft haben. Des Weiteren stellen die AutorInnen dar, wie die Work-Discussion-Semesterarbeiten beurteilt wurden, um die Entwicklung professioneller Kompetenzen psychotherapeutischer KandidatInnen zweier psychoanalytischer Ausbildungseinrichtungen zu bewerten.

In ihrem 2018 erschienenen Artikel diskutieren Elfer, Greenfield, Robson, Wilson und Zachario die komplexen methodischen Fragen bei der Bewertung der Auswirkungen von Work-Discussion auf KindergartenpädagogInnen. In weiterer Folge betrachten sie ebenso die Auswirkungen auf die Kinder und Eltern im Kindergarten. Dabei haben es sich die AutorInnen zur Aufgabe gemacht, die subjektive Einschätzung der Folgen der Teilnahme an Work-Discussion mit einer objektiven Bewertung der Methode zu verbinden.

Greco (2018) befasst sich in seinem Artikel mit Jugendlichen, die Lernschwierigkeiten haben und dabei unterstützt werden sollen, ein gewisses Maß an Autonomie zu erreichen. Er beschreibt ein monatliches Work-Discussion-Seminar, das dazu beiträgt, die Ängste und Gefühle der Hilflosigkeit der beteiligten Fachleute einzudämmen.

Hover-Reisner, Fürstaller und Wininger (2018) stellen die Methode der Work-Discussion als Instrument zur Verbesserung der Mentalisierungsfähigkeit vor. Die Autorinnen verweisen auf ein Projekt mit ErzieherInnen in Kindergärten und stellen eine kurze Fallstudie vor. Zusätzlich wird in diesem Text skizziert, wie die Work-Discussion zur Reflexion der Berufspraxis genutzt wurde.

In dem Artikel von Moore (2018) geht es um die Etablierung einer Work-Discussion-Gruppe für ambulante LehrerInnen, die mit gefährdeten Kindern arbeiten und sonst ausschließlich isoliert arbeiten würden. Die Autorin diskutiert die verschiedenen Phasen dieser neuen Intervention im Verlauf des Schuljahres.

In Turners und Paul-Horns (2018) Publikation werden Work-Discussion-Seminare diskutiert, die in einer interdisziplinären Doktorandenschule für Interventionsforschung an der Universität Klagenfurt, eingerichtet wurden. Laut den AutorInnen ermöglichte es die Methode den TeilnehmerInnen, ihr eigenes Arbeitsfeld

aus einer größeren Distanz zu beleuchten und somit eine neue Perspektive auf die Strukturen und Beziehungen innerhalb der Institution zu gewinnen.
Trelles-Fishman (2019) beschreibt die Entwicklung eines Work-Discussion-Seminars für SpielspezialistInnen auf einer Kinderstation. Dabei geht sie besonders auf den Wert ein, den die Work-Discussion für die PatientInnen sowie für die Professionellen mit sich bringt.
Adamo, Racioppi und Siani (2019) beschreiben ihre Forschung, die von einem Team von KinderärztInnen, ErwachsenendiabetologInnen sowie Kinder- und JugendpsychotherapeuthInnen in der medizinischen Fakultät einer italienischen Großstadt durchgeführt wurde. Der Beitrag konzentriert sich auf die Rolle der psychoanalytischen Beobachtung, welche im Rahmen eines Work-Discussion-Seminars mit dem Personal der Kinder- und Erwachsenendienste im Krankenhaus erarbeitet wird.
In ihrer Publikation (2019) stellen Cavalli und Williams die Ursprünge und möglichen Ziele von „Special Times“ dar, die den Straßenkindern in Mexiko angeboten wird. Besonderes Augenmerk wird auf die für diese Kinder und Jugendlichen entscheidende Frage des Verlustes und der Trennung gelegt. Zudem wird das Work-Discussion-Seminar erläutert, welches in diesem Kontext für die Special-Times-Fachkräfte angeboten wurde.

Weites Verständnis von Work-Discussion

Diese Gruppe von Texten umfasst Artikel, in denen ein *weites Verständnis* von Work-Discussion zum Tragen kommt. Unter einem „*weiten Verständnis* von Work-Discussion“ werden an dieser Stelle jegliche abweichenden Formen des *engen Verständnisses* der Work-Discussion (siehe Kapitel 5.2) verstanden.

Das Konzept der Work-Discussion wird von Weegmann (2002) mit Michael Balint in Verbindung gebracht. Anhand dreier Beispiele geht er besonders auf den Beitrag der Methode der Work-Discussion auf Dienstleistungen im Bereich des Substanzmissbrauchs ein. Der Artikel wurde dem *weiten Verständnis* (ebd., 42) von Work-Discussion zugeordnet, da die Abfassung von Protokollen den TeilnehmerInnen nicht vorgegeben wurde.

In seiner Publikation von 2005 beschreibt Jackson, wie Work-Discussion-Seminare, die vor Ort in Schulen angeboten werden, den MitarbeiterInnen der Schule[17] eine differenzierte Beobachtungserfahrung vermitteln können. Anhand detaillierter Beispiele veranschaulicht er, wie die Entwicklung von Beobachtungskompetenzen zu vielen positiven Aspekten führen kann. Die MitarbeiterInnen können ihr Verständnis über die Bedeutung von Verhalten vertiefen und ihre Fähigkeit, das komplexe Verhalten ihrer SchülerInnen zu bewältigen, erweitern. Da das durchgeführte Work-Discussion-Seminar keine verschriftlichten Protokolle vorsieht, wurde es der Kategorie *weites Verständnis* von Work-Discussion zugeteilt (ebd., 7).

Warman und Jackson (2007) stützen sich auf die Erfahrung und Bewertung von Work-Discussion Gruppen, die mit SozialarbeiterInnen und LehrerInnen durchgeführt wurden. Die Work-Discussion-Seminare haben laut den AutorInnen in diesem Kontext das Potenzial, zusätzliche Unterstützung zu leisten, insbesondere für SozialarbeiterInnen, die mit Kindern und Familien arbeiten. Da die AutorInnen der Meinung sind, dass TeilnehmerInnen bei der Verschriftlichung ihrer Gedanken oftmals Bedenken haben und das mündliche Ansprechen bevorzugen, sind auch in diesem Fall keine Work-Discussion-Protokolle vorgeschrieben (ebd., 40). Deshalb wurde der Artikel der Kategorie *weites Verständnis* zugeordnet.

2018 untersuchten Elfer, Dearnley und Wilson die Entwicklung der Work-Discussion-Seminare in englischen Kindergärten. Darüber hinaus untersuchten sie die Einführung der Methode der Work-Discussion in ein Ausbildungsprogramm für PädagogInnen, die mit kleinen Kindern arbeiten. Die Evaluierung hat ergeben, dass dieses Ausbildungsprogramm positive Ergebnisse erbracht hat, da diese dazu ermutigen, die professionelle Gruppenreflexion als optimalen Weg zur Erfüllung der gesetzlichen Anforderungen nach einer reflektierenden Praxis für KindergartenpädagogInnen zu fördern. Die Zuordnung zu einem *weiten Verständnis* von Work-Discussion beruht darauf, dass die AutorInnen die Implementierung verschiedener Formen von Work-Discussion-Seminaren untersucht haben, welche nicht unbedingt auf schriftlichen Protokollen basieren („written or verbal presentations“) (ebd. 190).

[17] Die Teilnahme steht allen MitarbeiterInnen der Schule offen, die regelmäßigen Kontakt zu den SchülerInnen haben. Zu den TeilnehmerInnen gehören neben LehrerInnen auch LernunterstützungsassistentInnen, SonderpädagogInnen, SchulrezeptionistInnen, Sprach- und LogopädInnen, LernmentorInnen, JahresleiterInnen sowie stellvertretende SchulleiterInnen (Jackson 2005,7).

Die AutorInnen Jackson und Klauber (2018) beschreiben ihre Erfahrungen bei der Entwicklung eines fünftägigen Pilotkurses zur Moderation von Work-Discussion-Gruppen mit TeilnehmerInnen, die mit dem Modell der Work-Discussion nicht vertraut waren. Die AutorInnen veranschaulichen, wie die TeilnehmerInnen mit Unterstützung und Konsultation der beiden KursleiterInnen die Möglichkeiten zur Übernahme der Moderationsaufgabe nutzen konnten, um ihr Verständnis der Work-Discussion selbst sowie der Aufgabe der Moderation zu vertiefen. Die AutorInnen adaptieren das Setting des Work-Discussion-Seminars im Verlauf zu einem ohne die Verwendung von schriftlichen Protokollen („We also allowed participants to present work situations which had come to mind as the course progressed.“) (ebd., 244). Aus diesem Grund erfolgt die Zuordnung in die Kategorie *weites Verständnis* von Work-Discussion.
Barbara Lehner (2018) skizziert den Versuch, einer Gruppe von 40 Studierenden die Möglichkeit zu geben, aus den Erfahrungen der Work-Discussion zu lernen. Die Autorin zeigt anhand von Auszügen aus Fallstudien, wie die Studierenden verstanden haben, dass unbewusste Bedeutungen und Zusammenhänge auf komplexe Weise für ihr bewusstes Denken zugänglich gemacht werden können. Aufgrund der Gruppengröße von 40 TeilnehmerInnen und somit keinem Kleingruppensetting entsprechenden Format des Work-Discussion-Seminars wird in diesem Artikel ein *weites Verständnis* von Work-Discussion gesehen.

Work-Discussion nicht Hauptthema

Dieser Unterteilung werden Zeitschriftenartikel zugeordnet, die nur beiläufig auf die Methode der Work-Discussion verweisen und diese somit *kein Hauptthema* des Beitrages darstellt.

Kraemers Artikel (2011) entstand aus seinen Erfahrungen als Praktikant an der Tavistock Clinic. Er zieht Parallelen zwischen der Methode der Work-Discussion und früheren Quäker-Meetings. Dabei erwähnt er John Rickman als eine wenig anerkannte Quäkerquelle für Bions radikale Arbeit in der Armee, die zu neuen Methoden der Ausbildung und Organisationsberatung im Nachkriegs-Tavistock führte.

Maltby (2008) beschreibt, wie die Anwendung psychodynamischer Prinzipien und Techniken in einer Schule, Perspektiven und Einblicke von Verlust und Trauer eröffnen kann. Er diskutiert die angewandte psychoanalytische Arbeit in Bezug auf ihre klinische Basis im Sprechzimmer und veranschaulicht dies an einer Vielzahl von Fällen.

5.2.2 Darstellung der Beiträge aus Sammelwerken (Textkorpus 2)

Enges Verständnis von Work-Discussion

Diese Unterteilung umfasst Beiträge aus Sammelwerken, in denen auf die Methode der Work-Discussion ausführlich eingegangen wird sowie ein *enges Verständnis* von Work-Discussion zum Tragen kommt. Unter einem „*engen Verständnis* von Work-Discussion“ wird an dieser Stelle das seminaristische Kleingruppensetting sowie die regelmäßige Abfassung und Besprechung von schriftlich verfassten Praxisprotokollen verstanden.

Nachfolgend werden die ausgewählten Beiträge aus Rustin und Bradleys (2008) Herausgeberwerk: *Work Discussion. Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families,* angeführt:
In dem Vorwort, welches von Klauber verfasst wurde (ebd.), geht es um die Geschichte, Theorie und Praxis der Work-Discussion, wie sie sich in der Tavistock Clinic entwickelt hat.
Margaret Rustin (ebd.) bezieht sich in den einleitenden Worten des gleichen Herausgeberwerkes auf die Entwicklung und zeitgenössische Praxis der Work-Discussion in Bezug auf ein breites Spektrum der beruflichen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien. Es sei die Hoffnung der Herausgeber, eine historische und theoretische Perspektive sowie eine Reihe von Fallstudien vorzustellen. Damit kann die Art des Lernprozesses und die tiefere Auseinandersetzung mit der Arbeitsaufgabe veranschaulicht werden, welche die Work-Discussion ermöglicht.
Im Rahmen des ersten Kapitels klärt Margaret Rustin (2008), woher die Methode der Work-Discussion kommt und diskutiert ihre Bedeutung anhand von theoretischen Bezügen.

Jonathan Bradley beleuchtet in seinem Beitrag (ebd.) das Potenzial und den Prozess des Lernens in einem Work-Discussion-Seminar. Die Beziehung zwischen der SeminarleiterIn und den Mitgliedern der Gruppe soll dabei im Mittelpunkt der Lernerfahrung stehen.
Katie Argent (ebd.) fasst einige Gedanken über ihre Erfahrung an der Teilnahme eines Work-Discussion-Seminars zusammen.
In dem zweiten Kapitel beschreibt Pabot (ebd.) ihre Erfahrung als Lernbetreuerin in einer Vorschule. Dabei berichtet sie detailliert von ihrer Arbeit mit einem unruhigen kleinen Jungen und wie sie durch die Unterstützung der Work-Discussion auf Gruppendynamiken und Abwehrmechanismen innerhalb der Schulkultur aufmerksam wurde.
Henry (ebd.) stellt nachfolgend einen Bericht über ihre Arbeit als Spielspezialistin auf einer chirurgischen Station in einem Krankenhaus vor, wobei das Alter der von ihr betreuten Kinder von Neugeborenen bis 16 Jahren variiert. Henry arbeitete eng mit Kindern, aber auch mit ihren Geschwistern und Eltern zusammen. Sie teilt in ihrem Artikel die Erfahrung mit dem Work-Discussion-Seminar mit.
Hall (ebd.) diskutiert in ihrem Beitrag die Diskrepanz zwischen der Rolle der Stationsschwester und der Erfahrung der Kinder mit der Behandlung von Krebs im Kindesalter. Darin bezieht sie die Erfahrungen aus dem Work-Discussion-Seminar mit ein.
Gary Yexley (ebd.) beschreibt in seinem Artikel die “keyworking relationship“ (ebd., 165) mit Tom, einem Kind, das in einem stationären Pflegewohnheim lebt. Er kommt zu dem Schluss, dass die Erfahrung der Zusammenarbeit mit Tom, den KollegInnen sowie der Work-Discussion-Seminargruppe zu seiner emotionalen und beruflichen Entwicklung beigetragen hat.
Margherita Castellani (ebd.) berichtet über ihre Erfahrungen als „Spielemitarbeiterin“ in einem innerstädtischen Gefängnis. Dabei stellt sie einige Schwierigkeiten dar, mit denen ein Kind einer Insassin konfrontiert wird.
Der Beitrag von Hannah Stuart (ebd.) beschreibt Erfahrungen über ihre Teilnahme an einem Work-Discussion-Seminar, während sie als stellvertretende Leiterin in einem kommunalen Familienressourcenzentrum gearbeitet hat. Anhand von Bezügen zu den Präsentationen in der Work-Discussion identifiziert sie Themen und Entwicklungen in ihrer Praxis und beleuchtet diese mit Bezug auf wichtige psychoanalytische Ideen und Konzepte.

Simonetta Adamo et al. (2008) leiten mit ihrem Beitrag das dritte Kapitel ein. Er handelt von dem in Neapel stattgefunden habenden „chance project“, dessen Hauptzweck die bildungspolitische und soziale Wiedereingliederung einer Gruppe von Jugendlichen im Alter von 14 und 16 Jahren war. Ziel war es, diesen Jugendlichen den Erwerb eines Schulabschlusses zu ermöglichen. Neben Work-Discussion Seminaren wurden unter anderem auch Theorieseminare und Supervisionen für die professionell Tätigen angeboten.
In Kapitel vier thematisiert Michael Rustin (ebd.) die Auswirkungen der Methode der Work-Discussion in Hinblick auf die Forschung und Politik.

Weiteres Verständnis von Work-Discussion

Diese Unterteilung umfasst Sammelbandartikel, in denen ein *weites Verständnis* von Work-Discussion zum Tragen kommt. Unter einem „*weiteren Verständnis* von Work-Discussion“ werden an dieser Stelle jegliche abweichenden Formen des *engen Verständnisses* der Work-Discussion (siehe Kapitel 5.2) verstanden.

Die nachfolgenden Beiträge sind ebenfalls in Rustin und Bradleys Herausgeberwerk (2008) publiziert worden. Jackson (ebd.) thematisiert die Anwendung und Entwicklung der Work-Discussion in Bildungseinrichtungen. Er möchte damit veranschaulichen, wie Gruppen dazu beitragen können, ein besseres Lernumfeld zu schaffen. Dieses Umfeld soll Entwicklung und Wachstum auf persönlicher, beruflicher und ganzer Schulebene fördern. Da er mit der Aufforderung nach Work-Discussion-Protokollen über die Jahre auf viel Resignation gestoßen ist, bilden diese keine Seminarbedingung mehr für Jackson (ebd.): “I therefore now tend not to ask for any written material“ (ebd., 67). Deshalb wurde der Beitrag dem *weiten Verständnis* von Work-Discussion zugeteilt.
Sheila Miller (ebd.) beschreibt eine Work-Discussion-Gruppe, die von ihrer Kollegin Lesley Caplan und ihr als Teil eines Pilotprojektes in Südafrika geleitet wurde. Ziel war es zu untersuchen, ob diese Methode für Vorgesetzte und Krippenpersonal, ihre Arbeitsprobleme mit Hilfe externer BeraterInnen zu teilen, ihrer Arbeit in der Krippe eine nützliche Dimension verleihen würde. Da in diesem Beitrag das Verfassen von Arbeitsprotokollen keine Voraussetzung für die Teilnahme am Work-Discussion-Seminar darstellt, ist der Beitrag Teil des *weiten Verständnisses von* Work-

Discussion. „I knew that written observations were unlikely to come easily to the creche workers, so we decided to depend on verbal description“ (ebd., 221)
Gianna Williams (ebd.) beschreibt in ihrem Beitrag den Einsatz von Work-Discussion in *Casa Juconi*, einem Heim für Straßenkinder in Mexiko, das sie in den letzten acht Jahren regelmäßig besucht hat und mit dem sie bis auf weiteres in Kontakt geblieben ist. Die Work-Discussion fokussiert auf die Idee der „Special Times“-Sitzungen und ihrer Erträge, in denen Kinder sich ihrer eigenen Box gefüllt mit Zeichenmaterialien widmen. Da sich das Work-Discussion-Seminar nicht auf Arbeitsprotokolle der TeilnehmerInnen sondern auf die von den Kindern verfassten Geschichten bezieht („stories that he dicted during his „Special Times“) (ebd., 254), erfolgt die Zuordnung des Textes in die Gruppe jener Texte, in denen ein *weites Verständnis* von Work-Discussion zum Tragen kommt.
Emil Jacksons Beitrag in Armstrong und Rustins (2015) Herausgeberwerk: *Social Defences against anxiety: Explorations in a paradigm* untersucht Work-Discussion-Seminare, die LehrerInnen als eine Methode angeboten wurde, um aufkommende Ängste innerhalb der Schule leichter ansprechen, erforschen und eindämmen zu können. Insbesondere veranschaulicht Jackson, wie Work-Discussion-Gruppen LehrerInnen einen einzigartigen Raum bieten, um intensive Ängste zu verarbeiten, die entstehen, wenn die Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen durch das Thema der Sexualität gestört wird. Da sich Jackson (ebd.) auf 16 Jahre eigener Work-Discussion-Erfahrung bezieht, in der Beschreibung der Seminare keine explizite Rede von schriftlichen Protokollen festgemacht werden konnte und auch schon andere Artikel von Jackson keine Verschriftlichung der Arbeit voraussetzen, wird auch in diesem Artikel ein *weites Verständnis* von Work-Discussion geortet (ebd., 271 f.).

Work-Discussion nicht Hauptthema

Dieser Unterteilung werden Beiträge aus Sammelwerken zugeteilt, die nur beiläufig auf die Methode der Work-Discussion verweisen und diese somit *kein Hauptaugenmerk* des Beitrages darstellt.

Foster beschreibt im Rahmen von Rustin und Bradleys Herausgeberwerk (2008) die Wirkung von bizarren Kunstobjekten im Rahmen eines kreativen Kunstprojektes in einer Grundschule. Dabei halfen ihm der beobachtende Ansatz der Arbeit sowie die in den Seminaren angebotene Reflexion, um seine Praxis so zu verfeinern, dass er daraus eine Karriere mit kreativen Projekten entwickelten konnte.

Crockatt und ihre KollegInnen beschreiben in ihrem Beitrag ebenso wie in den Beiträgen von den AutorInnen Gianna Polacco Williams (ebd.), Margaret Rustin (ebd.), Meg Harris Williams (ebd.), Ross Lazar und Valerie Sinason (ebd.) im Rahmen von Meg Harris Williams Herausgeberwerk (2012) „Enabling an Inspiring. A Tribute to Martha Harris“ kurze persönliche Erinnerungen an Martha Harris und erwähnen dabei auch ihre Erfahrungen mit dem Work-Discussion-Seminar.

Margaret Rustins Beitrag in dem von M.H.Williams herausgegebenen Band *Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick (1987)*, gibt einen Überblick über die Entwicklung der Infant-Observation seit ihrer Gründung im Jahr 1948. Dabei greift sie Bicks Originalarbeit von 1964 (ebd., 97) auf und untersucht aktuelle Abweichungen von ihrer ursprünglichen Praxis im Kontext zeitgenössischer Theorien der Psychoanalyse und angrenzender Disziplinen, wobei sie auch auf die Methode der Work-Discussion zu sprechen kommt.

In dem Herausgeberwerk „The Tavistock Training and Philosophy. Papers on child development and psychoanalytic training“ (Harris 1977, 1) werden die Hauptmerkmale von Martha Harris` Entwicklung des psychoanalytischen Trainings, das auf der Infant Observation basiert, erläutert. Insbesondere erwähnen die AutorInnen Work-Discussion und Persönlichkeitsentwicklungs-Seminare, die zu einer Verbreitung psychoanalytischen Wissens in der weiteren wissenschaftlichen Gemeinschaft geführt haben.

Peter Elfer (2015) gibt im Rahmen von Armstrongs und Rustins Herausgeberwerk (ebd.) in seinem Beitrag zunächst einen Überblick über den sozialen Kontext von Kindertagesstätten vor fünfzig Jahren. Anschließend untersucht er die Dimensionen von Kindergartenpolitik und -praxis und geht der Frage nach, wie die MitarbeiterInnen besser bewertet und unterstützt werden können, wobei er hierbei auf die Methode der Work-Discussion zu sprechen kommt.

5.2.3 Überblick über die Arbeitsbereiche der AutorInnen sowie über die Kurzbezeichnungen (Codes) einzelner Texte

Im Folgenden wird dargestellt, in welcher *Form das Textmaterial* vorliegt. Gleichzeitig wird ein Überblick über einige AutorInnen gegeben und ihre Publikation in den Kontext ihres Arbeitsbereiches gestellt. Kongruent zu Schöck (2018, 47f.) lassen sich die AutorInnen der zwei Textkorpusse im tiefenpsychologischen, psychoanalytischen und/oder therapeutischen Berufsfeld einordnen. Zudem lassen sich die VerfasserInnen auch in supervisorischen und pädagogischen Arbeitsfeldern verorten. Vermehrt auftretende Namen sollen anschließend kurz vor ihrem beruflichen Hintergrund näher vorgestellt werden[18].

Martha Harris war eine britische kleinianische Psychoanalytikerin für Kinder und Erwachsene. Sie leitete die Abteilung für Kinderpsychotherapie an der Tavistock Clinic und begründete dort auch die Methode der Work-Discussion (Harris, Bick 2011, ixf.).
Esther Bick war eine Psychologin und Psychoanalytikerin. Sie ist für die Entwicklung der Infant-Observation-Methode bekannt geworden (ebd.).
Margaret Rustin ist beratende Kinder- und Jugendpsychotherapeutin an der Tavistock Clinic in London, wo sie seit 1986 den Bereich der Kinderpsychotherapie leitet. Sie hat maßgeblich zur Ausweitung der Ausbildung in psychoanalytischen Beobachtungsansätzen in England und in vielen weiteren Ländern beigetragen (ebd.).
Michael Rustin ist Professor für Soziologie an der University of East London und Gastprofessor an der Tavistock Clinic. Er ist außerdem Ehrenmitglied der British Psychoanalytic Society (Rustin, Bradley 2008, xvi).
Jonathan Bradley ist leitender Kinder- und Jugendpsychotherapeut. Zudem ist er Organisationstutor des PG Dip/MA in „Psychoanalytic Studies“ der Tavistock Clinic und der University of East London (ebd.).
Trudy Klauber ist Beraterin für Kinder- und Jugendpsychotherapie und Dekanin des Postgraduiertenstudiums am Tavistock und Portman NHS Foundation Trust (ebd.).
Dr. Peter Elfer ist Hauptreferent für Early Childhood Studies und Mitbegründer des Masterprogramms in Early Childhood Studies an der University of Roehampton in

[18] Da die Angaben über die AutorInnen aus den angeführten Beiträgen stammen, ist es möglich, dass die Angaben zum jetzigen Zeitpunkt (2020) überholt sind.

London. Ein Großteil seiner Forschung beschäftigt sich mit der Erfahrung der MitarbeiterInnen, die mit kleinen Kindern arbeiten, und wie sie diese komplexe Arbeit mit ihren täglichen Anforderungen bewältigen (Armstrong, Rustin 2015 xiv).
Emil Jackson ist Leiter der Kinder- und Jugendpsychotherapie in der Adolescent und Adult Abteilung der Tavistock Clinic, wo er eine zentrale Rolle bei der Ausbildung von KinderpsychotherapeutInnen einnimmt. Seit 1999 hat er die Anwendung von Work-Discussion-Seminaren in den Schulen intensiv entwickelt (ebd.).
Margit Datlers Arbeitsschwerpunkte liegen in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen sowie in der Professionalisierungsforschung im Bereich der frühen Kindheit und Schule. Sie lehrt darüber hinaus an der „Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems“ und ist Psychoanalytikerin (Schöck 2018, 48).
Wilfried Datler ist Dekan an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft an der Universität Wien, überdies ist er individualpsychologischer Psychotherapeut (ebd.). In Wien ist er ein Fürsprecher der Work-Discussion und trägt mit Margit Datler maßgeblich zu deren Erforschung und Einbindung in die psychosoziale Berufsausbildung bei (Klauber 2016, 173). Das Textmaterial besteht aus publizierter Fachliteratur, die auch in digitaler Form vorliegt. Um die Transparenz und Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, wurden die Texte mit Codes versehen (siehe Tabelle 14, S.89), somit können einzelne Aussagen im weiteren Verlauf der Analyse ihren zugehörigen Texten und AutorInnen zugeordnet werden. Der Code setzt sich zusammen aus dem ersten Buchstaben des Vornamens und den ersten drei Buchstaben des Nachnamens der AutorInnen sowie der Jahreszahl des Erscheinens, wie zum Beispiel: **AGre18**, welches sich aus der folgenden Literaturangabe ergibt:

> **Gre**co, **A**. (20**18**): „In the kitchen and around the table“: on the way towards commensal (mutually beneficial) relationships – a project encouraging autonomy in young people with learning disabilities. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications 21(1), 111-121

Stammt der Artikel aus einem Sammelband, so wird dieser zusätzlich durch einen Unterstrich vor den Kürzeln der HerausgeberInnen gekennzeichnet (siehe Tabelle 14, S.89).

Nachdem der erste Schritt des Ablaufmodells „*Festlegung des Materials*“ (Mayring 2015, 55) dargelegt wurde, wird nun der zweite Schritt bearbeitet. Laut Mayring (2003, 47ff.) besteht der zweite Schritt des Ablaufmodells darin, unter Berücksichtigung der verfügbaren Theorien eine präzise Fragestellung der Analyse, gegebenenfalls samt Unterfragen, auszuformulieren. Wie auch in Schöcks (2018, 49) Arbeit wird auch in der vorliegenden Masterarbeit Bezug auf Aussagen von AutorInnen über die Darstellung von Lernprozessen genommen, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt werden respektive wurden. Im Rahmen einer Argumentationsanalyse erfolgt die Befassung mit der Begründung dieser Aussagen. Bevor die Argumentationsanalyse dargestellt wird, wird an nachfolgender Stelle zunächst auf die Datenauswertung eingegangen.

5.3 Datenauswertung

In weiterer Folge wird das von Schöck (2018, 51) verwendete Ablaufmodell nach Mayring (2015) dargestellt und für die vorliegende Analyse adaptiert, um die, für die Inhaltsanalyse zentrale, intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Wissenschaftlichkeit zu stützen (ebd., 52). Als nächstes erfolgt die Festlegung der Analysetechniken (*Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung*).

Um die Fragestellung a) beantworten zu können, werden die von Schöck (2018, 53) gebildeten Kategorien übernommen, die sie mit Hilfe der inhaltsanalytischen Technik der *Zusammenfassung* entworfen hat. Das von Schöck (ebd.) entwickelte Kategoriensystem wird zusätzlich ins Englische übersetzt (siehe Anhang II.), um anschließend die entsprechende englischsprachige Literatur inhaltsanalytisch kategorisieren zu können. Im Zuge von „Rückkoppelungsschleifen“ (Mayring 2000, 474) wird das vorhandene Kategoriensystem (Schöck 2018, 99f.) im Laufe der Analyse der englischsprachigen Literatur revidiert und, wenn nötig, durch weitere Kategorien erweitert.

Für die Auswertung des vorliegenden Textmaterials hat Schöck (ebd.) eine deduktive Vorgehensweise gewählt. Es handelt sich dabei um *die inhaltsanalytische Technik der Strukturierung*, deren Ziel es ist, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern“ und „unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kategorien einzuschätzen“ (Mayring 2000, 213).

Im Rahmen des Ablaufmodells werden die verschiedenen Analyseeinheiten bestimmt, welche sich aus der Kodiereinheit, der Kontexteinheit sowie der Auswertungseinheit zusammensetzen. Unter Kodiereinheit versteht Mayring (2010, 49) den kleinsten Textbestandteil, unter Kontexteinheit den größten Textbestandteil und unter der Auswertungseinheit die Textteile, die nacheinander ausgewertet werden. Als Kodiereinheit wurden fünf Worte und als Kontexteinheit vier Sätze bestimmt. Um alle Aussagen über die Darstellung von Lernprozessen herauszufiltern, wurde die Technik der *Zusammenfassung* gewählt. Dafür wurde anders als bei Schöck (2018, 51) mit Hilfe des computergestützten qualitativen Auswertungstools MAXQDA Plus 2018 gearbeitet, welches durch seine Organisationsfunktion für die Kodierung und Analyse der Datenmengen von Vorteil ist (Mey, Mruck 2014, 343). Das gesamte Textmaterial sowie das Kategoriensystem wurden in die Software geladen, um alle Aussagen über die Darstellung der Lernprozesse herausfiltern und entsprechend kodieren zu können.

Ebenso wie bei Schöck (2018, 52) wurden Textstellen, die keine Aussagen über die Darstellung von Lernprozessen beinhalten, aus der Auswertung ausgeschlossen, da sie nicht zu dem Forschungsvorhaben beitragen.

Aus einer ursprünglichen Gesamtheit von 69 Texten, bestehend aus 39 Zeitschriftenartikel und 30 Beiträgen aus Sammelwerken (extrahiert aus vier verschiedenen Herausgeberwerken), wurde das Textmaterial, wie bereits in Kapitel 5.2 erwähnt, auf insgesamt 64 Texte (38 Textkorpus 1) (26 Textkorpus 2) reduziert, da in fünf Texten keine Aussagen über Lernprozesse identifiziert werden konnten. Sowohl *Textkorpus 1* als auch *Textkorpus 2* wurden weiter untergliedert in „*Enges Verständnis* von Work-Discussion“ *(42 Texte), „Weites Verständnis* von Work-Discussion“ *(11 Texte)* und „Work-Discussion *nicht Hauptthema“ (11 Texte)*. In der folgenden Tabelle 1 wird die Differenzierung des Textmaterials dargestellt.

Textmaterial 64					
Zeitschriftenartikel (Textkorpus 1) 38			Beiträge aus Sammelwerken (Textkorpus 2) 26		
Enges Verständnis 29	Weites Verständnis 8	Nicht Hauptthema 1	Enges Verständnis 13	Weites Verständnis 3	Nicht Hauptthema 10

Tabelle 1: Differenzierung des Textmaterials

Die Erstellung des Kategoriensystems, welches auch der vorliegenden Masterarbeit zugrunde liegt, erfolgte durch Schöck (2018, 52). Dazu hat sie aus den Aussagen über die *Darstellungen von Lernprozessen* Sinneinheiten gebildet, die anschließend paraphrasiert und zusammengefasst wurden. Somit konnte eine Kategorienerstellung gewährleistet werden, die auf einer induktiven Vorgehensweise beruht und die Kategorien in Ober- und Unterkategorien aufgegliedert. Mit Hilfe der Technik der *Strukturierung* ergab sich somit ein Kategoriensystem für das gesamte Textmaterial, das in Hinblick auf Trennschärfe modifiziert und ergänzt werden kann.

Das von Schöck (2018) entwickelte *Kategoriensystem* gliedert sich in 10 Hauptkategorien mit jeweiligen Unterkategorien, wobei jede Kategorie durch eine inhaltliche Beschreibung definiert wird. Im Rahmen der Auswertung der vorliegenden Masterarbeit wurde zunächst die Anzahl der Nennungen pro Kategorie erfasst. Insgesamt wurden 1311 Aussagen identifiziert. Doppelnennungen innerhalb eines Textes wurden als eine Nennung gezählt. Wurden innerhalb eines Textes mehrere Aussagen einer Subkategorie zugeordnet (Doppelnennung), so zählten diese als eine Aussage. Somit treten innerhalb der Auswertung 937 Aussagen auf, wovon 716 dem *Textkörper 1* und 221 dem *Textkörper 2* zugeschrieben werden können. Die Aussagen wurden nach Möglichkeit den Subkategorien zugeordnet. Es konnten jedoch nicht alle Aussagen einer Hauptkategorie einer Subkategorie zugeordnet werden, weshalb diese auch in den Tabellen des Kapitels 6.1 angeführt sind. Dort sind jene Aussagen mitgezählt, die aufgrund ihrer fehlenden Spezifikation keiner Subkategorie zuordenbar waren und deshalb zur Hauptkategorie zugeordnet wurden.

Folglich wird das Kategoriensystem (K1-10) von Schöck (2018, 53) dargestellt, welches durch Ergänzung der englischsprachigen Übersetzung auch für diese Arbeit eingesetzt wurde[19]. Zwischen den Gedankenstrichen steht jeweils der verkürzte Titel der Kategorie. Der jeweilige Fokus wird durch die kursive Formatierung betont. Das Kategoriensystem weist die folgenden Kategorien auf (Schöck 2018, 53):

[19] Für das gesamte Kategoriensystem siehe Anhang II.

Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt werden respektive wurden:

K1. Lernprozesse im Vorfeld der Seminareinheit: Entwicklung der Fähigkeit – Differenzierte Zugänge zur „inneren Welt“ der beobachtenden Person (TN) und zur „inneren Welt“ anderer in *Vorbereitung* auf die Seminarsitzung zu finden – wird gefördert.

K2. Nachträgliches Verstehen / Befassen mit protokollierten Arbeitssituationen („reflection on action“): Entwicklung der Fähigkeit – Differenzierte Zugänge zur „inneren Welt“ der beobachtenden Person (TN) und zur „inneren Welt“ anderer in der *Seminarsitzung* („reflection on action“) zu finden – wird gefördert.

K3. Verstehen / Befassen mit künftigen Arbeitssituationen: Entwicklung der Fähigkeit – Differenzierte Zugänge zur „inneren Welt“ der beobachtenden Person (TN) und zur „inneren Welt“ anderer in *künftigen* Arbeitssituationen („reflection in action“) zu finden – wird gefördert.

K4. Entwicklung der Fähigkeit – das eigene Erleben und Verhalten *selbstkritischer* zu bewerten – wird gefördert.

K5. Entwicklung der Fähigkeit – *Konsequenzen für das Handeln* (Gestaltung künftiger Arbeitssituationen) zu entwickeln – wird gefördert.

K6. Entwicklung der Fähigkeit – *Professionelle Haltung* auszubilden – wird gefördert.

K7. Entwicklung der Fähigkeit – *Persönliche Entwicklung* anzustoßen – wird gefördert.

K8. Entwicklung der Fähigkeit – *Theorieverständnis* zu fördern – wird gefördert.

K9. Entwicklung der Fähigkeit – *Theorieentwicklung* zu fördern – wird gefördert.

K10. Entwicklung der Fähigkeit – *Rest-Kategorien* – wird gefördert.

5.4 Argumentationsanalyse

In den untersuchten einschlägigen Publikationen wurden Aussagen gefunden, die für diese Masterarbeit von Bedeutung sind. In diesen wird konstatiert, dass durch die Arbeit in Work-Discussion-Seminaren eine Vielfalt an Lernprozessen in Gang gesetzt werden respektive wurden (vgl. Diem-Wille 2015; Datler, Datler, Wininger 2018). In Zusammenhang damit gilt es zu klären, in welcher Weise diese Behauptungen begründet werden.

Die argumentationsanalytische Vorgehensweise dient dabei der Beantwortung der Forschungsfrage b), die sich mit der Begründung des Geltungsanspruchs der Aussagen in den ausgewählten Publikationen befasst. Dabei steht das „Wie“ und „Wodurch“ der Begründung im Fokus der Analyse. Die durch die Inhaltsanalyse identifizierten Aussagen wurden im Rahmen der Argumentationsanalyse jeweils einer Begründungstendenz zugeordnet. Konnten innerhalb eines Textes mehrere Aussagen einer Kategorie zugeordnet werden (siehe Kapitel 5.3 *Doppelnennung*), so ist diesen nur eine Begründungstendenz zugeordnet worden. Die „empirischen Begründungen“ stechen dabei die „programmatischen Begründungen“, das heißt, sollte eine Aussage beide Begründungstendenzen aufweisen, so wurde nur die „empirische Begründung“ gewertet.

In Anlehnung an Schöck (2018, 54) wird eine Differenzierung in *programmatische* und *empirische Begründungen* vorgenommen, wobei einige Bezeichnungen der Begründungstendenzen in dieser Arbeit leicht abgewandelt werden.

Die Begründungstendenzen der beiden Arbeiten werden nachfolgend überblicksweise dargestellt.

<u>Schöcks Masterarbeit (2018, 68)</u>

1. Programmatische Aussagen (theoriebezogene allgemeine Abhandlungen)
2. Pragmatische Aussagen (kasuistisches Material), belegt durch
    a. Fallmaterial (Falldarstellungen; Einzelfallstudie)
    b. Fragebogenerhebung

<u>Vorliegende Masterarbeit</u>

1. Programmatische Begründungen
    a. Allgemeine Behauptung (ohne weitere Begründung)
    b. Allgemeiner Theoriebezug

c. Konkreter Literaturverweis

2. Empirische Begründungen, belegt durch
    a. Fallmaterial (Falldarstellungen; Einzelfallstudie)
    b. Befragung
    c. Feedback

Unter *programmatischen Begründungen* werden Begründungen verstanden, die keinen empirischen Beleg beinhalten (vgl. Schwarze 2016, 162).
Während Schöck (ebd.) weiter keine Untergliederung der programmatischen Begründungen vornimmt, wird in der vorliegenden Arbeit zwischen *Allgemeinen Behauptungen*, Allgemeinen *Theoriebezüge* sowie *Konkreten Literaturverweise unterschieden*.

- Dabei zeichnen sich *Allgemeine Behauptungen* lediglich durch eine Behauptung über einen Lernprozess ohne weitere Begründung aus.
- Diese unterscheiden sich von Begründungen, die sich durch eine Bezugnahme auf Theorie auszeichnen, ohne dass Quellen genannt werden, in denen über diese Theorien nachgelesen werden kann *(Allgemeiner Theoriebezug).*
- Eine dritte Gruppe von Begründungen bilden jene Begründungen, deren Geltungsanspruch durch Verweise auf Publikationen anderer AutorInnen samt Quellenverweisen gestützt wird *(Konkreter Literaturverweis)*.

Im Vergleich zu Schöck wird der Begriff *pragmatische Aussagen (kasuistisches Material)* in der vorliegenden Arbeit durch den Begriff *empirische Begründungen* ersetzt, da sich diese Begründung nicht nur auf Fallmaterial bezieht. *Empirische Begründungen* zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass der Geltungsanspruch durch eine Bezugnahme auf empirisches Material gestützt wird (vgl. Fatke 1995, 683).
Die empirischen Begründungen werden im Unterschied zu Schöck drei Kategorien zugeordnet: der Kategorie „Fallmaterial“ (Falldarstellungen; Einzelfallstudie), der Kategorie „Befragung“ und der Kategorie „Feedback“.
In diesem Sinn wird zwischen den folgenden Bezugnahmen auf empirisches Material wird unterschieden:

- Präsentation von *Fallmaterial* in Gestalt von Fallbeispielen oder Falldarstellungen, die angeführt werden, um Lernprozesse zu verdeutlichen und somit zu begründen, dass Lernprozesse stattgefunden haben.
- Bericht der Ergebnisse von *Befragungen*, bei denen es zum Einsatz von ausgewiesenen Methoden zu unterschiedlichen Zwecken kam (z.B. Einsatz eines Fragebogens im Rahmen einer Evaluation).
- Berichte über *Feedbacks*, die zustande kamen, ohne dass ausgewiesen wird, ob dabei spezifische Erhebungsmethoden zum Einsatz kamen (siehe Tabelle 2).

Die unterschiedlichen Formen von Begründungen werden im Verlauf der Darstellung der Ergebnisse der Forschungsfrage b) (siehe Kapitel 6.2) anhand von ausgewählten Beispielen veranschaulicht. In der nachfolgenden Tabelle 2 werden die soeben beschriebenen Formen von Begründungen überblicksweise dargestellt.

Programmatische Begründungen	**Empirische Begründungen**
kein empirischer Beleg	empirischer Beleg
Allgemeine Behauptung ohne weitere Begründung	Fallmaterial (Falldarstellung, Einzelfallstudie)
Allgemeiner Theoriebezug	Befragung
Konkreter Literaturverweis	Feedback

Tabelle 2: Begründungstendenzen des Geltungsanspruchs der Aussagen

Um abschließend die Forschungsfrage c) (siehe Kapitel 6.3) beantworten zu können, werden die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zusammenfassend dargestellt und gewürdigt. Der Zusammenschau der Untersuchungsergebnisse folgt eine Bezugnahme zur These, dass Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung von Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit ist. Final wird diskutiert, welche Folgerungen sich aus der Untersuchung ergeben.

6. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der durchgeführten Inhalts- und Argumentationsanalyse im Zuge einer Gesamtdarstellung angeführt. In der Darstellung der Ergebnisse wird folglich nur eine Auswahl der für die Forschungsarbeit relevanten Ergebnisse vorgestellt, da eine vollständige Darlegung aller Ergebnisse in diesem Rahmen zu umfassend wäre. Ziel der folgenden Darstellung ist es, zunächst eine deskriptive Präsentation der Ergebnisse darzulegen, um diese anschließend mit Schöcks aktualisierten Ergebnissen (siehe Teil B) in einen Zusammenhang bringen (siehe Teil C) und diskutieren zu können.

6.1 Beantwortung der Forschungsfrage a

Im Zuge der Auswertung des Textmaterials stellte sich heraus, dass das im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) entwickelte Kategoriensystem von Schöck (ebd.) auch für die Analyse der englischsprachigen Fachliteratur anwendbar ist. Um die Fragestellung a) nachfolgend beantworten zu können, wurde daher das von Schöck (2018, 53) induktiv sowie deduktiv gebildete Kategoriensystem übernommen und ins Englische übersetzt. Im Zuge von „Rückkoppelungsschleifen“ (Mayring 2000, 474) wurde das vorhandene Kategoriensystem (Schöck 2018, 99f.) im Laufe der Analyse der englischsprachigen Literatur immer wieder revidiert, es haben sich jedoch keine Aussagen über andere Lernprozesse und somit keine neuen Kategorien ergeben. Somit wurden die englischsprachigen Aussagen analog zu Schöck in zehn Hauptkategorien und 58 Subkategorien differenziert.

Die vollständige Beschreibung der Kategorien ist dem Anhang II. zu entnehmen. Ein Überblick über die Zuordnung der Aussagen zu den jeweiligen Kategorien in der englischsprachigen Literatur (Textkorpus 1 / Zeitschriftenartikel) (Textkorpus 2 / Beiträge aus Sammelwerken) lässt sich der nachstehenden Tabelle entnehmen. Diese weist auf die Verteilung der Aussagen auf die 68 Kategorien hin. Die Kategorien, denen am meisten Aussagen zugeordnet werden konnten, werden rot markiert und im Folgenden näher erläutert.

Kategorien	Textkorpus 1/ Zeitschriftenartikel	Textkorpus 2/ Beiträge aus Sammelwerken	Insgesamt
1.	1	0	1
1.1.	0	0	0
1.1.1.	0	0	0
1.1.2.	0	0	0
1.1.3.	0	0	0
1.2.	2	0	2
1.2.1.	4	2	6
1.2.2.	2	1	3
1.2.3.	5	1	6
1.3.	5	3	8
1.4.	4	2	6
1.5.	0	0	0
2.	24	6	30
2.1.	10	4	14
2.1.1.	4	0	4
2.1.2.	12	0	12
2.1.3.	9	1	10
2.2.	26	12	38
2.2.1.	19	3	22
2.2.2.	25	9	34
2.2.3.	15	4	19
2.3.	9	2	11
2.3.1.	10	1	11
2.3.2.	13	2	15
2.3.3.	20	6	26
2.4.	24	8	32
2.4.1.	12	3	15
2.4.2.	28	4	32
2.5.	7	0	7
2.6.	0	0	0
2.a.	7	1	8
2.b.	15	4	19
2.c.	18	8	26
2.d.	0	0	0
2.e.	2	1	3
3.	10	3	13
3.1.	23	7	30
3.1.1.	4	3	7
3.1.2.	5	3	8
3.1.3.	0	0	0
3.2.	23	7	30
3.2.1.	9	3	12
3.2.2.	15	3	18
3.2.3.	11	6	17

3.3.	10	4	14
3.3.1.	6	3	9
3.3.2.	5	2	7
3.3.3.	15	4	19
3.4.	8	2	10
3.4.1.	11	1	12
3.4.2.	30	12	**42**
3.5.	6	0	6
3.6.	0	0	0
3.a.	13	6	19
3.b.	20	6	26
3.c.	9	5	14
3.d.	1	0	1
3.e.	1	0	1
4.	0	0	0
5.	4	1	5
5.1.	39	13	**52**
5.2.	4	1	5
5.3.	7	1	8
6.	34	12	**46**
7.	19	8	27
8.	7	3	10
9.	12	5	17
10.	23	9	32
Insgesamt	716	221	937

Tabelle 3: Tabellarische Auflistung der Verteilung in den Kategorien

In der nachfolgenden Tabelle werden die Ergebnisse anhand eines Balkendiagramms dargestellt.

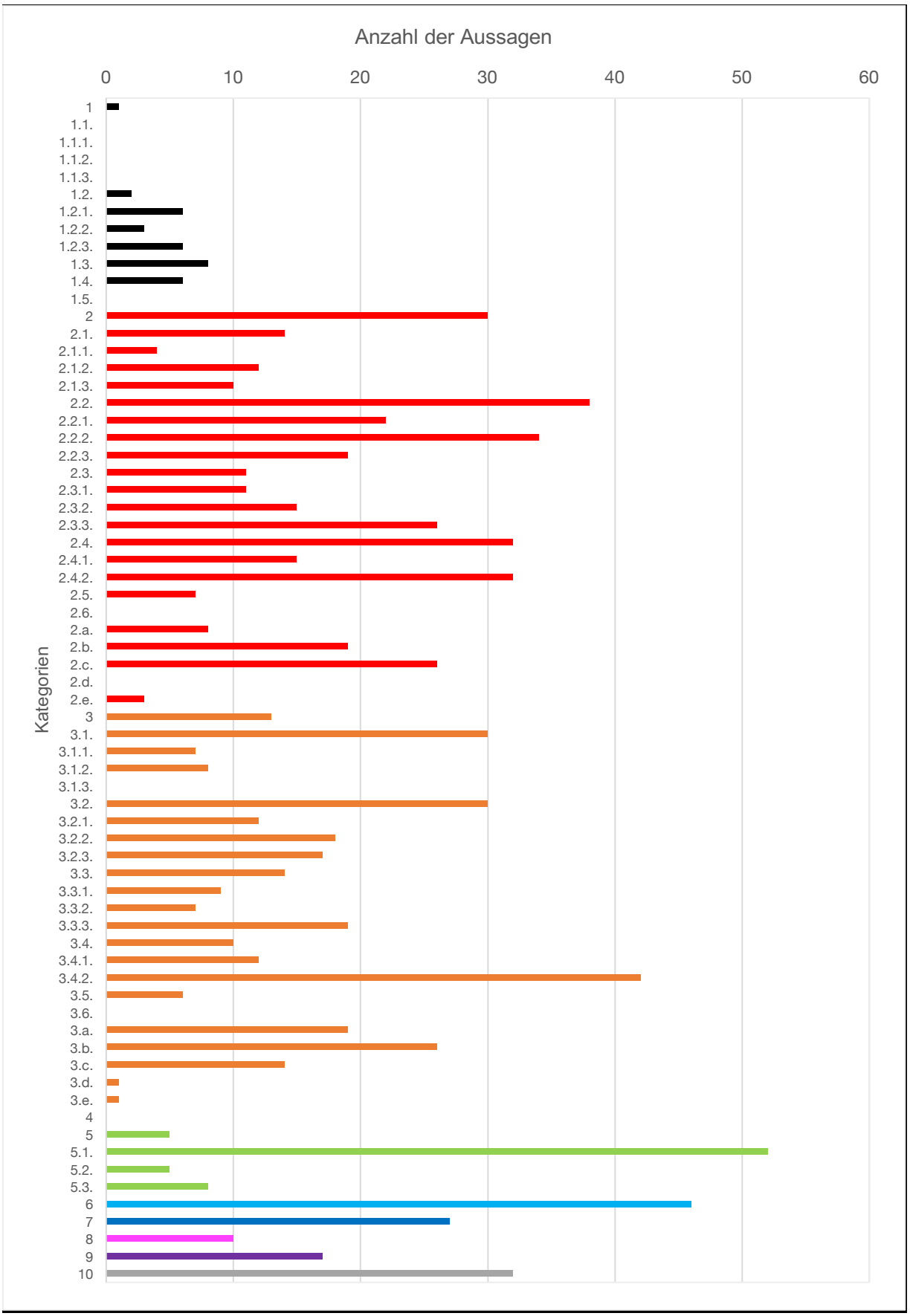

Abbildung 2: Verteilung der Aussagen in den Kategorien

Die Verteilung der Aussagen auf insgesamt 10 bzw. 58 Kategorien lässt auf folgende dominante Kategorien schließen:
Aussagen, die der Subkategorie 5.1. (*Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftige Arbeitssituationen zu gestalten) (Konsequenzen im Handeln)* zuzuordnen sind, wurden in 52 Veröffentlichungen gefunden.

Aussagen, die der Hauptkategorie 6. (*Aussagen über Lernprozesse, die durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf die Entwicklung einer professionellen Haltung der TN unterstützt werden respektive wurden*) zuzuordnen sind, ließen sich in 46 Veröffentlichungen finden.

Aussagen, die der Subkategorie 3.4.2 (*Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftig die Gruppe dahingehend zu nutzen, dass durch die haltgebende Funktion der Gruppe die „unangenehmen Affekte“ nicht zur Gänze abgewehrt werden müssen und somit besprechbar werden [emotionale Belastung wird in der Gruppe möglich])* konnten in 42 englischsprachigen Publikationen vorgefunden werden.

Im Folgenden wird in Abbildung 3 die Verteilung der Aussagen auf die 10 übergeordneten Hauptkategorien dargestellt. Dabei wird ersichtlich, dass den Hauptkategorien 2., 3. und 5. die meisten Aussagen zugeordnet werden konnten. Kategorie 4. konnten keine Aussagen zugeordnet werden.

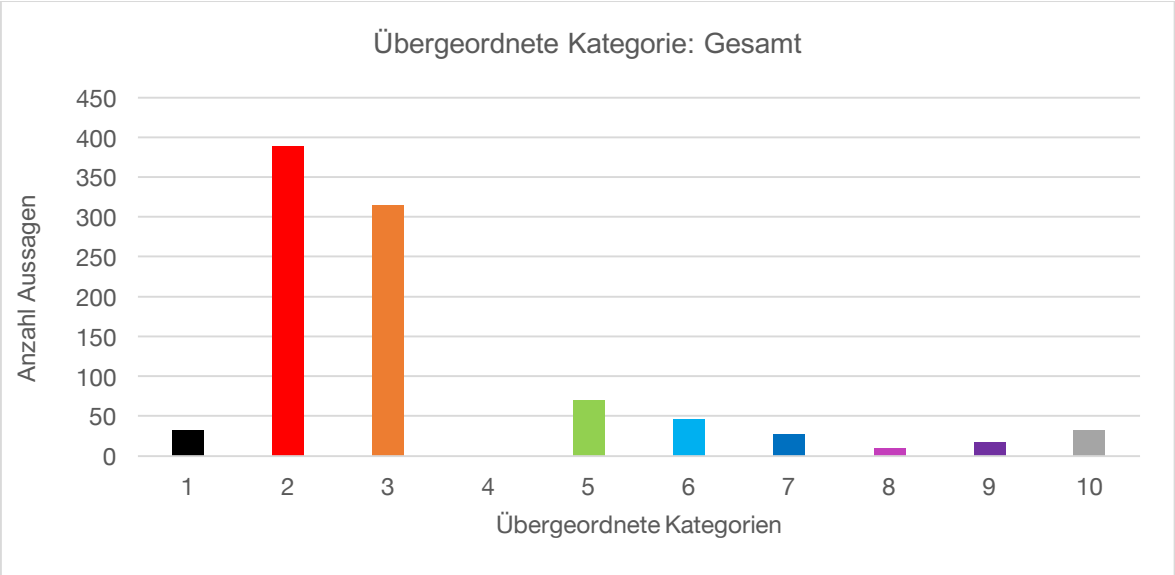

Abbildung 3: Verteilung der Aussagen auf die 10 übergeordneten Hauptkategorien

Nachstehend folgt die Zusammenfassung der Ergebnisse der Zuordnung zu den Hauptkategorien in Form einer Tabelle. In der linken Spalte werden die Hauptkategorien und in der rechten Spalte die Anzahl der Nennungen innerhalb der ausgewählten englischsprachigen Fachliteratur aufgelistet.

10 Hauptkategorien	**Nennungen in den Publikationen**
1. Lernprozesse im Vorfeld der Seminareinheit	32
2. Nachträgliches Verstehen / Befassen mit protokollierten Arbeitssituationen (reflection on action)	388
3. Verstehen / Befassen mit künftigen Arbeitssituationen (reflection in action)	315
4. Entwicklung der Fähigkeit, das eigene Erleben und Verhalten selbstkritischer zu bewerten	0
5. Entwicklung der Fähigkeit, Konsequenzen für das Handeln zu entwickeln (Gestaltung künftiger Arbeitssituationen)	70
6. Entwicklung von professioneller Haltung	46
7. Entwicklung von persönlicher Entwicklung	27
8. Entwicklung des Theorieverständnisses der TN	10
9. Entwicklung der Theorieentwicklung der TN	17
10. Sonst keiner Kategorie zuzuordnen	32

Tabelle 4: Tabellarische Auflistung der Verteilung der Aussagen auf die 10 übergeordneten Kategorien

Aus der Verteilung der Aussagen lässt sich entnehmen, dass der 2. Kategorie am häufigsten Aussagen über Lernprozesse zugeordnet werden konnten. Die Kategorie beinhaltet Aussagen über Lernprozesse, in denen das *nachträgliche Verstehen* sowie das *Befassen* mit protokollierten Arbeitssituationen („reflection on action“) hervorgehoben wird.

Gefolgt von der 3. Kategorie, der am zweithäufigsten Aussagen zugeordnet werden konnten. Der Fokus liegt hierbei auf Aussagen über das *Verstehen und das Befassen mit künftigen Arbeitssituationen* im Sinne von Schöns „reflection in action“.

Am dritthäufigsten wurden Aussagen über Lernprozesse vorgefunden, die die Entwicklung der Fähigkeit beschreiben, *künftige Arbeitssituationen gestalten* zu können. Diese sind demnach der 5. Kategorie zuzuordnen.

Aufgrund der gehäuften Menge an Aussagen über Lernprozesse, die genau diese drei Hauptkategorien (2., 3., 5.) betreffen, soll anschließend eine differenzierte Betrachtung genau dieser Kategorien in Tabelle 5, 6 und 7 erfolgen. Die drei Subkategorien, denen die meisten Aussagen zugeordnet werden konnten, sind rot markiert und werden anschließend genauer erläutert.

Kategorie 2. Nachträgliches Verstehen/Befassen mit protokollierten Arbeitssituationen (reflection on action)

Kategorien	Textkorpus 1/ Zeitschriftenartikel	Textkorpus 2/ Beiträge aus Sammelwerken	Insgesamt
2.	24	6	30
2.1.	10	4	14
2.1.1.	4	0	4
2.1.2.	12	0	12
2.1.3.	9	1	10
2.2.	26	12	38
2.2.1.	19	3	22
2.2.2.	25	9	34
2.2.3.	15	4	19
2.3.	9	2	11
2.3.1.	10	1	11
2.3.2.	13	2	15
2.3.3.	20	6	26
2.4.	24	8	32
2.4.1.	12	3	15
2.4.2.	28	4	32

2.5.	7	0	7
2.6.	0	0	0
2.a.	7	1	8
2.b.	15	4	19
2.c.	18	8	26
2.d.	0	0	0
2.e.	2	1	3

Tabelle 5: Tabellarische Auflistung der Verteilung der Aussagen in der Kategorie 2.

Der Tabelle 5 ist zu entnehmen, dass 32 Aussagen der Subkategorie 2.4.2. (*Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, die Gruppe dahingehend zu nutzen, dass durch die* ***haltgebende Funktion der Gruppe*** *die „unangenehmen Affekte" nicht zur Gänze abgewehrt werden müssen und somit besprechbar werden [emotionale Belastung wird in der Gruppe möglich])* zugeordnet wurden.

Des Weiteren wurden Aussagen, die der Kategorie 2.2. (*Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert,* ***differenziert darüber nachzudenken****, wie das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen in protokollierten Arbeitssituationen verstanden werden kann*) zuzuordnen sind, in 38 Publikationen gefunden. Aussagen, die der Subkategorie 2.2.2. (*Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert,* ***differenziert darüber nachzudenken****, wie das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei anderen in protokollierten Arbeitssituationen verstanden werden kann) zuzuordnen sind,* wurden in jeweils 34 Publikationen gefunden.

Im Rahmen der differenzierten Auswertung der Kategorie 2. „reflection on action" wird deutlich, welche Lernprozesse, die aus der Sicht der AutorInnen durch Work-Discussion angestoßen werden, am häufigsten genannt wurden. Vor allem sind dies Lernprozesse, die die Fähigkeit fördern, die haltgebende Funktion der Gruppe zu nutzen sowie differenziert über das Zustandekommen von unbewussten Prozessen bei sich und bei anderen nachzudenken.

Kategorie 3. Verstehen/Befassen mit künftigen Arbeitssituationen (reflection in action)

Kategorien	Textkorpus 1/ Zeitschriftenartikel	Textkorpus 2/ Beiträge aus Sammelwerken	Insgesamt
3.	10	3	13
3.1.	23	7	30
3.1.1.	4	3	7
3.1.2.	5	3	8
3.1.3.	0	0	0
3.2.	23	7	30
3.2.1.	9	3	12
3.2.2.	15	3	18
3.2.3.	11	6	17
3.3.	10	4	14
3.3.1.	6	3	9
3.3.2.	5	2	7
3.3.3.	15	4	19
3.4.	8	2	10
3.4.1.	11	1	12
3.4.2.	30	12	**42**
3.5.	6	0	6
3.6.	0	0	0
3.a.	13	6	19
3.b.	20	6	26
3.c.	9	5	14
3.d.	1	0	1
3.e.	1	0	1

Tabelle 6: Tabellarische Auflistung der Verteilung der Aussagen in der Kategorie 3.

Aus Tabelle 6 ist zu entnehmen, dass Aussagen, die der Subkategorie 3.4.2. (*Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert,* ***künftig*** *die Gruppe dahingehend zu nutzen, dass durch die* ***haltgebende Funktion der Gruppe*** *die „unangenehmen Affekte“ nicht zur Gänze abgewehrt werden müssen und somit besprechbar werden (emotionale Belastung wird in der Gruppe möglich)) zuzuordnen sind,* in insgesamt 42 Publikationen gefunden werden konnten.

Aussagen, die der Subkategorie 3.2. (*Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert,* ***differenziert darüber nachzudenken****, wie das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere*

*bewussten und unbewussten Prozessen in **künftigen** Arbeitssituationen **verstanden werden kann**.*) zuzuordnen sind, ließen sich in 30 Veröffentlichungen finden.

Darüber hinaus konnten Aussagen, die der Unterkategorie 3.1. (*Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, das Geschehen in **künftigen** Arbeitssituationen **differenziert wahrzunehmen**.*) zuzuordnen sind, ebenfalls in 30 englischsprachigen untersuchten Werken vorgefunden werden.

Innerhalb der Kategorie 3. „reflection in action“ kommen gehäuft Aussagen über Lernprozesse vor, die zum einen die Fähigkeit fördern, die haltgebende Funktion der Gruppe zu nutzen sowie differenziert über das Zustandekommen von unbewussten Prozessen nachzudenken. Des Weiteren wird oft geäußert, dass eine differenzierte Wahrnehmung künftiger Arbeitssituationen durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen wird.

Kategorie 5. Entwicklung der Fähigkeit, Konsequenzen für das Handeln zu entwickeln (Gestaltung künftiger Arbeitssituationen)

Kategorien	Textkorpus 1/ Zeitschriftenartikel	Textkorpus 2/ Beiträge aus Sammelwerken	Insgesamt
5.	4	1	5
5.1.	39	13	**52**
5.2.	4	1	5
5.3.	7	1	8

Tabelle 7: Tabellarische Auflistung der Verteilung der Aussagen in der Kategorie 5.

Tabelle 7 ist zu entnehmen, dass Aussagen, die der Unterkategorie 5.1. (*Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftige Arbeitssituationen zu **gestalten** (Konsequenzen im Handeln)*) zuzuordnen sind, in 52 Publikationen gefunden wurden.

Darüber hinaus konnten Aussagen, die der Subkategorie 5.3. (*Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit **innezuhalten** gefördert.*) zuzuordnen sind, in acht Werken vorgefunden.

Des Weiteren ließen sich Aussagen, die der Subkategorie 5.2. (*Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, sich von unbedachten Handlungen zu **distanzieren)*** zuzuordnen sind, sich in fünf Veröffentlichungen finden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass durch die Auswertung der Kategorie 5. hervorgeht, dass die Aussagen über Lernprozesse häufig auch die Entwicklung der Fähigkeit, künftige Arbeitssituationen zu gestalten, betreffen.

Im weiteren Verlauf sollen die populären Kategorien analog zu Schöck (2018):

2. Lernprozesse, in Hinblick auf das nachträgliche Verstehen bzw. Befassen von protokollierten Arbeitssituationen im Sinne von Schöns „reflection on action“
3. Lernprozesse, in Hinblick auf das Verstehen bzw. Befassen von **künftigen** Arbeitssituationen im Sinne von Schöns „reflection in action“

auf ihre zentralen Dimensionen hin dargestellt werden:

- differenziertes Wahrnehmen
- differenziertes Nachdenken und Verstehen
- differenziertes Verstehen

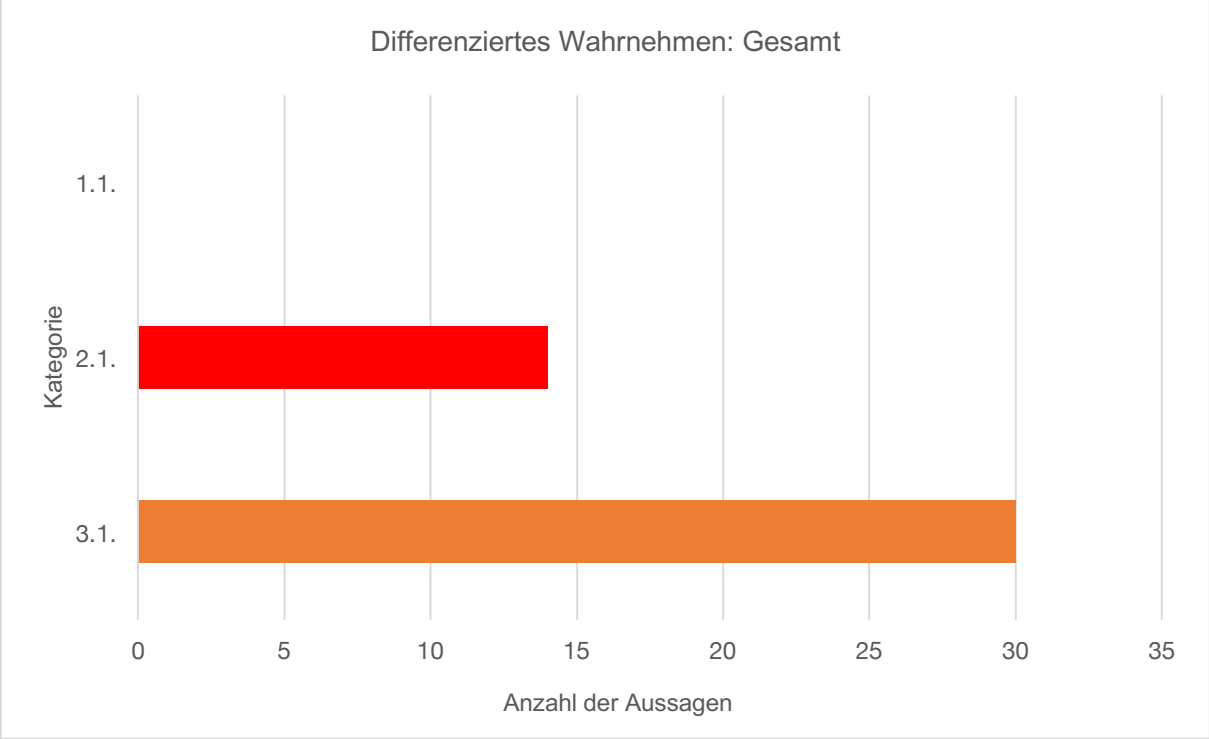

Abbildung 4: "Differenziertes Wahrnehmen"

In Abbildung 4 ist die Häufigkeit von Aussagen über die Entwicklung der Fähigkeit des „differenzierten Wahrnehmens“ dargestellt. Dieser Aspekt kommt in 44

Aussagen zur Geltung. Im Vorfeld der Seminareinheiten ist keine Wirkung zu verzeichnen. Diese entwickelt sich jedoch während der Besprechung von Protokollen bezüglich der Reflexion des professionellen Handelns (Subkategorie 2.1. - 14 Nennungen) sowie bezüglich der Prognose zukünftigen professionellen Verhaltens (Subkategorie 3.1. - 30 Nennungen).

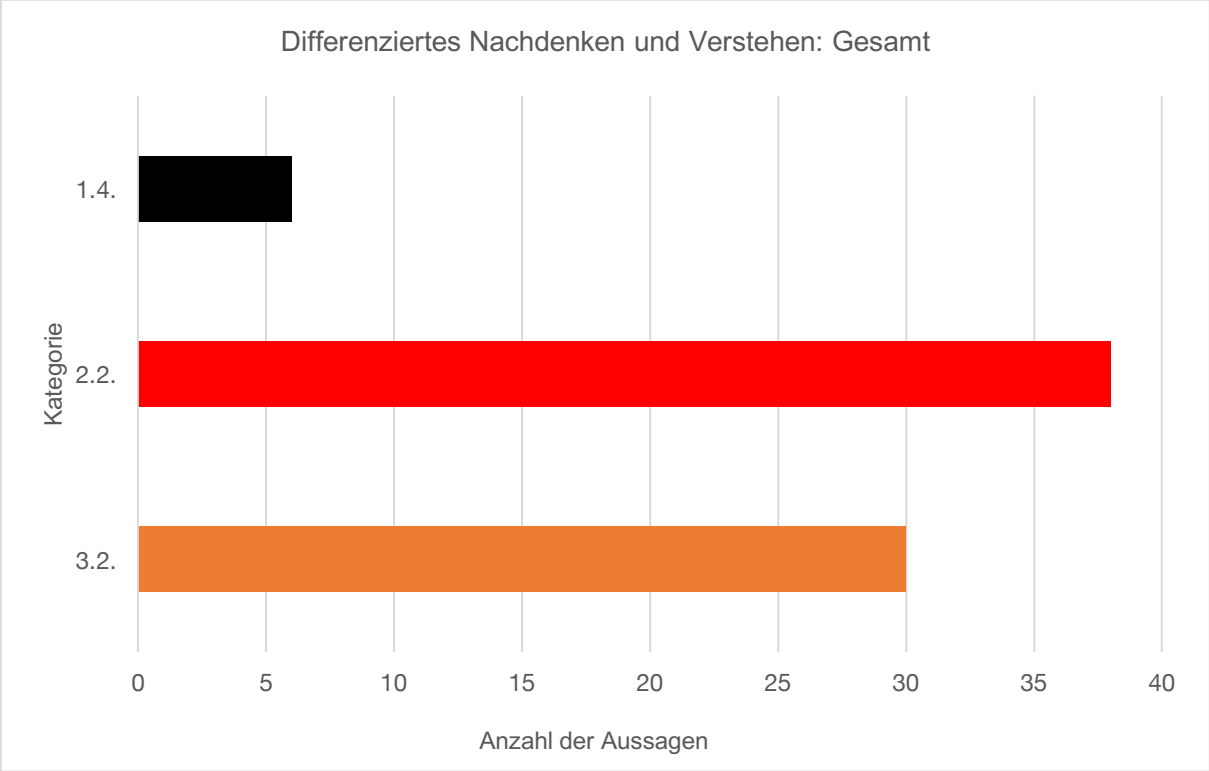

Abbildung 5: "Differenziertes Nachdenken und Verstehen"

In der abgebildeten Darstellung (Abbildung 5) wird die Anzahl der Aussagen zur Entwicklung der Fähigkeit des „differenzierten Nachdenkens und Verstehens“ deutlich, welche durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren – aus der Sicht der Autoren - angestoßen wird. Bereits im Vorfeld der Seminareinheiten werden diesbezüglich Entwicklungen verzeichnet (1.4. – sechs Aussagen). Während der Besprechung der Arbeitsprotokolle vollzieht sich aus der Sicht der Autoren eine zunehmende Entwicklung (2.2. – 38 Nennungen) sowie in künftigen Arbeitssituationen (3.2. – 30 Nennungen). Insgesamt konnten somit 74 Aussagen zu diesem Lernprozess verzeichnet werden.

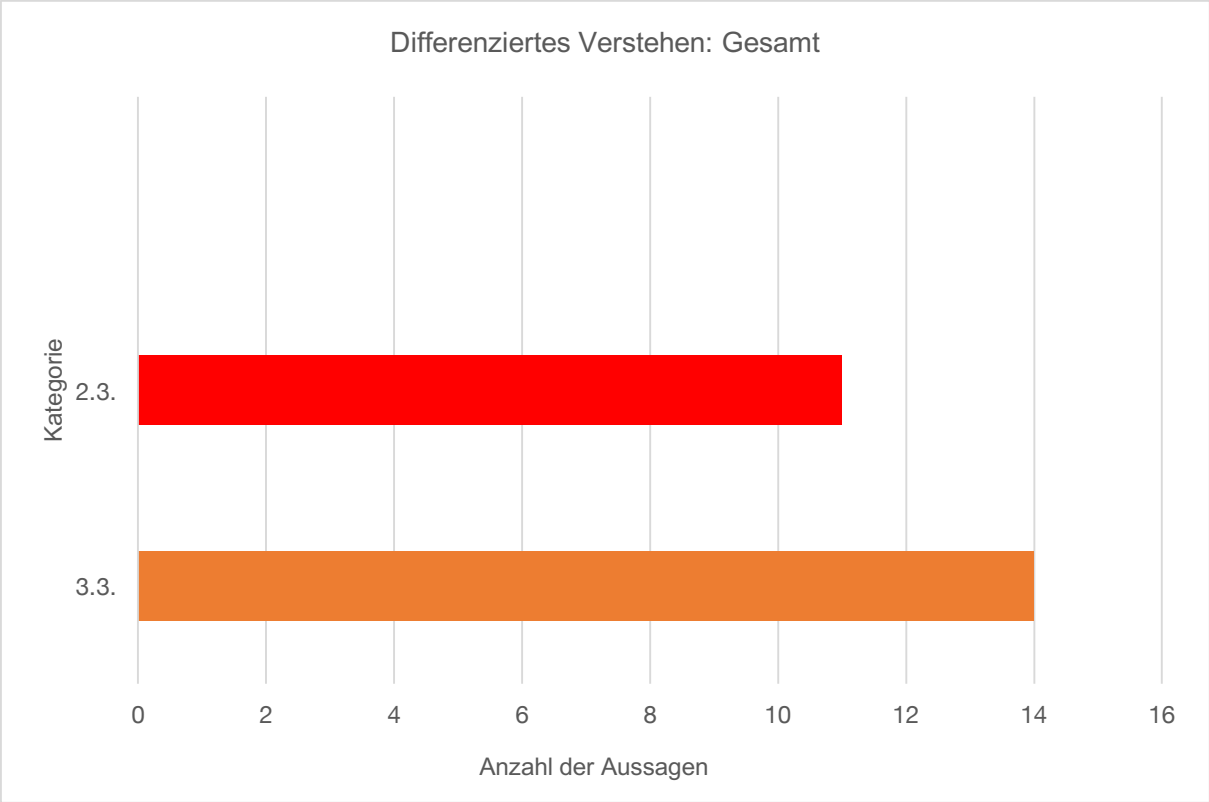

Abbildung 6: "Differenziertes Verstehen“

In diesem Diagramm (Abbildung 6) werden die Aussagen über den Lernprozess des „differenzierten Verstehens“ dargestellt. Dieses wird, dem untersuchtem Textmaterial folgend, noch nicht im Vorfeld des Work-Discussion-Seminars sondern erst während der Besprechung von Protokollen (2.3. – elf Nennungen) sowie in künftigen Arbeitssituationen (3.3. – 14 Nennungen) gefördert. 25 Aussagen ließen sich somit dieser Art von Lernprozessen zuordnen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) die Aussagen analog zu Schöck zehn Hauptkategorien und 58 Subkategorien zugeordnet werden konnten (siehe Kapitel 4.2). Den drei Hauptkategorien 2., 3. und 5. konnten dabei am häufigsten Aussagen über Lernprozesse zugeordnet werden.

Im nachfolgenden Kapitel wird die Begründung des Geltungsanspruches der Aussagen analysiert.

6.2 Beantwortung der Forschungsfrage b

Nach der in Kapitel 6.1 dargestellten Zusammenschau der *Aussagen über Lernprozesse* wurde die englischsprachige Fachliteratur in der vorliegenden Arbeit auf einen weiteren Aspekt hin untersucht. Folgende Forschungsfrage soll nun in diesem Kapitel bearbeitet werden:

b) Wie wird der Geltungsanspruch dieser Aussagen in den ausgewählten Publikationen begründet?

Diese forschungsleitende Frage dient der Erforschung der Begründung des Geltungsanspruches derjenigen Aussagen, die zur Beantwortung der Forschungsfrage a) gesammelt wurden. Zur Beantwortung dieser Frage wurde, wie in Kapitel 5.4 beschrieben, argumentationsanalytisch vorgegangen, wobei das „Wie“ und „Wodurch“ der Begründung dieser Aussagen im Fokus der Analyse steht.
Teil der Analyse sind alle Texte aus *Textkorpus 1* und *Textkorpus 2*, die ein *enges Verständnis* (siehe Kapitel 5.2) von Work-Discussion, aufweisen. So wie in Tabelle 8 zu erkennen ist, ergaben sich insgesamt 29 Zeitschriftenartikel und 13 Beiträge aus Sammelwerken, die argumentationsanalytisch untersucht wurden.

Textmaterial 64					
Zeitschriftenartikel (Textkorpus 1) 38			Beiträge aus Sammelwerken (Textkorpus 2) 26		
Enges Verständnis 29	Weites Verständnis 8	Nicht Hauptthema 1	Enges Verständnis 13	Weites Verständnis 3	Nicht Hauptthema 10

Tabelle 8: Auswahl des Textmaterials für Argumentationsanalyse

Des Weiteren wurde in Anlehnung an Schöck (2018, 67) eine Differenzierung in programmatische und empirische Begründungen unternommen. Auch an dieser Stelle werden unter programmatischen Begründungen, Abhandlungen verstanden, die keinen empirischen Beleg beinhalten (vgl. Schwarze 2016, 162).
Empirische Begründungen dahingegen werden durch empirisches Material wie zum Beispiel Fallmaterial und Ergebnissen von Befragungen und Feedback belegt (vgl. Fatke 1995, 683).

Programmatische Begründungen	Empirische Begründungen
kein empirischer Beleg	empirischer Beleg
132	**338**

Tabelle 9: Verteilung der Begründungstendenzen - nach empirischem Beleg

Aus der Tabelle 9 wird die Verteilung der Begründungstendenzen des Geltungsanspruchs aller identifizierten Aussagen über Lernprozesse ersichtlich. Die insgesamt 470 Aussagen von *Textkorpus 1* und *2* lassen sich aufteilen in: 132 programmatische Begründungen, ohne empirischen Beleg sowie in 338 empirische Begründungen, mit empirischem Beleg. Zusammenfassend betrachtet, überwiegen die Begründungen, die empirisch belegt werden, deutlich gegenüber den programmatischen Begründungen.

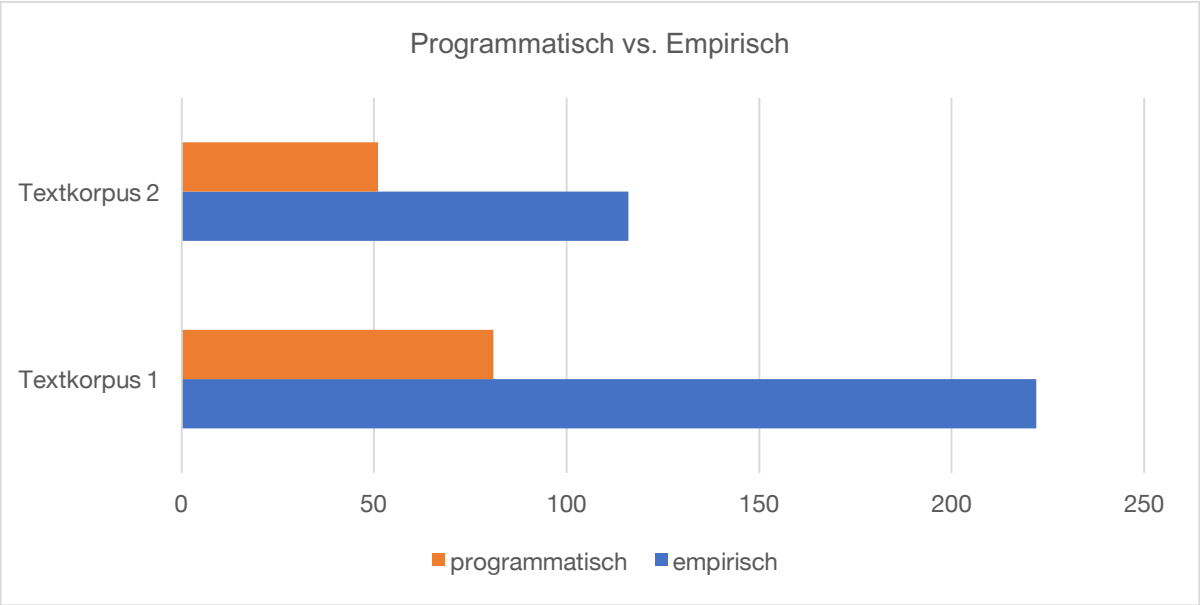

Abbildung 7: Verteilung programmatischer und empirischer Begründungen – im Vergleich

In Abbildung 7 wird die Verteilung der programmatischen und empirischen Begründungen in den zwei Textkorpussen deutlich. In *Textkorpus 1* ließen sich 222 empirische und 81 programmatische Begründungen finden. *Textkorpus 2* hingegen umfasst 116 empirische Begründungen und 51 programmatische Aussagen.

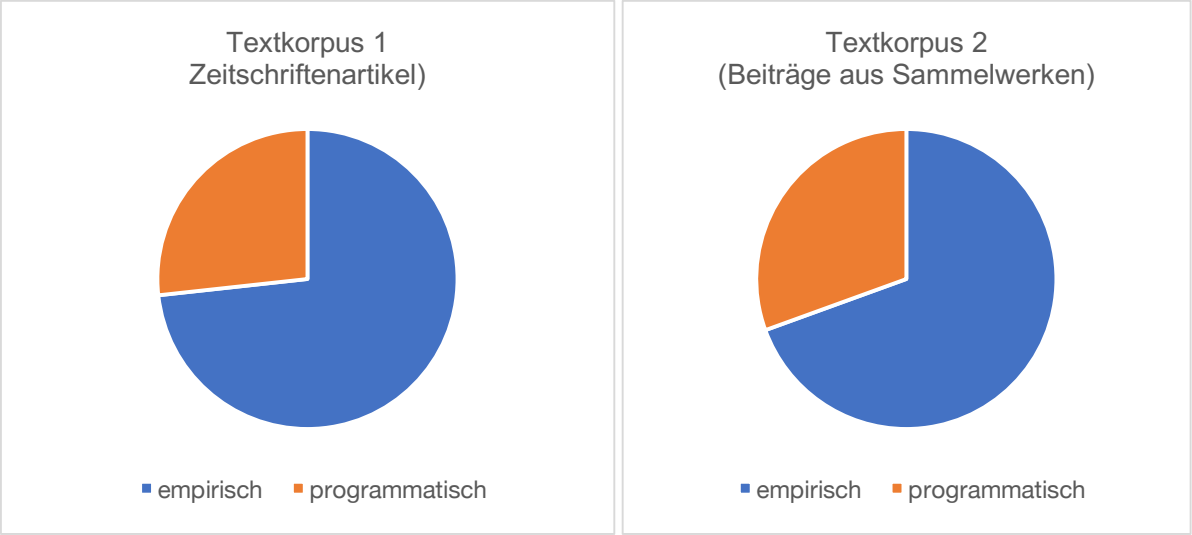

Abbildung 8: Verteilung programmatischer und empirischer Begründungen - Prozentual

Die Abbildung 8 zeigt das Verhältnis der empirischen und programmatischen Begründungen in *Textkorpus 1* und *2* zueinander. In *Textkorpus 1* konnten mehr empirische Begründungen (ca. 73%) als programmatische Begründungen (ca. 27%) bestimmt werden. In *Textkorpus 2* konnten ebenfalls mehr empirische Begründungen (ca. 69%) als programmatische Begründungen (ca. 31%) gefunden werden. Demnach ist der Anteil der empirischen Begründungen in *Textkorpus 2* (Beiträge aus Sammelwerken) mit insgesamt 69% minimal niedriger als in *Textkorpus 1*, in welchem der Anteil der empirischen Begründungen bei 73% beträgt.

Programmatische Begründungen	**Empirische Begründungen**
kein empirischer Beleg	empirischer Beleg
Allgemeine Behauptung ohne weitere Begründung 38	Fallmaterial (Falldarstellung, Einzelfallstudie) 314
Allgemeiner Theoriebezug 63	Befragung 23
Konkreter Literaturverweis 31	Feedback 1

Tabelle 10: Begründungstendenzen des Geltungsanspruchs der Aussagen

In Tabelle 10 wird die Verteilung der Begründungstendenzen des Geltungsanspruchs der Aussagen ersichtlich. In der darauffolgenden Abbildung 9 wird die genaue Anzahl der Verteilung der Begründungstendenzen der insgesamt 470 Aussagen aus Textkorpus 1 und 2 verbildlicht.

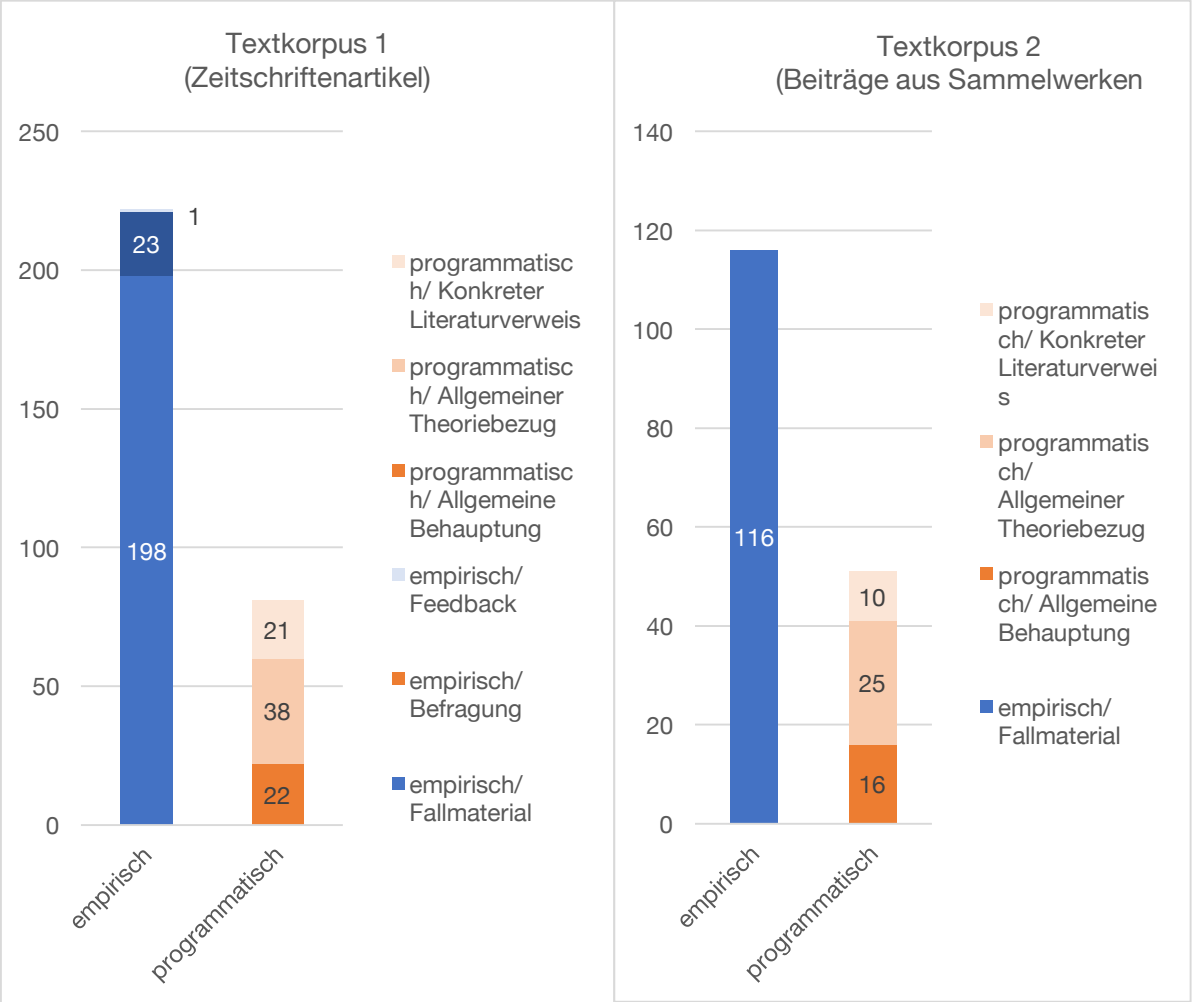

Abbildung 9: Verteilung der Begründungstendenzen des Geltungsanspruchs der Aussagen

Der Textkorpus 1 (*enges Verständnis*) besteht insgesamt aus 222 empirischen und 81 programmatischen Begründungen. Die empirischen Begründungen werden 198 Mal mit Fallmaterial belegt, 23 Begründungen stützen sich auf Befragungen und eine Begründung auf Feedbackbögen.

Die programmatischen Begründungen bestehen aus 22 Allgemeinen Behauptungen, 38 Allgemeinen Theoriebezügen sowie 21 Konkreten Literaturverweisen.

Der Textkorpus 2 (*enges Verständnis*) gliedert sich zum einen in 116 empirische Begründungen, die alle mit Fallmaterial belegt werden. Ergebnisse von Befragungen und von Feedback werden nicht als Begründungen von den AutorInnen

herangezogen. Zum anderen konnten 51 programmatische Begründungen festgemacht werden, die sich aus 16 Allgemeinen Behauptungen, 25 Allgemeinen Theoriebezügen sowie zehn Konkreten Literaturverweisen zusammensetzen.
Zusammenfassend betrachtet überwiegen die Begründungen, die mit empirischem Material belegt werden, gegenüber den programmatischen Begründungen.

Die Differenzierung der Begründungen nach ihren Belegen, weist auf die Verwendung unterschiedlicher empirischer Belege hin.
Einerseits wird der persönliche Lernprozess mittels Fallmaterial thematisiert, indem der/die TeilnehmerIn bzw. SeminarleiterIn eines Work-Discussion-Seminars in autobiographischer Form über das Interaktionsgeschehen berichten.
Andererseits werden Lernprozesse von TeilnehmerInnen mittels Falldarstellungen aus der Perspektive einer dritten Person beschrieben. Diese werden meist mittels Protokollausschnitten von den SeminarleiterInnen publiziert.
Des Weiteren liegen in dem vorliegenden Textmaterial Belege in Form von Ergebnissen aus Befragungen sowie Aussagen aus Feedbacks vor.

Nach der Analyse der Begründungstendenzen wird im Folgenden das „Wie“ und „Wodurch“ der Argumentation dargestellt. Dabei wird betrachtet, „Wie“ die AutorInnen argumentieren und „Wodurch“ sie ihre Aussagen belegen. Hierfür soll jede der sechs Begründungstendenzen durch Beispiele veranschaulicht werden. Zum einen werden *Allgemeine Behauptungen, Allgemeine Literaturbezüge und Konkrete Literaturverweise*, die ohne empirischen Beleg als programmatische Begründungen klassifiziert werden, angeführt und zum anderen werden Beispiele zu empirischen Begründungen dargelegt, die einen empirischen Beleg beinhalten. Hierzu werden Beispiele zu *Falldarstellungen/Einzelfallstudien* sowie zu Ergebnissen von *Befragungen und* Berichten von *Feedback* angeführt.

Veranschaulichung der Begründungstendenzen anhand von Beispielen

Programmatische Begründungen

Allgemeine Behauptungen

Textkorpus1
Code: ElfGreRobWilZac18
Literaturangabe: Elfer, Greenfield, Robson, Wilson, Zachariou 2018, 1
Kategorie: 3.5.

[…] "Enabling participants in WD to discuss subjective work experience in an open way is thus subtle and sensitive" […].

Diese Begründung wird den der *Allgemeinen Behauptung* zugeordnet, da sie durch keinen empirischen Beleg gestützt ist. Auch eine Einbettung durch einen *Allgemeinen Theoriebezug* oder *Konkreten Literaturverweis* ist nicht vorhanden.

Textkorpus 2
Code: TKla08_RusBra
Literaturangabe: Klauber 2008, xxi
Kategorie: 1.3.

"The work discussion model depends on participants being encouraged simply to ´tell it like it is´. It is often a very new experience for people to be encouraged to write in the first person and to include subjective thoughts and, sometimes, some acutely painful, troubling feelings."

Für diese Begründungstendenz ist ebenfalls charakteristisch, dass es sich um eine *Allgemeine Behauptung* handelt, da weder empirische Belege noch *Bezüge zu Theorien* oder *Konkrete Literaturverweise* angeführt sind.

Allgemeiner Theoriebezug

Textkorpus1
Code: Hovetal18
Literaturangabe: Hovereisner, Fürstaller, Winninger 2018
Kategorie: 2.5.

"A continued participation in work discussion seminars enables participants to be increasingly capable of grasping mental states, putting them in words and discussing them, as well as reflecting on these presumed mental states with the group."

In dieser Aussage ist ebenfalls kein empirischer Beleg vorhanden. Die Autorinnen beziehen sich jedoch auf das *Theoriekonzept* „reflection on action" (siehe Kapitel 3.4).

Textkorpus2
Code: MiRus08_RusBra
Literaturangabe: Rustin 2008
Kategorie: 9.

"Such concepts — such as those of defences against anxiety, organizational splitting mechanisms, containment (or its lack), and benign and malign kinds of group formation (the contrast made by Gianna Williams between gangs and groups, for example) — do valuable explanatory work in descriptions offered here."

Diese Argumentation wird ebenfalls als programmatische Begründung mit *Allgemeinem Theoriebezug* betrachtet. Der Autor Rustin (2008) nimmt Bezug auf psychoanalytisch theoretische Konzepte wie Angstabwehrmechanismen und Containment.

Konkreter Literaturverweis

Textkorpus1
Code: ATre19
Literaturangabe: Trelles-Fishman 2019, 2
Kategorie: 6.

"Rustin has also pointed out that Work Discussion can develop the worker's professional capacities in difficult contexts (Rustin & Bradley, 2008) and hospitals can be one example – as I will illustrate in this paper."

Da kein empirischer Beleg vorhanden ist, ist diese Begründung auch den programmatischen zuzuordnen. Die Autorin stützt ihre Aussage zusätzlich durch einen *Konkreten Literaturverweis* auf Rustin und Bradley (2008).

Textkorpus2
Code: MiRus08_RusBra
Literaturangabe: Rustin 2008, 268
Kategorie: 3.2.3.

"Such complex ideas as those of the relations of containment, the mechanisms of splitting and projective identification,"attacks on linking" (Bion, 1959) and on thought, and the varieties of defences against unconscious anxieties have, through this form of learning, become resources for understanding the dynamics of work-settings where human relationships are central."

Ebenso kann diese Begründung als programmatische klassifiziert werden, da kein empirischer Beleg vorhanden ist. Die Begründung ist durch einen *Konkreten Literaturverweis* auf Bion (1959) belegt.

Empirische Begründungen

Fallmaterial

Textkorpus1
Code: AGre18
Literaturangabe: Greco 2018, 114
Kategorie: 2.1.3.

"In the Work Discussion group, this was shared with the other workers who could well recognize their own experience in their interactions with Alberto."

In dieser Aussage beschreibt die Autorin den Lernprozess der Work-Discussion-TeilnehmerInnen aus der Perspektive einer dritten Person mittels *Fallmaterial*. Die Verwendung von Protokollausschnitten, die in weiterer Folge im Text angeführt sind, belegt die Interaktion, die in den Seminaren stattgefunden hat.

Textkorpus2
Code: CHen08_RusBra
Literaturangabe: Henry 2008, 142
Kategorie: 2.4

"With the help of the seminar group I managed to keep the belief in Carlo's wish to live alive in myself and thus set up regular play sessions with him and joint sessions for him with myself and the physiotherapist."

Die Autorin beschreibt ihren persönlichen Lernprozess, den sie durch die Teilnahme an einem Work-Discussion-Seminar erfahren hat. Sie stellt das Geschehen in autobiographischer Form dar und stützt dieses durch persönliches *Fallmaterial*.

Befragungen

Textkorpus1
Code: Troetal08
Literaturangabe: Trowell, Davids, Miles, Shumueli, Paton 2008, 339
Kategorie: 2.a.

"The work discussion seminars and supervision were seen as useful, for example, in the following ways: 'Thinking about how I work within a group and reflecting on organizational functioning'."

Bei diesem Beispiel handelt es sich um eine empirische Begründung, die Mittels der Ergebnisse einer *Befragung* belegt wird. Es handelt sich um den Fragebogen von Trowell et. al der mit einer Kohorte von Auszubildenden der Tavistock Clinic in London durchgeführt wurde.

Textkorpus1
Code: EJac02
Literaturangabe: Jackson 2002, 142
Kategorie: 3.3.3

"92 per cent reported that they had developed a deeper understanding about the meaning of behaviour;"

Auch der Geltungsanspruch dieser Begründung wird von dem Autor durch *Ergebnisse einer Befragung* belegt. Jackson (2002) befasst sich mit Work-Discussion-Gruppen, deren Teilnahme den MitarbeiterInnen als Teil des Projekts "mentale Gesundheit an Schulen" angeboten wird. Die Work-Discussion-Seminare werden jährlich formell evaluiert. Dieses Ergebnis stammt aus einer Befragung mit 25 LehrerInnen.

Feedback

Textkorpus1
Code: Dieetal06
Literaturangabe: Diem-Wille, Steinhardt, Reiter 2006, 243
Kategorie: 2.

"The work discussion seminar not only gained more importance but it was highly esteemed and some participants found that reflecting on their work experience had become the core part of the whole university course."

Das vorliegende Beispiel dient ebenso der Veranschaulichung einer empirischen Begründung, die von den Autorinnen durch das informelle *Feedback* der SeminarteilnehmerInnen belegt wird.

In diesem Unterkapitel wurde der Frage nachgegangen, wie die AutorInnen die Aussagen über Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt wurden, begründen. Der Schwerpunkt lag auf der Analyse der Begründung des Geltungsanspruches dieser Aussagen in den ausgewählten Publikationen aus *Textkorpus 1* und *2 (enges Verständnis)*. Anhand ausgewählter Beispiele wurden die sechs Begründungstendenzen bzw. Begründungsvarianten

- empirisch/Fallmaterial,
- empirisch/Befragung,
- empirisch/Feedback,
- programmatisch/Allgemeine Behauptung,
- programmatisch/Allgemeiner Theoriebezug,
- programmatisch/Konkreter Literaturverweis

dargelegt, um die Zuordnung zu veranschaulichen.

In der folgenden Tabelle 11 werden die häufigsten Nennungen der Kategorien (Kategoriensystem) in den sechs Begründungstendenzen (Varianten der Begründung des Geltungsanspruchs) dargestellt.

	empirisch/ Fallmaterial	**empirisch/ Befragung**	**empirisch/ Feedback**	**empirisch GESAMT**
Kategorie	5.1.	2.4.1.	2.	
Anzahl	22/314	3/23	1/1	338

Tabelle 11: Häufigste Kategorien innerhalb der empirischen Begründungstendenzen

Zuerst werden die Empirischen Begründungen, die mit *Fallmaterial* belegt wurden, betrachtet. Dazu wurden insgesamt 314 Aussagen gefunden. Die Kategorie 5.1. (*Gestaltung künftiger Arbeitssituationen ([Konsequenzen im Handeln]),* wurde am häufigsten gefunden, ihr sind 22 Begründungen zugeordnet.
Als nächstes werden die Empirischen Begründungen, die mit Ergebnissen von *Befragungen* belegt wurden, dargelegt. Dazu konnten insgesamt 23 Aussagen gefunden werden. Der Kategorie 2.4.1. (*Entwicklung der Fähigkeit, in der Gruppe emotionale Entlastung zu erfahren*) wurden drei Begründungen zugeteilt.
Abschließend werden die Begründungen, die sich auf Berichte von *Feedback* beziehen, angeführt. Der Kategorie 2. konnte eine von diesen zugeteilt werden.

In der folgenden Tabelle 12 werden die häufigsten Nennungen der Kategorien (Kategoriensystem) in den programmatischen Begründungstendenzen (Geltungsanspruch) dargestellt.

	programmatisch/ Allgemeine Behauptung	**programmatisch/ Allgemeiner Theoriebezug**	**programmatisch/ Konkreter Literaturverweis**	**programmatisch GESAMT**
Kategorie	3.1.2., 3.4.2., 3.b., 7.	3.1.	10.	
Anzahl	2/38	4/63	4/31	132

Tabelle 12: Häufigste Kategorien innerhalb der programmatischen Begründungstendenzen

Insgesamt wurden 38 Aussagen mit der Begründungstendenz programmatische/*Allgemeine Behauptung* ohne empirischen Beleg bestimmt. Die Kategorien 3.1.1., 3.4.2., 3.b. sowie 7. (siehe Anhang II.) wurden am häufigsten gefunden, ihnen sind jeweils zwei Begründungen zugeordnet.
Die programmatischen Begründungen/*Allgemeiner Theoriebezug* erreichen insgesamt 63 Nennungen. Der Kategorie 3.1. (*Fähigkeit, das Geschehen in künftigen Arbeitssituationen wahrzunehmen)* wurden vier Begründungen zugeteilt.
Abschließend werden die programmatischen, mit *Konkreten Literaturverweisen* belegten Begründungen angeführt. 31 Aussagen konnten dieser Unterteilung zugeordnet werden. Der Kategorie 10. (*Lernprozesse, die sonst keiner Kategorie zuzuordnen sind)* wurden vier Begründungen zugeteilt.

In der Abbildung 9 (siehe S.77) wird die Differenzierung in Zeitschriftenartikel (Textkorpus 1, enges Verständnis) und Beiträge aus Sammelwerken (Textkorpus 2, enges Verständnis) ersichtlich. Aus der Abbildung wird deutlich, dass insgesamt 338 Aussagen dem *Textkorpus 1* und 132 Aussagen dem *Textkorpus 2* zugeordnet werden konnten.

In Anlehnung an Schöck (2018, 74) wurde ebenfalls in dieser Masterarbeit eine weitere Unterscheidung des Textmaterials entwickelt, welche die Unterscheidung zwischen vorhandenen Textkorpus 1 (*Zeitschriftenartikel*) und Textkorpus 2 (*Beiträge aus Sammelwerken*) durch die Einführung einer weiteren Publikationsform ergänzt: *Begleituntersuchungen von Lehrgängen*. Von einer Begleituntersuchung wird in der vorliegenden Masterarbeit dann gesprochen, wenn innerhalb der Publikation eine gesonderte Erhebung mit Hilfe von ausgewiesenen Methoden als Instrument der Geltungssicherung herangezogen wird, um die durch die Work-Discussion angestoßenen Lernprozesse zu identifizieren. Die bloße Darlegung von Fallbeispielen reicht in diesem Fall nicht als Begründung aus, da der Einsatz einer spezifischen, zielgerichteten Methode diese Publikationsform definiert.

Von einer Gesamtheit aus 42 Texten (*Textkorpus 1 und 2, enges Verständnis*) wurden 23 Texte als Zeitschriftenartikel, 13 als Sammelbandartikel und sechs als Begleituntersuchung von Lehrgängen kategorisiert. In der folgenden Abbildung 10 wird die Aufteilung der Aussagen über Lernprozesse je nach Publikationsart deutlich.

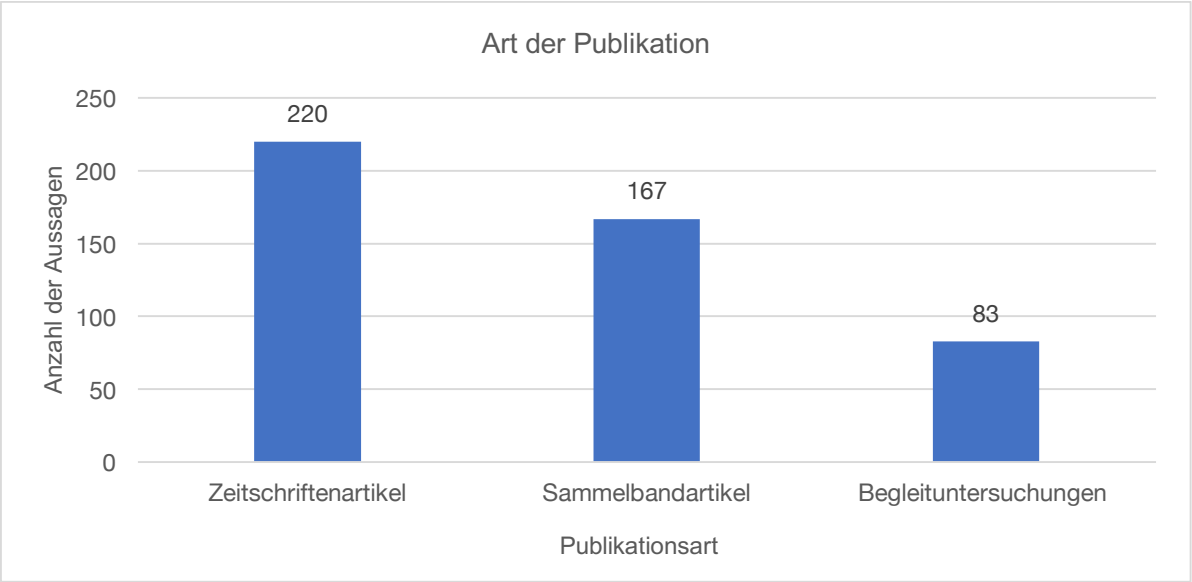

Abbildung 10: Art der Publikation steht im Fokus

Den Zeitschriftenartikeln (*Textkorpus a*) konnten insgesamt 220 Aussagen über Lernprozesse zugeordnet werden. Die Sammelbandartikel (*Textkorpus b*) umfassten 167 solcher Aussagen und die Begleituntersuchungen von Lehrgängen (*Textkorpus c*) beinhalteten 83 Aussagen.

	Zeitschriftenartikel	Sammelbandartikel	Begleituntersuchungen von Lehrgängen
Anzahl der Aussagen	220	167	83
Aussagen Gesamt	470		

Tabelle 13 Tabellarische Verteilung der Aussagen auf die Textsorten

Ein Vergleich zwischen Abbildung 7 (siehe S.75) (Verteilung programmatischer und empirischer Begründungen – im Vergleich), Abbildung 10 (siehe S.87) (Verteilung der Aussagen je nach Art der Publikationen) und Tabelle 13 (S.87) (Tabellarische Verteilung der Aussagen auf die Textsorten) erbringt folgendes Ergebnis:

In Abbildung 7 werden dem *Textkorpus 1* (Zeitschriftenartikel) 303 Aussagen zugeordnet, in Abbildung 10 werden *Textkorpus a* (Wissenschaftliche Texte) 220 Aussagen zugeteilt. Die Verteilung hat sich um 83 Aussagen verringert.

In Abbildung 7 werden dem *Textkorpus 2* (Beiträge aus Sammelwerken) 167 Aussagen zugeordnet. In Abbildung 10 werden dem *Textkorpus b*

(Sammelbandartikel) ebenso 167 Aussagen zugewiesen.

In Abbildung 10 wird der *Textkorpus c* (Berichte über Begleituntersuchungen von Lehrgängen) neu hinzugefügt, diesem werden 83 Aussagen zugeteilt, die ursprünglich dem *Textkorpus 1* entstammen. Daraus erklärt sich die oben angeführte Differenz.

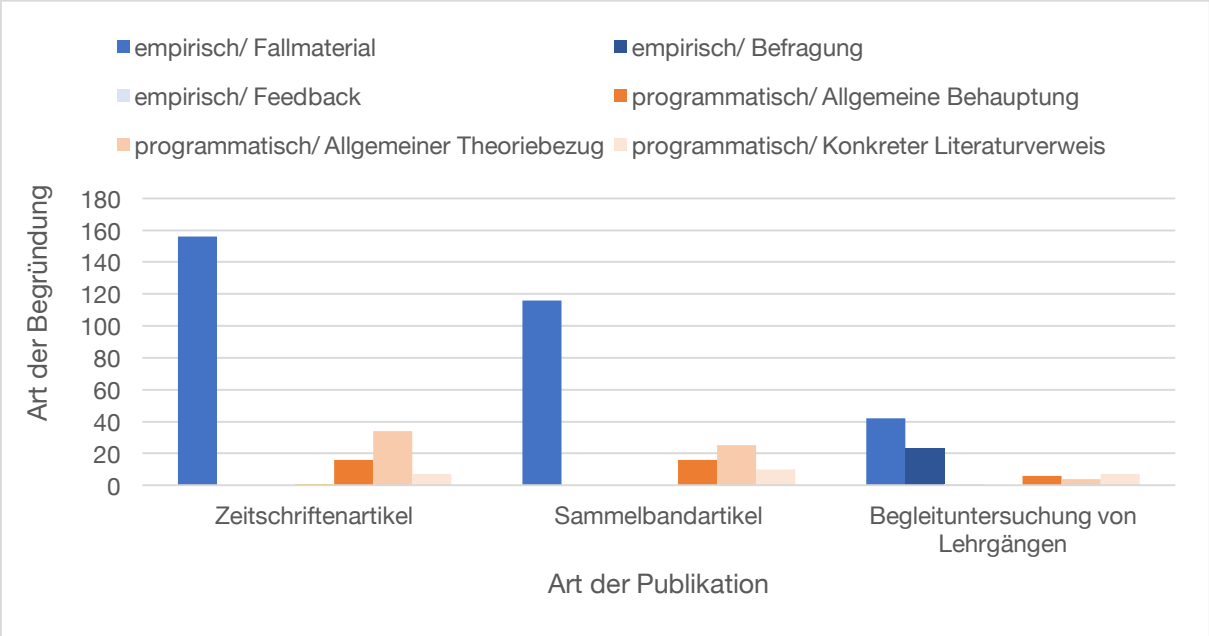

Abbildung 11: Art der Begründung des Geltungsanspruchs und Art der Publikation - Verknüpfung

Die Abbildung 11 macht die Verknüpfung der Art der Begründung des Geltungsanspruchs (Falldarstellung, Befragung, Feedback/Allgemeine Behauptung, Allgemeiner Theoriebezug, Konkreter Literaturverweis) mit der Art der Publikation (Zeitschriftenartikel, Sammelbandartikel, Begleituntersuchung von Lehrgängen) deutlich.

Fallmaterial wird von den AutorInnen aller drei Publikationsformen am häufigsten für die Begründung ihrer Aussagen über Lernprozesse verwendet. Bei *Zeitschriftenartikeln* ist zusätzlich die Begründung mit Hilfe von Allgemeinen Theoriebezügen, Allgemeinen Behauptungen sowie Konkreten Literaturverweisen am populärsten. *Sammelbandartikel* weisen im Vergleich mehr Allgemeine Theoriebezüge in ihren Argumentationen auf und werden ebenso mit Allgemeinen Behauptungen und Konkreten Literaturverweisen begründet. Die *Begleituntersuchungen* weisen von allen drei Publikationsformen die größte Vielfalt an Begründungstendenzen auf. Neben der Verwendung von Fallmaterial begründen die AutorInnen ihre Aussagen mit Ergebnissen aus Befragungen sowie Feedback. Auch die drei verschiedenen Arten der programmatischen Begründungstendenz

werden von den AutorInnen der Begleituntersuchungen verwendet, um ihre Aussagen über Lernprozesse zu belegen.

Nr.	Code	Fallmaterial	Befragung	Feedback	Allgemeine Behauptung	Allgem einer Theorie bezug	Konkreter Literaturverweis	Zeitschriftenartikel	Sammelbandartikel	Begleituntersuchung von Lehr - gängen
1	Adaetal18	x						x		
2	Adaetal19	x					x	x		
3	AGre18	x						x		
4	AHal08_RB	x			x				x	
5	ATre19	x			x		x	x		
6	BMil01	x						x		
7	CavWil19	x				x		x		
8	CHen08_RB	x							x	
9	CreMiRus18	x			x	x	x	x		
10	Dieetal06	x		x			x			x
11	EJac02	x	x		x					x
12	Elfetal18	x			x	x	x			x
13	FraMol12	x						x		
14	VFra14	x						x		
15	GDie15	x				x	x	x		
16	GYex08_RB	x							x	
17	HCan01	x			x	x		x		
18	Hovetal18	x				x	x	x		
19	HPri00	x			x			x		
20	JBra08_RB	x				x			x	
21	KArg08_RB	x							x	
22	LHar05	x			x	x		x		
23	LMil02				x	x		x		
24	MaRus08_1_RB	x			x	x	x		x	
25	MaRus08_Intro_RB	x			x	x			x	
26	MCar11	x						x		
27	MCas08_RB	x							x	
28	MiRus08_RB				x	x	x		x	
29	MiRus03				x	x		x		
30	MMoo18	x				x		x		
31	PElf12	x	x			x	x			x
32	PRow08	x						x		
33	SBri99					x		x		
34	SHan08_RB	x							x	
35	Adaetal08_RB	x					x		x	
36	SPab08_RB	x							x	
37	TKla08_RB	x			x	x	x		x	
38	TKla99	x			x	x		x		
39	Troetal08	x	x			x				x
40	TurPau18	x				x	x	x		
41	WDatetal18		x		x		x			x
42	BYou15	x			x	x		x		

Tabelle 14: Verteilung des Datenmaterials bezüglich der Art der Begründung des Geltungsanspruchs (Begründungstendenz) und Art der Publikation (Textkorpus)

Aus der Tabelle 14 geht hervor, wie die einzelnen Texte im Zusammenhang mit der Art der Begründung des Geltungsanspruchs (blau- und orangefarben markiert) und der Art der Publikation (Textkorpus - grau markiert) zugeordnet werden. Es wird ersichtlich, welche Arten von Publikationen welche Begründungstendenzen beinhalten. Die Zusammenhänge sollen im Folgenden deskriptiv dargestellt werden. Hierfür werden die Publikationen in die Textkorpusse a, b und c aufgeteilt und samt ihren Begründungstendenzen aufgeführt. Anschließend erfolgt eine nähere Betrachtung der Forschungsmethoden der Begleituntersuchungen.

Zeitschriftenartikel (Textkorpus a)

Der Zeitschriftenartikel von Adamo et al. (2018) beinhaltet Aussagen über Lernprozesse, die durch Fallmaterial belegt sind (siehe Tabelle 14, Nr.1).
Im Artikel von Adamo et al. aus dem Jahr 2019 finden sich Aussagen über Lernprozesse, die durch Konkrete Literaturverweise sowie durch Fallmaterial belegt sind. Die Arbeit wird dem Textkorpus der Zeitschriftenartikel zugeordnet (ebd., Nr.2).
Der Zeitschriftenartikel von Briggs (1999) beruht in der Argumentation über Lernprozesse konsequent auf Allgemeinen Theoriebezügen (ebd., Nr.33).
Cardenal führt 2011 in ihrem Zeitschriftenartikel ausschließlich Fallmaterial zur Begründung der stattgefundenen Lernprozesse an (ebd., Nr.26).
Cavalli und Williams publizierten in 2019 einen Zeitschriftenartikel, der sowohl Begründungen durch Fallmaterial sowie durch Allgemeinen Theoriebezügen enthält (ebd., Nr.7).
2018 begründen Crehan und Rustin in ihrem Zeitschriftenartikel Aussagen über Lernprozesse mit Hilfe von Fallmaterial, Allgemeinen Behauptungen sowie mit Allgemeinen Theoriebezügen und Konkreten Literaturverweisen (ebd., Nr.9).
Diem-Wille (2015) stellt in ihrem Zeitschriftenartikel Lernprozesse auf der Grundlage von Fallmaterial, Allgemeinen Theoriebezügen sowie von Konkreten Literaturverweisen vor (ebd., Nr.15).
2001 veröffentlich Canham einen Zeitschriftenartikel, der auf Fallmaterial sowie auf Allgemeinen Behauptungen und Allgemeinen Theoriebezügen beruht (ebd., Nr.17).
Im Jahr 2014 publiziert Franchi ebenfalls einen Zeitschriftenartikel und beschäftigt sich darin mit Fallmaterial (ebd., Nr.14).

Franchi und Molli (2012) publizierten einen Artikel, der als Zeitschriftenartikel betrachtet werden kann. Dieser beinhaltet die Darstellung von Fallmaterial (ebd., Nr.13).
Greco (2018) veröffentlichte einen Zeitschriftenartikel und beschäftigt sich darin mit Falldarstellungen (ebd., Nr.3).
Hartland-Rowe führt 2005 im Rahmen ihres Artikels Fallmaterial an. Darüber hinaus begründet sie die Lernprozesse durch Allgemeine Theoriebezüge und Allgemeine Behauptungen (ebd., Nr.22).
2018 veröffentlichten Hover-Reisner et al. einen Artikel, in dem sie stattgefundene Lernprozesse mit Hilfe von Fallmaterial, Konkreten Literaturverweisen und Allgemeinen Theoriebezügen beschrieben haben (ebd., Nr.18).
Klauber (1999) verwendet in ihrem Artikel Fallmaterial und stützt ihre Begründungen zusätzlich auf Allgemeine Theoriebezüge sowie Allgemeine Behauptungen (ebd., Nr.38).
Im 2001 publizierten Zeitschriftenartikel von Beth Miller veranschaulicht sie die Aussagen über Lernprozesse ausschließlich mit Fallmaterial (ebd., Nr.6).
In dem Artikel von Miller aus dem Jahr 2002 werden Lernprozesse anhand von Allgemeinen Behauptungen sowie durch Allgemeine Theoriebezüge begründet (ebd., Nr.23).
2018 beschrieb Moore die Lernprozesse anhand von Fallmaterial und Allgemeinen Theoriebezügen (ebd., Nr.30).
Price (2000) veranschaulicht in seinem Zeitschriftenartikel Lernprozesse anhand von Fallmaterial und Allgemeinen Behauptungen (ebd., Nr.19).
2008 greift Rowley in seinem Zeitschriftenartikel ausschließlich auf Fallmaterial als Begründungstendenz zurück (ebd., Nr.32).
2003 publizierte Rustin einen Fachartikel in einer Zeitschrift, worin er mit Allgemeinen Behauptungen und Allgemeinen Theoriebezügen argumentiert (ebd., Nr.29).
Trelles-Fishman (2019) stellt in ihrem Zeitschriftenartikel Fallmaterial vor und verwendet Allgemeine Behauptungen sowie Konkrete Literaturverweise, um die Aussagen über Lernprozesse zu begründen (ebd., Nr.5).
In dem Artikel von Turner und Paul-Horn (2018) werden stattgefundene Lernprozesse durch Fallmaterial belegt. Ebenso werden Allgemeine Theoriebezüge sowie Konkrete Literaturverweise hergestellt (ebd., Nr.40).

Youell verfasste im Jahr 2015 einen Zeitschriftenartikel und bildet darin Fallmaterial ab. Ebenso beruht er sich auf Allgemeine Behauptungen und Allgemeine Theoriebezüge (ebd., Nr.42).

Sammelbandartikel (Textkorpus b)

Adamo et al. (2008) veranschaulichten in ihrem Sammelbandartikel Lernprozesse durch die Verwendung von Fallmaterial und Konkreten Literaturverweisen (siehe Tabelle 14, Nr.35).
2008 veröffentlicht Argent ihren Sammelbandartikel, in dem sie mit Hilfe von Fallmaterial argumentiert (ebd., Nr.21).
Bradley verfasst 2008 einen Sammelbandartikel, worin Fallmaterial und Allgemeine Theoriebezüge dargestellt werden (ebd., Nr.20).
Castellani (2008) stellt in ihrem Sammelbandartikel Fallmaterial vor (ebd., Nr.27).
Im Artikel von Alison Hall (2008) lassen sich Allgemeine Behauptungen sowie Falldarstellungen finden. Die Arbeit wird dem Textkorpus der Sammelbandartikel zugeteilt (ebd., Nr.4).
In dem Sammelbandartikel von Hannah (2008) stellt sie Fallmaterial vor, um die stattgefundenen Lernprozesse zu begründen (ebd., Nr.34).
Henrys Sammelbandartikel (2008) veranschaulicht Lernprozesse, die durch Work-Discussion-Seminare angeregt wurden, mit Hilfe von Fallmaterial (ebd., Nr.8).
Klauber (2008) verwendet Fallmaterial in ihrem Sammelbandartikel und bezieht sich des Weiteren auf Allgemeine Behauptungen, Allgemeine Theoriebezüge und Konkrete Literaturverweise (ebd., Nr.37).
Margaret Rustin (2008) verwendet in ihrem Sammelbandartikel Fallmaterial sowie Allgemeine Behauptungen, Allgemeine Theoriebezüge und Konkrete Literaturverweise zur Begründung ihrer Aussagen über Lernprozesse (ebd., Nr.24).
In den einleitenden Worten desselben Sammelbandes verwendet Margaret Rustin (2008) Fallmaterial sowie Allgemeine Behauptungen und Allgemeine Theoriebezüge als Begründung (ebd., Nr.25).
Michael Rustin (2008) belegt in seinem Artikel seine Argumentationen mit Allgemeinen Behauptungen, Allgemeinen Theoriebezügen sowie Konkreten Literaturverweisen (ebd., Nr.28).
Im Jahr 2008 beschreibt Pabot in ihrem Sammelbandartikel Lernprozesse, die sie mit Hilfe von Falldarstellungen stützt (ebd., Nr.36).

Bei Yexleys (2008) Artikel handelt es sich ebenfalls um einen in einem Sammelwerk erschienenen Artikel, dessen Begründungstendenz sich auf die Darstellung von Fallmaterial fokussiert (ebd., Nr.16).

Begleituntersuchung von Lehrgängen (Textkorpus c)

Diem-Wille et al. (2006) verfassten eine Begleituntersuchung eines Lehrgangs und bildeten darin Berichte von Feedback sowie Falldarstellungen ab. Sie ziehen ebenso Konkrete Literaturverweise für die Begründung ihrer Aussagen über Lernprozesse heran (siehe Tabelle 14, Nr.10).
Elfer (2012) verwendet in seiner Begleituntersuchung Fallmaterial und Ergebnisse von Befragungen (Evaluationen) sowie Allgemeine Theoriebezüge und Konkrete Literaturverweise zur Begründung seiner Aussagen über Lernprozesse (ebd., Nr.31).
2018 veröffentlichten Elfer et al. eine Begleituntersuchung, in der sie Fallmaterial darstellten. Sie begründeten Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen wurden, ebenso durch Allgemeine Behauptungen, Allgemeine Theoriebezüge sowie Konkrete Literaturverweise (ebd., Nr.12).
Jackson (2002) veranschaulicht in seiner Untersuchung Lernprozesse durch die Verwendung von Fallmaterial sowie Ergebnissen von Befragungen. Er argumentiert ebenfalls mit Hilfe von Allgemeinen Behauptungen (ebd., Nr.11).
Trowell et al. (2008) veranschaulichen die Darstellung von Lernprozessen, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen wurden, anhand von Fallmaterial und Ergebnissen einer Befragung. Sie belegen diese zusätzlich durch Allgemeine Theoriebezüge (ebd., Nr.39).
Datler et al. (2018) begründen in ihrer Begleituntersuchung die vorliegenden Lernprozesse mit Verweisen auf die Ergebnisse einer Befragung, der Analyse von Seminararbeiten (Evaluation) sowie mit Hilfe von Konkreten Literaturverweisen und Allgemeinen Behauptungen (ebd., Nr.41).

Da sich die Begleituntersuchungen an ausgewiesenen empirischen Methoden als Instrument der Geltungssicherung bedienen und sich dadurch als besonders erwähnenswert erweisen, soll auf diese im Folgenden näher eingegangen werden. Die Darstellung des methodischen Vorgehens sowie ausgewählter Forschungsergebnisse sollen die empirischen Untersuchungen transparent machen.

Nähere Betrachtung der Begleituntersuchungen an ausgewählten Beispielen:

Dieetal06 - *„Joys and sorrows of teaching infant observation at university level – implementing psychoanalytic observation in teachers´ further education programmes“ (Diem-Wille, Steinhardt, Reiter 2006)*

In der Untersuchung von Diem-Wille, Steinhardt und Reiter (ebd.) werden die Erfahrungen von der Einführung psychoanalytischer Beobachtungsstudien in einem postgradualen Universitäts-Master-Studiengang für dieselben Studien am Institut für Forschung und Weiterbildung in Wien dargestellt. Der dreijährige Kurs fand von Oktober 2003 bis 2006 statt und umfasste 25 TeilnehmerInnen. Der neuartige Versuch der „Anwendung“ der Psychoanalyse im Bildungsbereich zielte darauf ab, LehrerInnen zu helfen, ihre pädagogische und psychologische Kompetenz zu steigern. Im Mittelpunkt des Lernergebnisses stand die Untersuchung der Beziehungsbildung im Kontext von Lernen und Lehren. Die TeilnehmerInnen erhöhten unter anderem ihre Fähigkeit, die sozialen Aspekte von Unterrichtsbeziehungen zu erkennen und damit umzugehen sowie Übertragungsphänomene innerhalb von Arbeitssituationen zu erkennen und zu handhaben. Die Autorinnen beschreiben ihre eigenen Erfahrungen beim Unterrichten des Seminars sowie bei der Bewältigung der besonderen Herausforderungen. Diese ergaben sich daraus, dass die meisten der TeilnehmerInnen wenig oder keine Erfahrung mit persönlicher Psychotherapie oder Psychoanalyse hatten. Die Autorinnen diskutieren in diesem Beitrag die Erfahrungen und Lernprozesse in den Beobachtungsseminaren, Work-Discussion-Seminaren und Anwendungsgruppen. Des Weiteren wird auch das Feedback der Studierenden zu ihren Lernerfahrungen in diesem Fachartikel beschrieben (ebd.).

PElf12 - *„Emotion in nursery work: Work Discussion as a model of critical professional reflection” (Elfer 2012)*

Elfer (ebd.) weist in seiner Untersuchung auf die Bedeutung der Aufmerksamkeit für die Emotionen von Kindern hin, die in der Forschung und Politik im Bereich der Frühbetreuung und -bildung umfassend betont wird. Laut dem Autor wurde die Ermöglichung einer solchen Aufmerksamkeit in erster Linie durch

Bildungsinteraktionen mit dem Krippenpersonal erreicht. Laut ihm wächst jedoch das Bewusstsein, dass die Ermöglichung solcher Interaktionen in einer für Kinder optimalen Art und Weise von der kritischen professionellen Reflexion des Personals abhängt. Im Zusammenhang damit steht, wie diese Interaktionen mit den Kindern, mit Familienmitgliedern und zwischen den MitarbeiterInnen selbst gehandhabt werden. Eine solche professionelle Reflexion wird daher von Elfer (ebd.) als notwendig betrachtet, um die Aufmerksamkeit auf die emotionale Erfahrung, wie sie in der beruflichen Arbeit hervorgerufen wird, zu lenken. In dem Beitrag wird über ein Work-Discussion-Seminar mit neun KindergartenleiterInnen berichtet. Es werden die darin zur Diskussion gestellten Themen und Berichte der LeiterInnen über ihre Erfahrungen mit der Gruppe dargestellt. Darüber hinaus wird der Wert der Work-Discussion, die ihnen hilft, über die Interaktionen in den Kindergärten nachzudenken und diese zu bewältigen, erläutert. Elfers (ebd.) Forschungsmethode besteht darin, dass er Ergebnisse von Folgegesprächen mit den KindergartenleiterInnen anführt, die hinsichtlich Aussagen zur Work-Discussion und deren Ergebnisse analysiert wurden. Die Resultate dieser Analyse wurden mit unabhängig aufgezeichneten Kommentaren der GruppenleiterInnen verglichen, die unmittelbar nach jedem Work-Discussion-Seminar gemacht wurden. Ein ähnlicher Ansatz wurde in Bezug auf monatliche Work-Discussion-Protokolle „diaries“ (ebd., 134) der KrippenleiterInnen verfolgt. Des Weiteren wurden Work-Discussion-Sitzungen aufgezeichnet, transkribiert und unter Verwendung eines Theorieansatzes von Charmaz (2016, zit. nach Elfer 2012, 133) kodiert. Elfer (ebd.) zeigt in seiner Untersuchung, welchen Beitrag Work-Discussion leisten kann, damit KindergartenleiterInnen dazu im Stande sind, immer komplexere und anspruchsvollere Rollen und deren emotionale Komponenten bewältigen zu können (ebd., 140).

Elfetal18 - *„Love, satisfaction and exhaustion in the nursery: methodological issues in evaluating the impact of Work-Discussion groups in the nursery“ (Elfer et al. 2018)*

Der Beitrag von Elfer et al. (ebd.) ist der erste in einer Reihe, der über eine finanzierte Evaluation der Work-Discussion als Modell der professionellen Reflexion berichtet (ebd., 893). Er greift die Work-Discussion als Modell der professionellen Reflexion auf, das ausdrücklich auf die emotionale Erfahrung während der Arbeit achtet. Die AutorInnen sind der Meinung, dass das Fehlen empirischer Beweise für

die Auswirkungen unterschiedlicher Modelle professioneller Reflexion angesprochen werden sollte, um von politischen Entscheidungsträgern ernsthaft beachtet zu werden. Die AutorInnen diskutieren kritisch die komplexen methodischen Fragen bei der Bewertung der Auswirkungen von Work-Discussion auf professionell Tätige im Kindergarten sowie auch auf die betroffenen Kinder und Eltern. Die Herausforderung der AutorInnen bestand darin, die intensive Subjektivität der Methode der Work-Discussion mit einer „rigorosen und objektiven Bewertung“ (ebd., 892) zu verbinden. Hierfür wurden insgesamt zwei Work-Discussion-Seminare evaluiert. Die Evaluierung lief parallel zu den Seminaren, fand aber getrennt von diesen statt. Die Hauptevaluationsdaten, die aus den Ansichten der TeilnehmerInnen sowie aus den Auswirkungen auf ihre Interaktionen mit Kindern und Auswirkungen auf die Interaktionen mit den Eltern bestehen, wurden teilweise mit Hilfe von Audioaufzeichnungen erfasst. Die Daten wurden in vier Runden von einer Dauer einer Woche gesammelt. Das Projekt konzentrierte sich auf den Versuch, die Wirkung von Work-Discussion auf die PraktikerInnen, Kinder sowie Eltern und BetreuerInnen zu evaluieren. Im Mittelpunkt der Evaluierung steht die Sammlung verschiedener Formen von Daten und ein Ansatz, der sowohl die qualitative als auch die quantitative Analyse im Sinne von *mixed-methods* unterstützt. Dabei sind die AutorInnen der Ansicht, dass besonders die quantitativen Daten von besonderem Wert für die politischen Entscheidungsträger sein könnten. Die Einzelinterviews mit den SeminarteilnehmerInnen wurden insgesamt dreimal während der gesamten Intervention durchgeführt und folgten einem halbstrukturierten Interviewplan mit den drei Hauptfragen:

1. *Was waren die Erwartungen und Einstellungen der PraktikerInnen/LeiterInnen für den Beginn der Interviews? Wie sind ihre Eindrücke und der Grad ihrer Zufriedenheit während der Intervention?*
2. *Wie bewerten die PraktikerInnen/LeiterInnen den Prozess und die Struktur der Work-Discussion-Seminare?*
3. *Wie bewerten die TeilnehmerInnen die Wirkung und die Hilfsbereitschaft der Work-Discussion-Seminare? (ebd., 897f.)*

Die vorliegende Arbeit interessiert sich weniger für die Folgen der Work-Discussion als für die durch sie angestoßenen Lernprozesse. Deshalb wird lediglich auf die

Verwendung weiterer Forschungsmethoden hingewiesen, um die Auswirkungen der Methode der Work-Discussion auf die Kinder und Eltern im Kindergarten zu erfassen (siehe ebd., 898). Während der Beitrag (ebd.) auf die Darlegung des methodischen Vorgehens abzielt, sollen in zukünftigen Publikationen der AutorInnen die Datenanalyse sowie die Ergebnisse veranschaulicht werden.

EJac02 - *Mental health in schools: what about the staff? Thinking about the impact of work discussion groups for staff in school settings (Jackson 2002)*

In seinem Beitrag beschreibt Jackson (ebd.) wie Work-Discussion-Seminare, die dem Personal als Teil eines Projekts zur psychischen Gesundheit in Schulen angeboten werden, einen erheblichen Einfluss auf das Denken, die persönliche Einstellung und die Kultur innerhalb einer Schule haben können. Durch die Verwendung einiger detaillierter Fallbeispiele veranschaulicht er, wie die Seminare dem Personal helfen, ihre Beobachtungsfähigkeit zu verbessern sowie ein tieferes Verständnis für die Faktoren zu entwickeln, die sich auf das Lernen, Verhalten und Lehren auswirken und somit den Stress des Personals reduzieren. Um dem wachsenden Bedarf und der zunehmenden Nachfrage nach einer Evaluierung der Arbeit gerecht zu werden, führte Jackson (ebd.) mindestens einmal jährlich Evaluationen mit den TeilnehmerInnen der Work-Discussion-Seminare durch. Dieser Prozess umfasst sowohl Gespräche mit MitarbeiterInnen innerhalb der Seminare als auch das Ausfüllen von anonymen Fragebögen außerhalb der Seminare. Es finden ebenfalls regelmäßige Überprüfungssitzungen mit dem Schulleiter und der SENCO (Special Education Needs Coordinator) statt, um die laufende Entwicklung des Projektes zu revidieren (ebd., 130).
Letztlich weist Jackson (2002) nicht nur nach, wie die Seminare die Fähigkeiten des Personals im Umgang mit SchülerInnen, die von emotionaler Belastung und schulischer Ausgrenzung bedroht sind, erweitern, sondern auch wie diese Veranstaltungen ein Lernumfeld begünstigen, in der Entwicklung und Wachstum auf persönlicher, beruflicher und gesamtschulischer Ebene gefördert wird (ebd., 129f.).

Troetal08 - *“Developing healthy mental health professionals: what can we learn from trainees?” (Trowell et al. 2008)*

Für ihre Studie untersuchten die AutorInnen eine Kohorte von Auszubildenden der Tavistock Clinic in London, einer bedeutenden Ausbildungseinrichtung die postgraduale Kurse in psychischer Gesundheit auf der Grundlage psychoanalytischer und systemischer Theorie anbietet. Dabei untersuchten sie die Schlüsselkomponenten dieser Schulungen, die basierend auf den Angaben der StudentInnen mit dem Ziel gewonnen wurden, ihre Fähigkeit, in ihrem anspruchsvollen und hochbelastenden Arbeitsumfeld zurechtzukommen, zu verbessern. Die Auszubildenden kamen aus verschiedenen Bereichen und umfassten ÄrztInnen, PsychologInnen, SozialarbeiterInnen und LehrerInnen. Den Kursen waren folgende Elemente gemeinsam: kleine Work-Discussion-Seminare, die die Möglichkeit boten, über ihre Arbeit in der Praxis zu reflektieren, theoretische Vorlesungen, Tutorien und Young-Child-Observations. Es wurde ein detaillierter, qualitativer Fragebogen verwendet, um die Erwartungen und Erfahrungen der TeilnehmerInnen mit den Schulungen zu ermitteln. Darüber hinaus füllten alle TeilnehmerInnen den 30 Punkte umfassenden allgemeinen General Health Questionnaire (GHQ) aus und einige nahmen an Adult Attachment Interviews teil, um die „reflective function“ (ebd. 335) zu bewerten.

Laut Trowell et al. (ebd.) besteht ein erhebliches Interesse an der Rekrutierung, Ausbildung und Weiterbeschäftigung von MitarbeiterInnen im Bereich der psychischen Gesundheit, da es nachweislich erhebliche Probleme bei der dauerhaften Beschäftigung von hochqualifizierten Fachkräften in diesem Bereich gibt. Eine große Anzahl an Fachkräften verlässt demnach die Sozialberufe. Einige verlassen den Arbeitsbereich aufgrund von Burnout, der zum Teil durch die emotionale Belastung der Arbeit in einem stressigen und emotional aufgeladenen Umfeld verursacht wird. Trowell et al. (ebd.) schlagen einen Trainingsansatz vor, bei dem die professionell Tätigen dazu ermutigt werden, ihre eigenen emotionalen Reaktionen im Kontext solcher belastenden Situationen zu reflektieren. Die AutorInnen argumentieren, dass dieser Ansatz diese für die emotionalen Erfahrungen ihrer KlientInnen empfangbarer machen würde. Des Weiteren würde auch ihre eigene Widerstandsfähigkeit und Fähigkeit, Stresssituationen zu

überstehen, sich verbessern, indem es der Ansatz ihnen ermöglicht, sich wohlzufühlen.

WDatetal18 - *„Evaluating the impact of Work Discussion techniques on the formation of psychoanalytic skills and attitudes: research designs and first results“ (Datler, Datler, Wininger 2018)*

In dem Beitrag von Datler, Datler und Wininger (2018) wird diskutiert, wie der Einsatz der Work-Discussion-Seminare von Studierenden bewertet wird und wie die Auswirkungen von Work-Discussion auf die Entwicklung psychoanalytischer Fähigkeiten und Einstellungen untersucht werden können. Die AutorInnen berichten über Strategien, die an der Universität Wien entwickelt wurden, um den Einfluss der Work-Discussion auf die Entwicklung der psychoanalytischen Fähigkeiten und Einstellungen zu bewerten. Die beschriebenen Work-Discussion-Seminare sind Bestandteile von zwei Masterstudiengängen, die an der Universität Wien angeboten werden. Auf diese wird im nachfolgenden mit „Programm A“ und „Programm B“ Bezug genommen (ebd., 205f.).

Evaluation von Programm A (Masters degree programme for teachers): Am Ende des ersten Kurses wurden Gespräche mit ausgewählten Studierenden und AusbilderInnen geführt. Es wurde eine spezifische Form der Befragung entwickelt, um den Wert der verschiedenen Module des Kurses zu untersuchen. 19 ehemalige TeilnehmerInnen des Ausbildungskurses erhielten eine E-Mail mit der Bitte, zu fünf Fragen des Interviews Stellung zu nehmen:

„Frage 1: Welches Element des Kurses war das wichtigste, um die meisten wertvollen Fähigkeiten zu erwerben, die für die psychologische Arbeit von Nutzen sind?

Frage 2: Welches Element war am wichtigsten für den Erwerb der wichtigsten theoretischen- und Hintergrundinformationen für die Erfüllung psychagogischer Aufgaben?

Frage 3: Welches Element war während des Kurses am hilfreichsten, um mich in die Lage zu versetzen, psychagogische Aufgaben zu übernehmen?

Frage 4: Welche Element war am hilfreichsten, um mich in die Lage zu versetzen, klar über meine eigenen psychagogischen Gedanken und Handlungen nachzudenken?

Frage 5: Wenn das Kursteam in Zukunft ein Element aus dem Lehrplan herausnehmen müsste, welches wäre Ihrer Meinung nach dasjenige, das am wenigsten vermisst wird?“ (ebd., 207).

Während der tatsächlichen Befragung erhielten die ehemaligen TeilnehmerInnen 19 Kärtchen, auf denen jeweils die Namen der Elemente und der ElementlehrerInnen standen. Im Anschluss wurde ihnen die erste Frage gestellt und sie wurden gebeten, die Karten in einer bestimmten Reihenfolge zu verteilen, um den relativen Wert der Fähigkeiten, Wissensinhalte und Einstellungen, die sie ihrer Meinung nach gelernt hatten, in Bezug auf die Ausführung ihrer psychagogischen Aufgaben anzugeben. Als alle 19 Interviews durchgeführt wurden, hatten alle Befragten die jeweiligen Kurselemente in Bezug auf jede Frage auf eine Position zwischen 1 und 19 gereiht. Ein Forschungsteam konnte dann anhand der fünf Fragen herausfinden, wie jeder Kursbaustein im Verhältnis zu allen anderen Bausteinen von allen Befragten eingestuft wurde. Vor diesem Hintergrund war es möglich, für jeden Kursbaustein eine Position zwischen eins und 19 zu finden, die den Wert des Bausteins angibt, der von allen Befragten in Bezug auf jede Frage in der Reihenfolge genannt wurde. Schließlich war es auch möglich, auf der Basis aller Daten eine Gesamtwertung zu ermitteln (ebd. 207f.).

Evaluation von Programm B (Masters degree programme in psychotherapy): Für die zweite Evaluation wurde eine Modifikation des Adult Attachment Interviews von Ariane Slade und ihren Kollegen entwickelt (Slade 2005; Slade, Aber, Berger, Bresgi, & Kaplan 2005; zit. nach Datler, Datler, Wininger 2018, 211). Die Modifikation zielt darauf ab, aus der Perspektive der Bindungstheorie Informationen über die Beziehung zwischen Fachkräften und ihren KlientInnen und ihren internen mentalen Repräsentationen aus Inhalt und Sprechweise zu sammeln. Mit diesem neuen Verfahren wurden 35 Interviews mit Studierenden durchgeführt, die zu Beginn des *Programms A* oder des *Programms B* stattfanden. Diese sollen am Ende des Programms nochmals wiederholt werden. Mit Hilfe der Reflective Functional Scale (RFS) soll dann festgestellt werden, ob und in welchem Maße die Mentalisierungsfähigkeit gewachsen ist.

Im Rahmen dieser Vorgehensweise haben sich die AutorInnen zusätzlich gefragt, ob sich bereits in den ersten vier Semestern der Work-Discussion-Seminare des *Programms B* Veränderungen in der Mentalisierungsfähigkeit feststellen lassen.

Daraufhin wurden die TeilnehmerInnen gebeten, einen Protokollausschnitt aus einem

bereits verfassten Protokoll auszuwählen und diesen nach jenen Prinzipien zu interpretieren, wie sie es im Work-Discussion-Seminar gelernt haben. Die Analyse wird als Semesterarbeit bezeichnet und die genannten Prinzipien wurden in einem Beitrag beschrieben, der unter allen TeilnehmerInnen verteilt wurde (vgl. Datler, Datler 2014; zit. nach Datler, Datler, Wininger 2018, 212). Nach diesen Prinzipien bestand die Methode darin, einen Protokollausschnitt Zeile für Zeile und Absatz für Absatz mit dem Ziel zu analysieren Antworten auf die drei Fragen zu finden:

- *Wie könnten die beschriebenen Personen die Situationen erlebt haben, die in dem Bericht zu finden sind?*
- *Wie könnte vor diesem Hintergrund das beschriebene Verhalten der Personen verstanden werden?*
- *Wie erlebten die Menschen die nachfolgende Situation, zu der ihr Verhalten geführt hat. (ebd. 212)*

Nachdem die Semesterarbeiten eingereicht worden waren, trafen sich die für die Work-Discussion verantwortlichen SeminarleiterInnen, um diese zu diskutieren und zu bewerten. Im Rahmen dieser Diskussionen definierten die SeminarleiterInnen und die Forschungsgruppe vier Dimensionen (vgl. ebd., 213f.), die bei der Bewertung der Semesterarbeiten ausschlaggebend sind, um spezifische mentalisierende Fähigkeiten zu identifizieren.
Zusammenfassend geben eine solche Bewertung von Semesterarbeiten im Kontext der Work-Discussion und die damit verbundene Suche nach der Entwicklung der mentalisierenden Fähigkeiten gemäß den vier Dimensionen (ebd.) Auskunft über den Erwerb psychoanalytischer Fähigkeiten und Einstellungen. Die AutorInnen weisen jedoch auf eine notwendige Ausarbeitung der vier Dimensionen hin, um die Arbeiten aus der Perspektive der Entwicklung bestimmter psychoanalytischer Fähigkeiten und Einstellungen beurteilen zu können. Es besteht darüber hinaus eine Notwendigkeit der Entwicklung der Forschungsmethodik, um die Ergebnisse eindeutig der Work-Discussion zuschreiben zu können und somit den Effekt der parallelen Ausbildungsaktivitäten ausschließen zu können (ebd., 216).

Nachdem die Begleituntersuchungen und deren spezifische forschungsmethodischen Vorgehensweisen im Detail dargelegt wurden, wird im Folgenden die Forschungsfrage c) beantwortet.

6.3 Beantwortung der Forschungsfrage c

Nach der Beantwortung der Forschungsfrage a, die sich mit der Zusammenschau der ***Aussagen über Lernprozesse*** auseinandergesetzt hat sowie der Beantwortung der Forschungsfrage b, die die Begründungen des ***Geltungsanspruchs dieser Aussagen*** untersucht, folgt nun die Beantwortung der Forschungsfrage c:

c) Wie ist der Forschungsstand bezüglich der These, dass Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung von Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit ist, vor dem Hintergrund der Untersuchung englischsprachiger Publikationen zu beschreiben und zu bewerten?

Kapitel 6.3 dient dazu, die erzielten Ergebnisse vor dem Hintergrund der These, dass die Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung der Professionalität und der Qualität der psychosozialen Arbeit ist, eingängig zu erläutern.

Um über die Steigerung von Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit diskutieren zu können, stellt sich zunächst die Frage, welche Aspekte eine professionelle und qualitativ gehaltvolle psychosoziale Arbeit ausmachen. Im Folgenden soll zusammenfassend dargestellt werden, wie dies in der untersuchten englischsprachigen Literatur von den AutorInnen aufgefasst und dargestellt wird.
Michael Rustin (2008, 280) äußert den Gedanken, dass qualitativ hochwertige Arbeit in den Bereichen der Bildung, Gesundheit und Pflege eine entscheidende „relationale“ Dimension hat und dass das berücksichtigen „holding in mind“ (ebd.) von intensiven Gefühlszuständen die Voraussetzung für eine gute institutionelle Praxis ist. Um dies zu erreichen, muss die Fähigkeit, verständnisvoll und einfühlsam mit PatientInnen, SchülerInnen, KundInnen und KollegInnen in Beziehung zu treten sowie die beruflichen Belastungen zu ertragen, von jedem Einzelnen entwickelt werden und durch die richtige Art der Supervision gefördert werden (ebd.). Auch Diem-Wille et al. (2006, 234) sehen die Fähigkeit, eine positive emotionale Beziehung aufzubauen und mit Gefühlen der Angst, Rivalität und Hilflosigkeit umgehen zu können, im Mittelpunkt aller psychosozialen Berufe. Allein auf der Basis eines positiven, wenn auch minimalen Vertrauensverhältnisses, ist es laut den Autorinnen (ebd.) möglich, an die Aufgaben des Lehrens und Lernens sowie des Beratens und Unterstützens herangehen zu können. Im Besonderen wird dabei ein

Verständnis für die emotionalen Aspekte des Lernens gefordert (ebd. 234). Laut Margaret Rustin (2008, 4) hat das Interesse an der Bedeutung unbewusster Faktoren für das Verständnis der Arbeit im wissenschaftlichen Diskurs der letzten 60 Jahre erheblich an Bedeutung gewonnen. So haben laut Rustin (2008, 4) die AutorInnen Obholzer und Roberts mit ihrer Publikation „The Unconsious at work“ (1994) die Idee latenter Phänomene populär gemacht, die unterhalb der Oberfläche untersucht werden müssen, um die expliziten Ziele einer Arbeitspraxis zu erreichen. Datler (2003, 247) führt aus psychoanalytisch-pädagogischer Sichtweise an, dass die Fähigkeit, Emotionen und ihre Bedeutung nicht nur in anderen, sondern auch in sich selbst zu identifizieren und sie zum Gegenstand des inneren Verstehens und damit dem bewussten Nachdenken machen zu können, ein „unverzichtbares Moment von pädagogischer Professionalität“ (ebd., 247) darstellt. Folglich stellt die Ausbildung der Fähigkeit der Gefühlsregulierung und dem Verständnis der Bedeutung von Gefühlen einen entscheidenden Bestandteil der Professionalität dar (ebd.). Doch nicht nur das Verständnis über die Bedeutung der Gefühle, sondern auch die Reflexion über emotionale Erfahrungen machen nach Rustin (2008, 275) die Qualität einer „menschlichen Dienstleistung“ aus. Schön (1987) konkretisiert den Gedanken der Reflexion in der Entwicklung der Theorie des *reflective professional learning*. Für ihn ist im Rahmen der *reflective practice* nicht nur das nachträgliche reflektierende Verstehen (*reflection on action*) von Arbeitssituationen essenziell für das professionelle Verstehen, sondern auch die Fähigkeit des Praktikers, sein implizites Wissen über Erfahrungen, Gefühle und Theorien im praktischen Handeln ein- und umzusetzen (*reflection in action*) (Schön 1987, 26).

In Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung der englischsprachigen Publikationen über die Darstellung von Lernprozessen in Work-Discussion-Seminaren lassen sich Aussagen entnehmen, die Hinweise zur Förderung der angesprochenen Aspekte der Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit liefern. Nachfolgend sollen diese anhand von ausgewählten Beispielen veranschaulicht werden.

Zum einen konnten Darstellungen über Lernprozesse, die im Work-Discussion-Seminar in Hinblick auf das nachträgliche Verstehen und auf die nachträgliche Befassung von protokollierten Arbeitssituationen im Sinne von Schöns **„reflection on action“** angestoßen wurden, am häufigsten festgestellt werden. Dabei handelt es

sich insbesondere um Aussagen, in denen das nachträgliche Verstehen sowie das nachträgliche Befassen mit protokollierten Arbeitssituationen („reflection on action“) hervorgehoben wird. Margaret Rustin (2008, xxvi) führt Work-Discussion in ihrem Herausgeberwerk als eine Methode der Reflexion über Erfahrungen an.

> *„We think that the method we describe of reflecting on experience is a potent source of renewal and growth of capacity” (ebd.).*

Des Weiteren konnten eine Vielzahl an Belegen identifiziert werden, deren Fokus auf das Verstehen und das Befassen mit künftigen Arbeitssituationen im Sinne von Schöns „**reflection in action**“ liegt.

> *„This allowed for a general exploration of the ideas of projection and of transference and countertransference within the context of being able to see the concepts in action […]” (Canham 2001, 41).*

Ein weiterer Aspekt, der in der Literatur als Indikator für die Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit dargestellt wird, wird der Fähigkeit zugeschrieben, Emotionen und ihre Bedeutung nicht nur in anderen, sondern auch in sich selbst zu identifizieren […] (Datler 2003, 247). Unter anderem bestätigt Cardenal (2011) die Ausbildung dieser Fähigkeit durch die Methode der Work-Discussion in ihrer Untersuchung

> *“Bick´s method in the application that Martha Harris put into practice, helped the professional to grasp and appreciate the unconscious emotional factors of the relationships involved and thus develop a greater understanding of both his own mental state and that of others” (Cardenal 2011, 246).*

Auch die Ausbildung der Fähigkeit mit Gefühlen der Angst, Rivalität und Hilflosigkeit umgehen zu können, wird der Work-Discussion von Autorinnen wie Diem-Wille et al. zugeschrieben.

> *„These students felt that their feelings of anxiety reduced when a sense of coming-to-know emerged. In the following meetings, some of the participants became more able to find an inner space to accept and reflect upon their own rivalry or greed, as well as upon these negative feelings in others*” *(Diem-Wille et al. 2006, 243).*

Diese Fähigkeit steht für die Autorinnen im Mittelpunkt aller psychosozialen Berufe und fungiert deshalb ebenfalls als Faktor zur Steigerung von Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit.

Der von Rustin (2008, 280) geäußerte Gedanke, dass qualitativ hochwertige Arbeit im psychosozialen Bereich durch das „holding in mind“ (ebd.) von intensiven Gefühlszuständen geprägt sein sollte, verlangt eine verständnisvolle und einfühlsame Art des in Beziehung Tretens von jedem einzelnen professionell Tätigen. Die Entwicklung dieser Fähigkeit belegt unter anderem Trelles-Fishman (2019) in ihrer aktuellen Untersuchung, in der sie die Entwicklung eines Work-Discussion-Seminars für SpielspezialistInnen auf einer Kinderstation analysiert.

> *„ […] a Work Discussion group enriches and extends the observational skills of its members, furthering their sensitivity and psychological*-mindedness” *(ebd., 2)*.

Es wurde ein Überblick darüber gegeben, welche Aussagen in der Fachliteratur über Work-Discussion als geeignetes Element zur Entwicklung psychosozialer Professionalität getätigt werden. Mit Hilfe welcher Mittel die AutorInnen zu den genannten Darstellungen gelangen, wurde bereits in Kapitel 6.2 bei der Beantwortung der Forschungsfrage b) deutlich gemacht. Ob die These, dass die Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung der Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit darstellt, gestützt werden kann, ist einer Folgeuntersuchung zu überlassen, die sich mit der Qualität der Begründungen auseinandersetzt.

Im nachfolgenden Teil der Arbeit gilt es die Ergebnisse der deutschsprachigen Zusammenschau von Delia Schöck (2018) zu aktualisieren, um sie im Rahmen der Forschungsfrage d) mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zusammenführen und diskutieren zu können (siehe Teil C).

B Aktualisierung der Ergebnisse der Masterarbeit von Schöck (2018)[20]

Im Folgenden werden die Ergebnisse der deutschsprachigen Zusammenschau von Delia Schöck (2018), die sich auf Publikationen bis 2015 beziehen, aktualisiert. Hierfür werden ausschließlich deutschsprachige Publikationen in die Analyse einbezogen, die im Zeitraum von 2015 bis Januar 2020 herausgegeben wurden und daher bislang keinen Gegenstand von Schöcks Analyse (ebd.) darstellen. Nach einer Wiedergabe der aktualisierten Ergebnisse von Schöck (2018) werden die Ergebnisse der englischsprachigen Publikationen zusammenfassend dargestellt, um sie anschließend im Rahmen der *Forschungsfrage*

d) ***Wie verhalten sich die Ergebnisse der englischsprachigen Zusammenschau zu den aktualisierten Ergebnissen von Schöck (2018)?***

mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zusammenführen und diskutieren zu können.

Darstellung der aktualisierten Ergebnisse von Schöck (2018)

Um die Ergebnisse der Masterarbeit von Delia Schöck (2018) zu aktualisieren, wurde dieselbe Vorgehensweise und Methodik wie bei Schöck gewählt (ebd., siehe Kapitel 4). Die systematische Untersuchung von deutschsprachigen Publikationen aus den Jahren 2002 bis 2015 über Lernprozesse in Work-Discussion-Seminaren wurde durch die Hinzunahme der von 2015 bis Januar 2020 erschienenen Publikationen erweitert. Auch die Literaturrecherche erfolgte analog zu Schöck (ebd., 39f.). Da in dem vorgegebenen Zeitraum nur vier weitere geeignete Publikationen identifiziert werden konnten, wird in der folgenden Darstellung ein Hauptaugenmerk auf die veränderten Ergebnisse gelegt. Die vollumfassenden aktualisierten Ergebnisse können dem Anhang IV. entnommen werden. Die aktualisierten Ergebnisse beziehen sich auf dieselben drei forschungsleitenden Fragen:

[20] In diesem Teil der Arbeit werden wieder Schöcks Bezeichnungen für die Begründungstendenzen verwendet (siehe Kapitel 5.4).

a) *Welche Aussagen über Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt werden, sind in der deutschsprachigen Fachliteratur zu finden?*
b) *Wie wird der Geltungsanspruch dieser Aussagen in den ausgewählten Publikationen begründet?*
c) *Wie ist der Forschungsstand bezüglich der These, dass Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung von Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit ist, vor dem Hintergrund der Untersuchung zu beschreiben und zu bewerten?* (ebd., 29)

In Hinblick auf die Frage a) wurde die Auswertung und Analyse der Texte mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt. Schöck (2018) untersuchte 31 deutschsprachige Publikationen, wobei elf davon keine Aussagen über Lernprozesse enthielten (ebd., 77). Durch die Rücksichtnahme der Jahre 2015 bis Januar 2020 konnten weitere vier Publikationen ermittelt werden. Diese wurden jeweils in den Jahren 2015 bis 2018 publiziert und mit folgenden Codes versehen:

Gstetal15
CSta16
ISen17
UHer18

Dabei wurden **Gstetal15** und **CSta16** dem Textkorpus 1 (Texte/Publikationen) und **ISen17** sowie **UHer18** dem Textkorpus 2 (Diplomarbeiten) zugeordnet.

An dieser Stelle erfolgt eine kurze Darstellung des hinzugenommenen Textmaterials.

Texte/ Publikationen

Gstach et al. (Gstach, Bisanz, Datler, Pawlowsky, Schipflinger, Tomandl, Wininger, Zumer 2015) stellen in ihrem Beitrag die Grundzüge des Universitätslehrganges „Psychotherapeutisches Fachspezifikum“ dar und beschreiben mit Work-Discussion und der curricular verankerten wissenschaftlichen Ausrichtung zwei Qualitätsmerkmale, die diesen Lehrgang gegenüber anderen fachspezifischen Ausbildungsgängen auszeichnet (ebd., 136).

Der von Christian Stark 2016 publizierte Projektbericht des Forschungsschwerpunkts „Interkulturelle Soziale Arbeit“ an der Fachhochschule Oberösterreich Standort Linz behandelt die Themen „Critical Whiteness als Praxis im Umgang mit Rasissmus, Migration und Intersektionalität in der Sozialen Arbeit“ sowie „Europa 2038 – Visionen und Ängste von jungen Menschen“. Der Autor beschreibt in einem Kapitel, wie der Verlauf des Forschungsprojekts durch Work-Discussion beeinflusst wurde (Stark 2016, 52).

Abschlussarbeiten

Irmtraud Sengschmied befasst sich in ihrer 2017 herausgegebenen Dissertation mit psychoanalytisch-pädagogischen Überlegungen zum Lehrerberuf sowie deren Aus- und Weiterbildung. Vor diesem Hintergrund macht sie besonders auf die Bedeutung der Emotionen für das Erleben pädagogischer Situationen und dem pädagogischen Handeln aufmerksam. In diesem Kontext fragt sie nach dem Können, welches für die Bewältigung pädagogischer Aufgaben hilfreich ist und untersucht wie dieses in weiterer Folge mit Seminaren wie dem Tavistock-Modell der Infant-Observation und Work-Discussion in Verbindung steht (Sengschmied 2017, 3).

In Ursula Hermanns (2018) erschienen Dissertation geht sie den Fragen nach, wie Hospiz- und Palliativteams ihre beruflichen Anforderungen erleben und welche Aspekte sie in der Supervision zur Sprache bringen. Dafür untersucht sie das Umfeld der Hospiz- und Palliativversorgung mithilfe des Beratungssettings Supervision. Dabei gewährt ihr die ethnographische Methode der teilnehmenden Beobachtung unter besonderer Berücksichtigung der Work-Discussion Einblicke in die Beratungsprozesse (Hermann 2018, 1ff.).

Resümee der aktualisierten Ergebnisse bezüglich Forschungsfrage a)

Insgesamt handelt es sich mit den nun ergänzten Veröffentlichungen um insgesamt **24** deutschsprachige Publikationen (siehe Anhang Tabelle 8), die *Aussagen über Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt wurden*, enthalten.

Auch die vier hinzugenommenen Publikationen ließen sich mit dem von Schöck entwickelten Kategoriensystem (siehe Anhang II.) codieren.

Anzahl der Aussagen über Lernprozesse

Bezüglich der *Anzahl der Aussagen über Lernprozesse* konnten **52** weitere identifiziert und zu Schöcks bestehenden 154 Aussagen hinzugefügt werden. Textkorpus 1 besteht somit durch einen Zuwachs von 17 Aussagen aus insgesamt **129** Aussagen und Textkorpus 2 aus insgesamt **72** Aussagen. Die gesamte Menge der Aussagen beläuft sich somit auf **206** Aussagen (siehe Anhang IV., Tabelle 1).

Verteilung der Aussagen in den Kategorien

Ein Blick auf die einzelnen *Kategorien, denen am häufigsten Aussagen* zugeordnet wurden (siehe ebd.), lässt trotz der Aktualisierung der Ergebnisse auf dieselben Kategorien (vgl. Schöck 2018, 58) schließen. Immer noch sind die Kategorien **6.** (15 Aussagen), **5.1.** (13 Aussagen) und **2.4.** (10 Aussagen) am häufigsten vertreten. Darüber hinaus sind die folgenden Kategorien **2.2.** und **2.1.1.** ebenso auf jeweils 10 Aussagen angestiegen.

Verteilung der Aussagen auf die Hauptkategorien

Bezüglich der *Verteilung der Aussagen auf die 10 übergeordneten Hauptkategorien*, haben bis auf die Kategorien **4., 7. und 10**. alle einen proportionalen Zuwachs an Aussagen erfahren (siehe Anhang IV., Tabelle 4).

Verteilung der Aussagen in der Kategorie 2., 3. Und 5.

Bei der Betrachtung dieser *übergeordneten Kategorien* ist die *Verteilung der Aussagen* auf die Kategorien **2.**, **3.** und **5.** auch nach der Aktualisierung der Ergebnisse immer noch am stärksten (siehe Anhang IV., Tabelle 4).
Die Kategorie **2.** *(Lernprozesse, die während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf das nachträgliche Verstehen bzw. die nachträgliche Befassung von protokollierten Arbeitssituationen im Sinne von Schöns „**reflection on action**“ angestoßen werden respektive wurden“ (Schöck 2018, 85))* wurde in aktuell **97** Textstellen (siehe Anhang IV., Tabelle 3) repräsentiert. Dabei geht aus einer näheren Untersuchung der Kategorie hervor, dass die Aussage „die Gruppe für den Prozess des verstehenden Nachdenkens zu nutzen“ (Kategorie

2.4.), sowie das eigene Innerpsychische wahrzunehmen (Kategorie **2.1.1.**) häufig in der Literatur zu finden ist. Die bei Schöck (2018) am meisten vertretene Subkategorie 2.1.1. (*das Verhalten anderer differenziert wahrzunehmen (ebd., 81))* kann nach dem Aktualisieren der Ergebnisse durch die Kategorie **2.2.** *(differenziertes Nachdenken und Verstehen von unbewussten Prozessen* (siehe Anhang IV., Tabelle 3)) ersetzt werden, da dieser, häufiger Aussagen zugeordnet werden können.

Aussagen, die der Kategorie **3**. (*Lernprozesse, die durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf das Verstehen/die Befassung von künftigen Arbeitssituationen im Sinne von Schöns (1983)* ***„reflection in action“*** *unterstützt werden respektive wurden (ebd.))* zugeordnet werden konnten – konnten nach Einbezug der vier weiteren Publikationen **37** Mal (siehe Anhang IV., Tabelle 4) in den Veröffentlichungen gefunden werden. Aus der näheren Betrachtung der Kategorie lässt sich die Fähigkeit, „*das Verhalten anderer differenziert wahrzunehmen* (Kategorie **3.1.2**) wie das *interaktive Wechselspiel differenziert zu verstehen* (Kategorie **3.3.3.**) und *differenziert zu verstehen, welche Folgen es haben kann und zu welchem Verhalten es führen kann“* (Kategorie **3.3.**), in der Literatur identifizieren. Dieselben Subkategorien waren auch vor der Aktualisierung der Ergebnisse am häufigsten vertreten (Schöck 2018, 85).

„*Lernprozesse, die durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf die Gestaltung künftiger Arbeitssituationen angestoßen werden respektive wurden*“ (ebd.), gehören der Kategorie **5.** an und werden nach Schöck 17 Mal in Publikationen dargestellt. Die Aktualisierung der Ergebnisse ergibt **23** Aussagen (siehe Anhang IV., Tabelle 5).
In der deutschen Fachliteratur scheint somit das *nachträgliche Verstehen bzw. die nachträgliche Befassung* mit protokollierten Arbeitssituationen der bedeutsamste Lernprozess zu sein, welcher durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt wurde. Ihm folgt das *Verstehen/die Befassung mit künftigen Arbeitssituationen* (ebd., 85f.).

Entwicklung der Fähigkeiten: Differenziertes Wahrnehmen, differenziertes darüber Nachdenken und Verstehen, differenziertes Verstehen

Auch nach der Aktualisierung der Ergebnisse von Schöck (2018) steht die Entwicklung der Fähigkeiten des *differenzierten Wahrnehmens, differenzierten darüber Nachdenkens und Verstehens* sowie *des differenzierten Verstehens* im Vordergrund. Nachfolgend werden hier die aktualisierten Ergebnisse präsentiert:

Differenziertes Wahrnehmen

Die Verteilung der Aussagen auf den übergeordneten Bereich des „*differenzierten Wahrnehmens*“ hat sich wie folgt entwickelt: Die Kategorie 1.1. ist um zwei Nennungen angestiegen und beinhaltet somit **vier** Nennungen. Die Kategorie 2.1. ist ebenfalls um zwei Nennungen gewachsen und besteht aus insgesamt **vier** Nennungen. Die Kategorie 3.1. ist mit **einer** Nennung gleichgeblieben (siehe Anhang IV., Abbildung 4).

Differenziertes Nachdenken & Verstehen

Die Verteilung der Aussagen auf den übergeordneten Bereich des „*differenzierten Nachdenkens und Verstehens*“ hat sich folgendermaßen entwickelt: Die Kategorie 1.4. ist um eine Nennung gewachsen und beinhaltet somit **vier** Nennungen. Die Kategorie 2.2. ist ebenfalls um vier Nennungen gewachsen und besteht nun aus insgesamt **zehn** Nennungen. Die Kategorie 3.2. ist mit **zwei** Nennungen stagniert (siehe Anhang IV., Abbildung 5).

Differenziertes Verstehen

Die Verteilung der Aussagen auf den übergeordneten Bereich des „*differenzierten Verstehens“* ist **gleich** mit Schöcks Auswertung (ebd., 66) (siehe Anhang IV., Abbildung 6).

Resümee der aktualisierten Ergebnisse bezüglich. Forschungsfrage b)

Verteilung der Begründungstendenzen des Geltungsanspruchs der Aussagen

Zur Beantwortung der Begründung des Geltungsanspruchs der Aussagen und somit der Aktualisierung der Forschungsfrage b) wurde zusätzlich zur Inhaltsanalyse eine

Argumentationsanalyse durchgeführt. Dabei wurde analog zu Schöck (2018, 86) in **theoriebezogene allgemeine Abhandlungen** (programmatische Aussagen), **Falldarstellungen** (kasuistisches Material) und Ergebnisse aus **Befragungen** differenziert. Schöck (2018, 69) unterteilte 154 Aussagen in 58 theoriebezogene allgemeine Abhandlungen, 86 Falldarstellungen und 10 Fragebogenerhebungen. Die aktualisierten Ergebnisse mit **206** Aussagen lassen sich wie folgt aufteilen: **99** theoriebezogene allgemeine Abhandlungen, **97** Falldarstellungen sowie **10** Fragebogenerhebungen.

Verteilung programmatischer und kasuistischer Aussagen

Sowohl Textkorpus 1 (Publikationen/ Texte) als auch Textkorpus 2 (Diplomarbeiten) beinhalten **programmatische** sowie **kasuistische** Anteile (siehe Anhang Abbildung 7). Anders als in Schöcks Analyse (2018) bei der Textkorpus 2 aus lediglich programmatischen Aussagen besteht (ebd., 67). Insgesamt stehen jedoch wie schon in Schöcks Analyse (ebd.) **mehrere kasuistische** Aussagen mit empirischen Belegen (**107** Aussagen) **weniger programmatischen** Aussagen (**99** Aussagen) gegenüber (siehe Anhang IV., Tabelle 6).

Art der Publikation sowie Verteilung der Aussagen auf Textsorten

Auch die aktualisierten Ergebnisse wurden analog zu Schöcks Analyse (ebd., 74) einer dritten Differenzierung unterzogen. Zum einen in Textkorpus a: **Wissenschaftliche Texte**, in der die ursprünglichen 103 Aussagen (Schöck 2018, 74) auf insgesamt **120** Aussagen gestiegen sind (siehe Anhang IV., Tabelle 7). Zum anderen in Textkorpus b: **Abschlussarbeiten**, die durch die Hinzunahme der weiteren Publikationen statt 41 (Schöck 2018, 74) nun **76** Aussagen (siehe ebd.) umfasst. Darüber hinaus erfolgte die Unterteilung in Textkorpus c: Berichte über **Begleituntersuchungen von Lehrgängen**, die unverändert bei **zehn** Aussagen geblieben sind, weil keine der vier hinzugenommenen Publikationen dieser Textart zugewiesen werden konnte.

Verknüpfung Forschungsmethode und Status der Publikation[21]

Im Bezug auf die Verknüpfung der Forschungsmethode (theoriebezogene allgemeine Abhandlungen, Falldarstellungen, Fragebogenerhebung) mit dem Status der Publikation (Wissenschaftliche Artikel, Abschlussarbeiten, Begleituntersuchungen) verhalten sich die von Schöck untersuchten 20 Publikationen unverändert (Schöck 2018, 77). Die **Wissenschaftlichen Texte** werden sowohl durch theoriebezogene allgemeine Abhandlungen als auch durch Falldarstellungen begründet. Wohingegen die Aussagen über Lernprozesse in **Abschlussarbeiten** lediglich durch Falldarstellungen gestützt werden. Darüber hinaus gründen die Aussagen aus den **Begleituntersuchungen** auf Ergebnissen von Befragungen.
Die vier zusätzlichen Publikationen mitbetrachtet, werden die zwei **Wissenschaftlichen Artikel** ebenfalls durch theoriebezogene allgemeine Abhandlungen sowie durch Falldarstellungen gestützt. Was die **Abschlussarbeiten** angeht, so werden diese im Vergleich zu Schöck (2018, 77) zusätzlich zu den Falldarstellungen auch durch theoriebezogene allgemeine Abhandlungen begründet (siehe Anhang IV., Tabelle 8).

Resümee der aktualisierten Ergebnisse bezüglich. Forschungsfrage c)

Im folgenden Abschnitt wird die Verknüpfung der Ergebnisse von Schöcks Analyse (2018, 81) mit der These, dass *Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung der Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit ist,* unter Hinzunahme der aktualisierten Ergebnisse (siehe Teil B) ergänzt.
Im Rahmen der Analyse von Publikationen der deutschsprachigen Literatur bis 2015 konkludiert Schöck (ebd., 82), die vorangehende These vorerst stützen zu können „bis längst fällige Forschungsaktivitäten deutliche Befunde liefern“ (ebd., 83). Sie weist im Zuge der Analyse auf eine „lediglich schwach ausgebildete Forschungskultur in Hinblick auf Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminare angestoßen und unterstützt werden und wurden“ (ebd.), hin. Nichtsdestotrotz herrscht eine positive Übereinstimmung bezüglich der Wirkung der Methode, die Schöck (ebd.) anhand einer Vielzahl von Beispielen festmacht.

[21] Schöcks Bezeichnung. In vorliegender Arbeit als „Verknüpfung der Art der Begründung des Geltungsanspruchs und Art der Publikation“ gekennzeichnet.

Schöcks (ebd.) Analyse konnte unter anderem durch den Beitrag von Gstach et al. (2015) erweitert werden. Die AutorInnen folgern in ihrer Untersuchung des Universitätslehrganges „Psychotherapeutisches Fachspezifikum“, dass die Methode der Work-Discussion ein Qualitätsmerkmal darstellt, das diesen Lehrgang gegenüber anderen fachspezifischen Ausbildungslehrgängen auszeichnet (ebd., 136).

Auch die 2017 von Sengschmied publizierte Dissertation mit dem Titel „Emotion – Lehrerhandeln – Lehrerbildung“ trägt zu einer Erweiterung der Anzahl der Publikationen bei, in denen Behauptungen zu Lernprozessen identifiziert werden konnten. Die Autorin thematisiert unter anderem die Methode der Work-Discussion im Kontext der Diskussion über Standards in der LehrerInnenbildung und dem „Wissen-Können-Problem“. Vor diesem Hintergrund macht sie besonders auf die Bedeutung der Emotionen für das Erleben pädagogischer Situationen und dem pädagogischen Handeln aufmerksam (ebd., 224). Unter Einbezug der Methode deutet sie auf Konsequenzen hin, die für die Ausbildung eines entsprechenden „Könnens“ (ebd., 3) ausschlaggebend sind. Gleichzeitig stellt sie die Forderung nach „empirischer Stützung“ (ebd., 219) solcher Lehr- und Lernprozesse auf, die über Selbsteinschätzungen und psychoanalytische Falldarstellungen hinausgeht (ebd., 221).

Einen etwas unkonventionellen Beitrag zur Methode der Work-Discussion liefert Ursula Hermann (2018) mit der Veröffentlichung ihrer Dissertation „Palliative Care im Fokus von Supervision“, welche ein höchst aktuelles Werk zur Supervision im Feld der Palliativversorgung in Österreich darstellt. Unter anderem geht Hermann (ebd.) den Fragen nach, wie Hospiz- und Palliativteams ihre beruflichen Anforderungen erleben und welche Aspekte sie in der Supervision zur Sprache bringen. Dafür untersuchte sie das Umfeld der Hospiz- und Palliativversorgung mithilfe des Beratungssettings der Supervision, indem sie die Supervision als Forschungsgegenstand mit der Supervision als Forschungsinstrument verbunden hat. Die ethnographische Methode der teilnehmenden Beobachtung unter Einbeziehung der Methode der Work-Discussion gewährte ihr durch die Aspekte der teilnehmenden Beobachtung sowie des Protokollierens und die Möglichkeiten des Aufzeichnens und In-Sprache-Fassens Einblicke in die Beratungsprozesse (Hermann 2018, 1ff.). Durch ihren Beitrag zeigt Hermann auf, wie sich die Work-Discussion sowohl als Methode der Supervision als auch als Forschungsmethode anwenden lässt (ebd., 197).

Der von Christian Stark 2016 publizierte Projektbericht des Forschungsschwerpunkts „Interkulturelle Soziale Arbeit“ an der Fachhochschule Oberösterreich Standort Linz behandelt die Themen „Critical Whiteness als Praxis im Umgang mit Rasissmus, Migration und Intersektionalität in der Sozialen Arbeit“ sowie „Europa 2038 – Visionen und Ängste von jungen Menschen“. Der Autor beschreibt in einem Kapitel, wie der Verlauf des Forschungsprojekts durch Work-Discussion beeinflusst wurde (ebd., 52) und macht dies anhand von Fallbeispielen aus Work-Discussion-Protokollen deutlich. „Die Methode der Work-Discussion bot uns die Möglichkeit, Erfahrungen und Erlebtes in Bezug auf Rassismus, Diskriminierung und Critical Whiteness auszutauschen“ (ebd., 55). Des Weiteren gab ihnen der geschützte Rahmen die Möglichkeit, die eigene Betroffenheit zu thematisieren sowie Gefühle mitzuteilen und zu reflektieren.
Durch die Hinzunahme der vier Publikationen (Gstach et al. 2015; Stark 2016; Sengschmied 2017; Hermann 2018) konnten weitere Hinweise zu Aussagen über Lernprozessen geliefert und deren Begründungstendenzen untersucht werden. Um jedoch die These, dass *Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung der Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit ist*, stützen zu können, ist zu der in dieser Arbeit durchgeführten quantitativen Erfassung der Aussagen über Lernprozesse sowie deren Begründungen eine Untersuchung der Qualität der Begründung erforderlich, die diese Arbeit nicht leistet. Somit bleibt ein finales Urteil aus.

Nach der Aktualisierung der Ergebnisse der deutschsprachigen Zusammenschau von Schöck (2018) werden diese im nachfolgenden Teil C mit den Ergebnissen der englischsprachigen Analyse zusammengeführt und somit die Forschungsfrage d) beantwortet.

C Zusammenführung der Ergebnisse der englischsprachigen Analyse mit den aktualisierten Ergebnissen der deutschsprachigen Zusammenschau von Delia Schöck (2018)[22]

6.4 Beantwortung der Forschungsfrage d

Nach der Darstellung der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung (siehe Teil A) sowie der Darlegung der aktualisierten Ergebnisse von Schöck (siehe Teil B) soll im folgenden Teil der Arbeit im Rahmen der Beantwortung der *Forschungsfrage d*

d) Wie verhalten sich die Ergebnisse der englischsprachigen Zusammenschau zu den aktualisierten Ergebnissen von Schöck (2018)?

eine Zusammenführung der englischsprachigen Zusammenschau mit den aktualisierten Ergebnissen der deutschsprachigen Analyse von Delia Schöck (ebd.) erfolgen. Insbesondere wird erläutert, wie sich die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zu den aktualisierten Ergebnissen von Schöck (ebd.) verhalten. Im Zuge des Vergleichs liegt der Fokus zum einen auf den gemeinsamen Schwerpunkten, zum anderen sollen gleichzeitig die Unterschiede der beiden Analysen auch bezüglich der Kategorien herausgearbeitet werden.

Im Rahmen ihrer Masterarbeit widmete sich Delia Schöck (ebd.) der These, dass durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren nicht nur Lernprozesse angestoßen und unterstützt werden respektive wurden, sondern die Work-Discussion im Weiteren auch zur Steigerung der Professionalität und Qualität von psychosozialer Arbeit führt (ebd., 11). Da bislang keine Zusammenschau darüber vorlag, zu welcher Art von Lernprozessen in der englischsprachigen Literatur Aussagen getroffen werden und wie und wodurch die Behauptungen, dass Lernprozesse in Gang gesetzt werden, in der englischsprachigen Literatur begründet werden, hat sich die hier vorliegende Arbeit der Bearbeitung dieser Forschungslücke gewidmet. Das Forschungsinteresse hat vor allem daher gerührt, da sich die

[22] In diesem Teil der Arbeit werden die Bezeichnungen der vorliegenden Arbeit für die Begründungstendenzen verwendet (siehe Kapitel 5.4).

Methode der Work-Discussion zunächst aus der englischsprachigen Scientific Community (Tavistock Clinic) heraus entwickelt hat (Lohmer & Möller 2014, 21f.).

Um Schöcks Arbeit (2018), die sich der deutschsprachigen Literatur bis 2015 gewidmet hat, mit der vorliegenden Arbeit, die die englischsprachige Literatur bis Januar 2020 analysiert, vergleichen zu können, wurden Schöcks Ergebnisse durch die Einbeziehung aktueller Publikationen überarbeitet (siehe Teil B).

Der vorliegenden Untersuchung liegt die Masterarbeit von Schöck (2018) zugrunde. Es verfolgen beide das gleiche Forschungsvorhaben, jedoch mit dem Unterschied der Bezugnahme auf verschiedene Publikationssprachen. Beide Arbeiten analysieren die Darstellung der Aussagen über Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt werden. Des Weiteren untersuchen beide die Begründungen des Geltungsanspruchs dieser Aussagen und gehen im Weiteren der These nach, dass Work-Discussion auch zur Steigerung der Professionalität und Qualität von psychosozialer Arbeit führt. Im Rahmen beider Arbeiten werden demnach die drei selben (ungeachtet der Publikationssprache) forschungsleitenden Fragen verfolgt:

a) *Welche Aussagen über Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt werden, sind in der* ***deutschsprachigen / englischsprachigen*** *Fachliteratur zu finden?*
b) *Wie wird der Geltungsanspruch dieser Aussagen in den ausgewählten Publikationen begründet?*
c) *Wie ist der Forschungsstand bezüglich der These, dass Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung von Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit ist, vor dem Hintergrund der Untersuchung* ***deutschsprachiger / englischsprachiger*** *Publikationen zu beschreiben und zu bewerten?*

Vergleich der Ergebnisse bezüglich der Forschungsfrage a

Das von Schöck (2018, 53) im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) entwickelte Kategoriensystem ließ sich auch für die Analyse der englischsprachigen Fachliteratur verwenden. Im Zuge von „Rückkoppelungsschleifen“ (Mayring 2000, 474) wurde das vorhandene

Kategoriensystem (Schöck 2018, 99f.) im Laufe der Analyse der englischsprachigen Literatur immer wieder revidiert, es haben sich jedoch keine neuen Kategorien ergeben. Somit wurden die englischsprachigen Aussagen analog zu Schöck in zehn Hauptkategorien und 58 Subkategorien differenziert. Neben dem Unterschied, dass Schöck deutschsprachige [23] Publikationen und die vorliegende Arbeit englischsprachige[24] Publikationen untersucht, besteht ein weiterer Kontrast in der Anzahl der untersuchten Fachliteratur. Bei Schöck´s[25] (ebd.) aktualisiertem Material handelt es sich um 35 Publikationen, von denen 24 Publikationen Aussagen über Lernprozesse enthalten. Die Analyse der englischsprachigen Literatur umfasst hingegen eine weitaus größere Anzahl von 64 Beiträgen.

Auch die Unterteilung des gesamten Materials in unterschiedliche Textsorten weicht voneinander ab. Schöcks Material (ebd., 41) lässt sich in die Textsorte 1 *Texte/ Publikationen* (19 Publikationen) sowie in die Textsorte 2 *Diplomarbeiten* (zwölf Publikationen) gliedern. Das englischsprachige Material wird in den Textkorpus 1 *Zeitschriftenartikel* (38 Publikationen) sowie in den Textkorpus 2 *Beiträge aus Sammelwerken* (26 Publikationen) unterteilt. In der Analyse der englischsprachigen Literatur hat sich aufgrund der vielfältigen Auffassung von Work-Discussion eine weitere Unterteilung als sinnvoll erwiesen. Diese erfolgt in Publikationen mit einem *engen*[26] sowie einem *weiten*[27] *Verständnis* von Work-Discussion. Darüber hinaus werden Publikationen unterschieden, die nur beiläufig auf die Methode der Work-Discussion verweisen und somit *kein Hauptaugenmerk*[28] des Beitrages darstellen (siehe Kapitel 5.2). Allein jene Publikationen, die ein *enges Verständnis* von Work-

[23] Unter deutschsprachigen Publikationen wird Textmaterial verstanden, welches in deutscher Sprache erschienen ist, ohne Rücksicht auf die Muttersprache der AutorInnen.

[24] Unter englischsprachigen Publikationen wird Textmaterial verstanden, welches in englischer Sprache erschienen ist, ohne Rücksicht auf die Muttersprache der AutorInnen.

[25] Unter dem Bezug auf *Schöck* sind ab dieser Stelle die aktualisierten Ergebnisse (siehe Teil B) gemeint.

[26] Allein jene Publikationen, die ein *enges Verständnis* von Work-Discussion pflegen, werden im Rahmen der Bearbeitung der Forschungsfrage b) (siehe Kapitel 2.2) der Argumentationsanalyse (siehe Kapitel 5.4) unterzogen.

[27] All jene Publikationen, die ein *weites Verständnis* von Work-Discussion pflegen werden nur im Rahmen der Bearbeitung der Forschungsfrage a) (siehe Kapitel 6.1) berücksichtigt. Sie sind aus der weiteren Analyse ausgeschlossen, da davon ausgegangen wird, dass durch ein weites Verständnis von Work-Discussion andere Lernprozesse in Gang gesetzt werden respektive wurden. Auch die Vergleichbarkeit mit der Analyse der deutschsprachigen Literatur (siehe Teil B), von der ausgegangen wird, dass sie weitestgehend auf ein *enges Verständnis* von Work-Discussion beruht, wäre nichtmehr umsetzbar.

[28] Auch dieses Textmaterial wird nur im Rahmen der Beantwortung der Forschungsfrage a) (siehe Kapitel 6.1) berücksichtigt und ist aus der weiteren Analyse ausgeschlossen.

Discussion pflegen, wurden im Rahmen der Bearbeitung der Forschungsfrage b) (siehe Kapitel 2.2) der Argumentationsanalyse (siehe Kapitel 5.4) unterzogen.

Anzahl der Aussagen über Lernprozesse

Bezüglich der *Anzahl der Aussagen über Lernprozesse* lassen sich in der deutschsprachigen Fachliteratur mit **201** Aussagen (siehe Anhang IV., Tabelle 1) weniger festmachen als in der Analyse der englischsprachigen Publikationen mit insgesamt **937** Aussagen. Diese haben jedoch auch eine größere Anzahl an Publikationen ausgemacht.

Verteilung der Aussagen in den Kategorien

Die Zuordnung der Aussagen zu den jeweiligen Kategorien gestaltet sich sowohl in der Analyse der englischsprachigen Literatur als auch in der Analyse der deutschsprachigen Fachliteratur ähnlich[29].

Ein Blick auf die einzelnen *Kategorien,* denen von Schöck und in der englischsprachigen Analyse *am häufigsten Aussagen* zugeordnet wurden (siehe Anhang IV., Tabelle 1; vorl. Tabelle 3), lassen auf die Kategorien **6.** *(Lernprozesse, die durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf die Entwicklung von professioneller Haltungen der TN unterstützt werden respektive wurden.)* und **5.1.** *(Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftige Arbeitssituationen zu gestalten [Konsequenzen im Handeln])* schließen.

Darüber hinaus ist die Kategorie **2.4.** ***(****Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, die Gruppe für den Prozess des verstehenden Nachdenkens all dieser Prozesse (Affektregulation) zu nutzen.)* in Schöcks Analyse am dritthäufigsten vertreten. In der englischsprachigen Analyse ist es die Kategorie **3.4.2.,** die am dritthäufigsten zugeordnet wird *(Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftig die Gruppe dahingehend zu nutzen, dass durch die haltgebende Funktion der Gruppe die „unangenehmen Affekte“ nicht zur*

[29] Siehe Schöck sowie vorliegende Arbeit Tabelle 3: Tabellarische Auflistung der Verteilung in den Kategorien.

Gänze abgewehrt werden müssen und somit besprechbar werden [emotionale Belastung wird in der Gruppe möglich]).

Verteilung der Aussagen auf die Hauptkategorien

Was die *Verteilung der Aussagen auf die 10 übergeordneten Hauptkategorien* anbelangt, so sind in beiden Analysen dieselben drei Kategorien am stärksten vertreten (siehe Anhang IV., Tabelle 2; vorl. Tabelle 4). Sowohl in Schöcks Analyse (ebd.) als auch in der vorliegenden (siehe Kapitel 6.1) werden die Lernprozesse der Kategorien **2.,3**. und **5.** überwiegend genannt. In beiden Analysen lässt sich aus der Verteilung der Aussagen entnehmen, dass der **2.** Kategorie am häufigsten Aussagen über die Darstellung von Lernprozessen zugeordnet werden konnten. Die Kategorie beinhaltet Aussagen über Lernprozesse, in denen das *nachträgliche Verstehen sowie das nachträgliche Befassen mit protokollierten Arbeitssituationen („reflection on action")* hervorgehoben wird. Gefolgt von der **3.** Kategorie, der in beiden Analysen am zweithäufigsten Aussagen zugeordnet werden konnten. Der Fokus liegt hierbei auf Aussagen über das *Verstehen und das Befassen mit künftigen Arbeitssituationen, im Sinne von Schöns* (1983) *„reflection in action".* Am dritthäufigsten sind in beiden Untersuchungen Aussagen über Lernprozesse vorgefunden worden, die die Entwicklung der Fähigkeit beschreiben, *künftige Arbeitssituationen gestalten zu können.* Diese sind demnach der **5.** Kategorie zuzuordnen.
Der Hauptkategorie 4., welche die *Entwicklung der Fähigkeit, das eigene Erleben und Verhalten selbstkritischer zu bewerten"* (siehe vorl. Tabelle 4) repräsentiert, wird im Gegensatz zur deutschsprachigen Literatur (8 Aussagen) in den englischsprachigen Publikationen keine Beachtung geschenkt.

Verteilung der Aussagen in der Kategorie 2., 3. und 5.

Die Verteilung der Aussagen innerhalb der drei Hauptkategorien 2., 3. und 5. unterscheidet sich in der Analyse der deutschsprachigen Publikationen in einigen Subkategorien von der Analyse der englischsprachigen Fachliteratur. Nachfolgend soll diese Verteilung transparent gemacht werden.

Kategorie 2.

In der Analyse der deutschsprachigen Publikationen ist die Kategorie **2.** (*Lernprozesse, die während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf das nachträgliche Verstehen bzw. die nachträgliche Befassung von protokollierten Arbeitssituationen im Sinne von Schöns* (1983) ***„reflection on action****" angestoßen werden respektive wurden)* in **97** Textstellen (siehe Anhang IV., Tabelle 3) repräsentiert. Diese verteilen sich innerhalb der Kategorie am stärksten auf die Subkategorien **2.4.** (*die Gruppe für den Prozess des verstehenden Nachdenkens zu nutzen)* sowie auf die Kategorie **2.1.1.** (*differenziertes Wahrnehmen des eigenen Innerpsychischen)* ebenso wie auf die Kategorie **2.2.** (*differenziertes Nachdenken und Verstehen von unbewussten Prozessen* (ebd.)).

Innerhalb der Analyse der englischsprachigen Fachliteratur verteilen sich die Aussagen der Hauptkategorie **2.** (**388** Textstellen) ebenso wie in der Analyse der deutschsprachigen Literatur gehäuft auf die Subkategorie **2.2**. Darüber hinaus auf die ihr untergeordnete Subkategorie **2.2.2** (*differenziertes Nachdenken und Verstehen von unbewussten Prozessen bei anderen) s*owie auf die Subkategorien **2.4.2**. (*die haltgebende Funktion der Gruppe nutzen).*

Im Rahmen der differenzierten Auswertung der Kategorie **2.** „reflection on action" wird deutlich, welche Lernprozesse, die durch Work-Discussion angestoßen werden respektive wurden, häufig in englischsprachigen sowie deutschsprachigen Publikationen genannt werden. Zum einen sind dies Lernprozesse, die die Fähigkeit fördern, die haltgebende Funktion der Gruppe zu nutzen sowie differenziert über das Zustandekommen von unbewussten Prozessen bei sich und bei anderen, nachzudenken und diese zu verstehen.

Kategorie 3.

Die Kategorie **3**. (*Lernprozesse, die durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf das Verstehen/die Befassung von künftigen Arbeitssituationen im Sinne von Schöns* [1983] ***„reflection in action"*** *unterstützt werden respektive wurden*) konnte **37 Mal** (siehe Anhang IV., Tabelle 4) in deutschsprachigen Veröffentlichungen gefunden werden. Bei näherer Betrachtung

lassen sich Aussagen mit Zuordnung zu den Subkategorien **3.1.2.** (*Differenziertes Wahrnehmen des Verhaltens anderer)*, **3.3.3.** (*Differenziertes Verstehen des interaktiven Wechselspiels zwischen der eigenen Person und anderen)* und der übergeordnete Kategorie **3.3.** (*Differenziertes Verstehen des Verhaltens und der Folgen des interaktiven Wechselspiels)* am häufigsten innerhalb der Hauptkategorie in der Literatur identifizieren.

Die englischsprachigen Aussagen der Kategorie **3** (**315** Aussagen) sind am häufigsten auf die Subkategorie **3.4.2**. (Künftig die *haltgebende Funktion der Gruppe zu nutzen)*, die Subkategorie **3.2**. (*Differenziertes Nachdenken und Verstehen von unbewussten Prozessen in künftigen Arbeitssituationen)* sowie auf die Unterkategorie **3.1.** (Differenziertes *Wahrnehmen des Geschehens in künftigen Arbeitssituationen)* verteilt.

Innerhalb der Kategorie **3**„ kommen in englischsprachigen sowie deutschsprachigen Publikationen gehäuft Aussagen über Lernprozesse vor, die zum einen die Fähigkeit fördern, in künftigen Arbeitssituationen die haltgebende Funktion der Gruppe zu nutzen sowie differenziert über das Zustandekommen von unbewussten Prozessen nachzudenken. Des Weiteren wird oft ausgesagt, dass eine *differenzierte Wahrnehmung künftiger Arbeitssituationen* sowie des Verhaltens anderer gefördert wird. Darüber hinaus *wird auf das differenzierte Verstehen des interaktiven Wechselspiels* sowie *dessen Folgen* aufmerksam gemacht.

Kategorie 5.

Lernprozesse, *die durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf die Gestaltung künftiger Arbeitssituationen angestoßen werden respektive wurden* (Schöck 2018, 63), gehören der Kategorie **5** an und werden in der deutschsprachigen Fachliteratur **23** Mal (siehe Anhang IV., Tabelle 5) angeführt.
Der Unterkategorie **5.1.** *(Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftige Arbeitssituationen zu* ***gestalten*** *[Konsequenzen im Handeln])* werden ebenso wie in der Analyse der englischsprachigen Literatur die meisten Aussagen zugeordnet.

Aus der Auswertung der Kategorie **5** geht hervor, dass die Aussagen über Lernprozesse häufig auch von der Entwicklung der Fähigkeit handeln, *künftige Arbeitssituationen zu gestalten.*
Somit scheint das *nachträgliche Verstehen bzw. die nachträgliche Befassung mit protokollierten Arbeitssituationen* den häufigsten Lernprozess in der deutschsprachigen und der englischsprachigen Fachliteratur darzustellen, welcher durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt wurde. Ihm folgt das *Verstehen/die Befassung mit künftigen Arbeitssituationen* (ebd., 85f.).

Entwicklung der Fähigkeiten: Differenziertes Wahrnehmen, differenziertes darüber Nachdenken und Verstehen, differenziertes Verstehen

In beiden Analysen steht die Entwicklung der Fähigkeiten des *differenzierten Wahrnehmens, differenzierten darüber Nachdenkens und Verstehens* sowie *des differenzierten Verstehens* im Vordergrund. Nachfolgend sollen die Ergebnisse der beiden Untersuchungen näher betrachtet werden.

Differenziertes Wahrnehmen

Die Verteilung der Aussagen auf den übergeordneten Bereich des *differenzierten Wahrnehmens* ist in der Analyse der deutschsprachigen Fachliteratur sowohl im Vorfeld, als auch während und durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren zu verzeichnen. Die Kategorie **1.1.** (*detailliertes Wahrnehmen von Arbeitssituationen im Vorfeld der Seminareinheiten)* beinhaltet **vier** Nennungen. In den englischsprachigen Publikationen konnten **keine** Aussagen zu diesem Lernprozess gefunden werden. Die Kategorie **2.1. (***detailliertes Wahrnehmen von Arbeitssituationen während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen)* besteht in der deutschsprachigen Literatur ebenfalls aus **vier** Nennungen. **14** Nennungen konnten in englischsprachigen Veröffentlichungen festgemacht werden. Die Kategorie **3.1.** (*differenziertes Wahrnehmen in künftigen Arbeitssituationen durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen*) ist in deutschsprachigen Publikationen mit **einer** Nennung vertreten (siehe Anhang IV., Abbildung 4). In englischsprachigen überwiegen diese gegenüber den deutschsprachigen

Publikationen mit **30** Nennungen.

Differenziertes Nachdenken & Verstehen

Die Aussagen zur Fähigkeit des *differenzierten Nachdenkens und Verstehens* betreffend, lässt sich in beiden Analysen bereits im Vorfeld der Seminareinheiten eine Entwicklung verzeichnen. Die Kategorie **1.4.** beinhaltet in der deutschsprachigen Analyse **vier** Nennungen. In der englischsprachigen sind es **sechs**. Während der Besprechung der Arbeitsprotokolle vollzieht sich ebenfalls eine zunehmende Entwicklung. Die Kategorie **2.2.** wurde in beiden Analysen mit den meisten Aussagen genannt. Bestehend aus **zehn** Nennungen in der deutschsprachigen Analyse sowie aus **38** in der vorliegenden. Der Ausbau der Fähigkeit bezüglich künftiger Arbeitssituationen kann ebenfalls durch beide Analysen belegt werden. Die Kategorie **3.2.** ist in der deutschsprachigen Literatur mit **zwei** Nennungen (siehe Anhang IV., Abbildung 5) sowie in der englischsprachigen mit **30** Nennungen vertreten.

Differenziertes Verstehen

Die Verteilung der Aussagen der englischsprachigen Analyse auf den übergeordneten Bereich des *differenzierten Verstehens* ist, was den Ausbau der Fähigkeit im Vorfeld des Work-Discussion-Seminars anbelangt, mit Schöcks Auswertung (ebd., 66) (siehe Anhang Abbildung 6) gleich. Diese wird, laut englischsprachigem untersuchten Textmaterial, noch nicht im Vorfeld des Work-Discussion-Seminars, sondern erst während der Besprechung von Protokollen (**2.3.** – **elf** Nennungen) sowie in künftigen Arbeitssituationen (**3.3**. – **14** Nennungen) gefördert. Die Analyse des deutschsprachigen Materials lässt auf mehrere Nennungen der Ausbildung der Fähigkeit während des Seminars schließen (**2.3. 5** Aussagen, **3.3. 4** Aussagen) (siehe Anhang IV., Abbildung 6).

Nach dem Vergleich der Ergebnisse der englischsprachigen sowie der deutschsprachigen Zusammenschau bezüglich der Forschungsfrage a) folgt ein Vergleich bezüglich der Begründung des Geltungsanspruches der Aussagen über Lernprozesse beider Analysen.

Vergleich der Ergebnisse bezüglich der Forschungsfrage b

Zur Beantwortung dieser Frage wurde, wie in Kapitel 5.4 beschrieben, in beiden Analysen argumentationsanalytisch vorgegangen, wobei das „Wie“ und „Wodurch“ der Begründung dieser Aussagen im Fokus der Untersuchungen stand. Schöck (2018) verwendete dafür alle Aussagen, die zur Beantwortung der Forschungsfrage a) gesammelt wurden (aus **24** Publikationen). In der vorliegenden englischsprachigen Analyse sind, wie bereits erwähnt, alle Texte aus *Textkorpus 1* und *Textkorpus 2*, die ein *enges Verständnis* (siehe Kapitel 5.2.) von Work-Discussion aufweisen, Teil der Analyse. Somit ergaben sich insgesamt 29 Zeitschriftenartikel und dreizehn Beiträge aus Sammelwerken (insgesamt **42** Publikationen), die argumentationsanalytisch untersucht wurden.

In beiden Analysen wurde eine Differenzierung in programmatische und empirische Begründungen unternommen (siehe Anhang IV., Abbildung 7; vorl. Abbildung 7). Die Verteilung der Aussagen wird an dieser Stelle näher erläutert.

Häufigkeit programmatischer und empirischer Begründungen

Sowohl in der deutschsprachigen als auch in der englischsprachigen Analyse beinhalten beide Textsorten **programmatische** sowie **empirische** Begründungen (ebd.). Insgesamt stehen in beiden Analysen **mehrere empirische** Begründungen (deutschsprachig: **107** Aussagen, englischsprachig: **338** Aussagen) **einer geringeren Anzahl von programmatischen** Begründungen (deutschsprachig: **99** Aussagen, englischsprachig: **132** Aussagen) gegenüber.

In der vorliegenden Analyse enthalten sowohl Textkorpus 1 (Zeitschriftenartikel) als auch Textkorpus 2 (Beiträge aus Sammelwerken) ungefähr die gleichen prozentualen Anteile an empirischen (ca. **70%**) und programmatischen (ca. **30%**) Begründungen. Das Verhältnis der empirischen und programmatischen Begründungen in den Textsorten der deutschsprachigen Analyse von Schöck liegen ebenfalls nicht weit auseinander. Der Textkorpus 1 in ihrer Analyse (Texte/ Publikationen) enthält zu ca. **40%** programmatische und zu ca. **60%** empirische Begründungen. Textkorpus 2 (Diplomarbeiten) zu ca. **45%** empirische Begründungen und zu ca. **55%** programmatische Begründungen.

Begründungstendenzen bezüglich des Geltungsanspruchs der Aussagen

Der nächste Unterschied zwischen den beiden Analysen bezieht sich auf die Begründungstendenzen bezüglich des Geltungsanspruches der Aussagen. Maßgeblich dafür ist die weitere Differenzierung des deutschsprachigen und englischsprachigen Materials. Ebenso wie in Schöcks aktualisierter Analyse (siehe Teil B) wird auch in der hier vorliegenden Arbeit der empirische Beleg als ein Kriterium herangezogen.

Schöck (2018, 68) differenziert zwischen **theoriebezogenen allgemeinen Abhandlungen** (programmatische Aussagen) sowie in **Falldarstellungen** und Ergebnisse aus **Befragungen** (empirisch). Über diese Unterscheidung hinaus wurde Schöcks Argumentationsanalyse (2018, 54) in der Analyse der englischsprachigen Publikationen (siehe Kapitel 5.4) durch weitere Begründungstypen, die in der englischsprachigen Fachliteratur zu finden waren, ausgebaut. Die programmatischen Begründungen wurden zusätzlich zu den **Allgemeinen Behauptungen** auf **Allgemeine Theoriebezüge** sowie **Konkrete Literaturverweise** hin geprüft. Die empirischen Begründungen wurden über die bestehenden Belege hinaus auch auf Ergebnisse von **Feedbacks** hin untersucht.

Verteilung der Begründungstendenzen des Geltungsanspruchs der Aussagen

In der Analyse der deutschsprachigen Publikationen (siehe Anhang IV., Abbildung 8) verteilen sich die insgesamt **206** Aussagen auf **99** programmatische Aussagen sowie **107** empirischen Aussagen. Diese bestehen aus **99** theoriebezogenen allgemeinen Abhandlungen, **97** Aussagen belegt durch Falldarstellungen sowie **10 Aussagen** belegt durch Ergebnisse aus Fragebogenerhebungen.

In der englischsprachigen Analyse handelt es sich um **132** programmatische und **338** empirische Begründungen. Die programmatischen Begründungen bestehen aus **38** Allgemeinen Behauptungen, **63** Aussagen mit Allgemeinen Theoriebezügen sowie **31** Aussagen belegt durch Konkrete Literaturverweise. Bei den empirischen Belegen stützen sich **23** Aussagen auf die Ergebnisse von Befragungen, **eine** Aussage auf die Ergebnisse von Feedbackbögen sowie **198** Aussagen auf Fallmaterial.

Zusammenfassend betrachtet überwiegen in beiden Analysen die Aussagen, die mit empirischem Material belegt werden, gegenüber den programmatischen Aussagen.

Die Verwendung von unterschiedlichen empirischen Belegen weist große Ähnlichkeiten bei beiden Analysen auf. In beiden wird einerseits der persönliche Lernprozess mittels Fallmaterial thematisiert, indem der/die TeilnehmerIn bzw. SeminarleiterIn eines Work-Discussion-Seminars in autobiographischer Form über das Interaktionsgeschehen berichten. Andererseits werden Lernprozesse von TeilnehmerInnen mittels Falldarstellungen aus der Perspektive einer dritten Person beschrieben. Diese werden meist mittels Protokollausschnitten von den SeminarleiterInnen publiziert. Darüber hinaus werden in den englischsprachigen Publikationen Belege in Form von Befragungen sowie Aussagen aus Feedbacks herangezogen, um die angestoßenen Lernprozesse zu begründen.

Art der Publikation

Die bereits vorhandenen Textsorten werden in eine zusätzliche Publikationsform unterschieden. Zu der englischsprachigen Analyse mit ihrem bisher vorhandenen Textkorpus 1 (*Zeitschriftenartikel*) und Textkorpus 2 (*Beiträge aus Sammelwerken*) sowie zu der deutschsprachigen Analyse mit ihrem bisherigen Textkorpus 1 (Texte/Publikationen) und Textkorpus 2 (Diplomarbeiten) kommt die dritte Differenzierung in die Textsorte **Begleituntersuchung von Lehrgängen** hinzu.
Die deutschsprachige Analyse (siehe Anhang IV., Abbildung 8) beläuft sich auf insgesamt **16** wissenschaftliche Texte, die in Gestalt von **acht** Buchbeiträgen oder Artikeln publiziert wurden, und **sieben** Abschlussarbeiten. Darüber hinaus umfasst sie **eine** Begleituntersuchung. Von einer Gesamtheit aus 42 englischsprachigen Texten (*Textkorpus 1 und 2, enges Verständnis*) wurden **23** Texte als Zeitschriftenartikel, **13** als Sammelbandartikel und **sechs** als Begleituntersuchung kategorisiert (siehe Kapitel 6.2).

Verknüpfung der Art der Begründung des Geltungsanspruchs mit der Art der Publikation

Nachfolgend wird die Verknüpfung der Art der Begründung des Geltungsanspruchs mit der Art der Publikation dargelegt und aufgezeigt, wie sich diesbezüglich die 24 deutschsprachigen untersuchten Publikationen (siehe Anhang IV., Tabelle 8) zu den englischsprachigen Texten (siehe Kapitel 6.2) verhalten.

In der Analyse der deutschsprachigen Fachliteratur werden laut Schöck (2018) die **Wissenschaftlichen Texte** [30] sowohl durch theoriebezogene allgemeine Abhandlungen als auch durch Falldarstellungen begründet. Aussagen über Lernprozesse in **Abschlussarbeiten** werden ebenfalls durch Falldarstellungen und theoriebezogene allgemeine Abhandlungen gestützt. Darüber hinaus gründen die Aussagen aus den **Begleituntersuchungen** auf Ergebnissen von Befragungen.
Bezüglich der englischsprachigen Publikationen werden die **Zeitschriftenartikel** durch Allgemeine Behauptungen sowie durch Falldarstellungen gestützt. Darüber hinaus konnten Belege in Form von Allgemeinen Theoriebezügen sowie Konkreten Literaturverweisen festgemacht werden. Die **Sammelbandartikel** werden zusätzlich zu den Falldarstellungen auch durch Allgemeine Behauptungen, Allgemeine Theoriebezüge sowie durch Konkrete Literaturverweise begründet. Die **Begleituntersuchungen** werden sowohl durch Fallmaterial und Ergebnissen aus Befragungen sowie durch Allgemeine Behauptungen, Allgemeine Theoriebezüge und Konkrete Literaturverweise belegt (ebd.).

Da beide Analysen, die von Schöck und der vorliegenden Masterarbeit, vorwiegend auf verschiedenen Textsorten beruhen, lassen sich nicht alle direkt miteinander vergleichen. Beide unterscheiden jedoch in die Textsorte **Begleituntersuchung**. Die Aussagen dieser Textsorte werden in beiden Analysen durch die Ergebnisse aus Befragungen belegt, demnach liegt immer ein empirischer Beleg vor. In der Analyse der englischsprachigen Literatur zeichnet sich dieser nicht nur durch die bloße Darlegung von Fallbeispielen, sondern durch eine gesonderte Erhebung mit Hilfe von ausgewiesenen Methoden aus. Diese wird als Instrument der Geltungssicherung herangezogen, um die durch die Work-Discussion angestoßenen Lernprozesse identifizieren und belegen zu können. Darüber hinaus werden Allgemeine Behauptungen, Allgemeine Theoriebezüge und Konkrete Literaturverweise zur Begründung von den AutorInnen verwendet (ebd.).

[30] Schöcks Bezeichnung der Art der Publikationen.

Vergleich der Ergebnisse bezüglich der Forschungsfrage c

Nach dem Vergleich der Beantwortung der Forschungsfrage b), welche die Frage nach der Begründung der ***Geltungsansprüche der Aussagen*** in den zwei Analysen erläutert, folgt nun der Vergleich der Beantwortung der **Forschungsfrage c.** bezüglich der Zusammenschau der Ergebnisse in Hinblick auf die These, dass ***Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung von Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit ist.***

Schöck (2018, 82) schlussfolgert im Zuge der Analyse der deutschsprachigen Fachliteratur auf eine „lediglich schwach ausgebildete Forschungskultur in Hinblick auf Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt werden und wurden“ (ebd.). Die These, dass *die Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung der Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit darstellt*, wurde im Rahmen von Schöcks Analyse (ebd.) vorerst durch Aussagen aus ausgewählten Publikationen gestützt. Im Zuge der Aktualisierung der Ergebnisse (siehe Teil B) wurden vier weitere deutschsprachige Publikationen (Gstach et al. 2015; Stark 2016; Sengschmied 2017; Hermann 2018) in die Untersuchung aufgenommen (siehe Teil B), in denen Behauptungen über Lernprozesse identifiziert werden konnten, die laut der AutorInnen durch die Work-Discussion angestoßen wurden.

Den Ergebnissen der Untersuchung der englischsprachigen Publikationen lassen sich ebenfalls Aussagen entnehmen, in denen durch empirische und programmatische Begründungen dargestellt wurde, welche Lernprozesse von Work-Discussion-Seminaren angeregt wurden. Somit kann weiterhin eine positive Übereinstimmung der Behauptungen darüber, was gelernt wurde und der Art der Begründung bezüglich der Wirkung der Methode anhand einer Vielzahl von Beispielen festgemacht werden (siehe Anhang IV., Tabelle 1, vorl. Tabelle 3).

Die Vielzahl der englischsprachigen Publikationen, mit den darunter befindlichen sechs Begleituntersuchungen (Diem-Wille et al. 2006; Jackson 2002; Elfer et al. 2018; Elfer 2012; Trowell et al. 2008; Datler et al. 2018) bilden darüber hinaus einzelne Beispiele für alternative Forschungsmethoden ab. Die These (siehe Kapitel 6.3) kann auf Grund der fehlenden Untersuchung der Qualität der Begründungen jedoch nicht gestützt werden. Eine solche Urteilsfindung geht über eine quantitative

Erfassung der Aussagen über Lernprozesse sowie deren Begründungen hinaus und bietet daher einen Anknüpfungspunkt für eine mögliche Nachfolgeuntersuchung.

7. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Kapitel 7. dient dazu, die erzielten Ergebnisse vor dem Hintergrund der einzelnen Teilaspekte der Forschungsfragen (siehe Kapitel 2.) eingängig zu erläutern. Es wird eine Verbindung zu den theoretischen Grundlagen (siehe Kapitel 3.) der Arbeit hergestellt und die Ergebnisse auf literarischer Basis gedeutet, um die hervorgebrachten Resultate miteinander zu verknüpfen. Die Ergebnisse, die zuvor in Kapitel sechs dargestellt wurden, sollen nun als Grundlage für die zusammenfassende Interpretation dienen. Teil der Diskussion sind die aus der englischsprachigen Fachliteratur analysierten *Aussagen über Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt werden*. Darüber hinaus wird auch die *Begründung des Geltungsanspruchs der Aussagen* thematisiert. Außerdem wird die These, dass *Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung von Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit ist*, vor dem Hintergrund der Untersuchung bewertet. Schließlich wird in diesem Kontext auch dem *Zusammenhang der Ergebnisse der deutsch- und englischsprachigen Analyse* nachgegangen.

7.1 Aussagen aus der englischsprachigen Fachliteratur über Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt wurden

Betrachtet man die zuvor erläuterten Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung (siehe Kapitel 6.1), so zeigt sich in Anbetracht der englischsprachigen Fachliteratur, dass eindeutig Aussagen bezüglich der Unterstützung von Lernprozessen durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren von den AutorInnen getroffen werden. So konnten in der Analyse von 64 Publikationen insgesamt **937** Aussagen über Lernprozesse ausfindig gemacht werden.

In Hinblick auf die Frage, welche Aussagen über Lernprozesse getätigt werden, lässt sich aus der *Verteilung der Aussagen* (siehe Abbildung 2, S.64) entnehmen, dass den drei Hauptkategorien am häufigsten Aussagen über die Darstellung von Lernprozessen zugeordnet werden konnten. Demnach handelt es sich zum einen um Aussagen über Lernprozesse, in denen das *nachträgliche Verstehen sowie das nachträgliche Befassen mit protokollierten Arbeitssituationen („reflection on action")*

hervorgehoben wird. Zum anderen geht es um Aussagen über das *Verstehen und Befassen mit künftigen Arbeitssituationen im Sinne von Schöns* (1983) *„reflection in action“.* Außerdem geht es um Aussagen über Lernprozesse, die die Entwicklung der Fähigkeit beschreiben, *künftige Arbeitssituationen gestalten* zu können.

Bezüglich der Aussagen über Lernprozesse, in denen *„reflection on action“* eine Rolle spielt, geht aus der Auseinandersetzung mit der Literatur besonders deutlich hervor, welche Lernprozesse in diesem Kontext häufig genannt werden. Dies sind Lernprozesse, die die Fähigkeit fördern, die *haltgebende Funktion der Gruppe* zu nutzen sowie *differenziert über das Zustandekommen von unbewussten Prozessen bei sich und bei anderen nachzudenken*. Steinhardt und Reiter (2009, 137) thematisieren eben diese Aspekte als Fokus des Work-Discussion-Seminars, in dem es laut den AutorInnen hauptsächlich darum geht, Erfahrungen zu untersuchen, die im Zuge von Interaktionsprozessen am Arbeitsplatz gemacht werden. Insbesondere machen sie auf den Sinngehalt der emotionalen Reaktionen und des Erlebens sowie deren unbewusste Dynamiken (ebd.) aufmerksam. Durch die Möglichkeit intensive Gefühle in der Gruppe aufkommen zu lassen, ohne sie zugleich abwehren zu müssen, wird laut Steinhardt und Reiter (ebd., 143) die Fähigkeit entwickelt, zuvor Unverständliches zu verstehen. Möglich wird dies, indem die emotionalen Ereignisse aus der beschriebenen Arbeitssituation in der Gruppe reinszeniert und so die Gefühle in der Gruppe in gleicher Form erzeugt werden. Schön (1987, 26) konkretisiert den Gedanken der Reflexion in der Entwicklung der Theorie des *reflective professional learning*. Für ihn ist im Rahmen der *reflective practice* das Nachträgliche reflektierende Verstehen (*reflection on action*) von Arbeitssituationen essenziell für das professionelle Verstehen (ebd.). Bezüglich der Entwicklung der Fähigkeit, die haltgebende Funktion der Gruppe zu nutzen, thematisiert Bion das Konzept des *Containments*, nach welchem die Gruppe als Ganzes als *Container* unbewusst belastende Inhalte aufnimmt, entschärft und dadurch für den einzelnen besser erträglich zurückgibt (Bion 1971, 189). Des Weiteren lassen sich in der untersuchten Literatur Hinweise darauf finden, dass die Methode der Work-Discussion-Seminare das Ertragen von emotionaler Belastung in der Gruppe fördert, wodurch Affekte nicht gänzlich abgewehrt werden müssen und somit besprechbar werden. Lazar (2000, 409) spricht von der Entstehung eines inneren, mentalen Raumes, in welchem es möglich ist, über sich und andere zu reflektieren. Dadurch werden emotionale Aspekte von Arbeitsbeziehungen und –interaktionen erkennbar.

Des Weiteren sind die Aussagen über das *Verstehen und Befassen mit künftigen Arbeitssituationen im Sinne von Schöns (1983) „reflection in action“* häufig in der englischsprachigen Literatur vertreten. Insbesondere kommen in diesem Zusammenhang gehäuft Aussagen über Lernprozesse vor, die die Fähigkeit fördern, künftig die Gruppe hinsichtlich der *haltgebenden Funktion* zu nutzen sowie *differenziert über das Zustandekommen von unbewussten Prozessen nachzudenken*. Des Weiteren wird oft ausgesagt, dass eine *differenzierte Wahrnehmung und ein differenziertes Verständnis künftiger Arbeitssituationen* durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen werden (siehe Kapitel 6.1).

Diesbezüglich betrachtet Schön (1987, 26) nicht nur das *Nachträgliche reflektierende Verstehen (reflection on action)* von Arbeitssituationen als wesentlich für das professionelle Verstehen, sondern auch die Fähigkeit dieses auch während des praktischen Handelns ein- und umzusetzen (*reflection in action*) (ebd.). Auch nach Datler und Datler (2014) dient die Methode der Work-Discussion „der Entwicklung und Vertiefung der Kompetenz des differenzierten Wahrnehmens und psychoanalytischen Verstehens dessen, was in Arbeitssituationen vor sich geht“ (ebd., 2f.). Da das nachträgliche Verstehen und Befassen mit protokollierten Arbeitssituationen *(reflection on action)* in der untersuchten Literatur etwas mehr (388 Aussagen) erwähnt wird, als das Verstehen und Befassen mit künftigen Arbeitssituationen (reflection in action), (315 Aussagen) liegt die Vermutung nahe, dass mehr Lernprozesse im Seminar *während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen* als außerhalb des Seminars oder in künftigen Seminaren *durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen* stattfinden. Dies mag daran liegen, dass die Lernprozesse im Rahmen des Seminars angestoßen und von Lernenden auch eindeutiger als solche identifiziert werden. Die Erfahrungen, die bisher nur auf Aktionsebene für die TeilnehmerInnen sichtbar waren, können im Rahmen des Seminars durch Reflexion in einen Kontext gebracht werden (Harris 1977, zit. nach, Steinhardt, Reiter 2009, 143). Ein weiterer Grund könnte daher rühren, dass viele Lernprozesse von SeminarleiterInnen thematisiert werden und diese stärker Bezug auf die im Seminar erfassten Lernprozesse nehmen. Als eine Methode der Reflexion von Arbeitsprozessen (Steinhardt, Reiter 2009, 137) verfolgt sie das Ziel, unbewusste Bedeutungszugänge in das Bewusstsein zu rufen, um sie

anschließend differenziert analysieren und verstehen zu können. Folglich wird deutlich weshalb zu diesen beiden übergeordneten Aspekten viele Aussagen über Lernprozesse verzeichnet werden können.
Schließlich sind Aussagen über Lernprozesse identifiziert worden, die die Entwicklung der Fähigkeit beschreiben, *künftige Arbeitssituationen gestalten* zu können. Die Aussagen über Lernprozesse betreffen dabei nicht nur die Entwicklung der Fähigkeit, *künftige Arbeitssituationen gestalten* zu können, sondern auch die Entwicklung der Fähigkeit, *innezuhalten,* genauso wie *sich von unbedachten Handlungen zu distanzieren.* Durch die Erweiterung des Verständnisses für die Arbeitsrolle und -aufgabe können laut Steinhardt und Reiter (ebd., 139) unausgeschöpfte Potentiale sowie Grenzen der institutionellen Gegebenheiten zum Vorschein treten, die zuvor nicht hinterfragt worden sind.

Einige zentrale Dimensionen der genannten Lernprozesse betreffen das *differenzierte Wahrnehmen*, das *differenzierte darüber Nachdenken und Verstehen* sowie das *differenzierte Verstehen*. Aus der entstandenen Analyse der Aussagen der AutorInnen lässt sich schließen, dass die Entwicklung der Fähigkeit des *differenzierten Wahrnehmens* noch nicht im Vorfeld der Seminareinheiten zu verzeichnen ist. Diese entwickelt sich jedoch zunehmend während der Besprechung von Protokollen im Sinne der *Reflexion des professionellen Handelns* sowie der Prognose *zukünftigen professionellen Verhaltens* (siehe Abbildung 4, S.71). Auch Steinhardt und Reiter verdeutlichen diesen Prozess in ihrem Beitrag (ebd., 142), in dem sie argumentieren, dass die SeminarleiterInnen, die ausgesprochenen Gefühle und Phantasien in einen Kontext mit den geschilderten Ereignissen der Beobachtungsprotokolle bringen. Die AutorInnen sprechen von einer sich daraus entwickelnden Wahrnehmbarkeit der emotionalen Befindlichkeit auf das beschriebene Geschehen, die es ermöglicht, den Befindlichkeiten Bedeutungen zuzuschreiben (ebd.).
Des Weiteren wird durch die getätigten Aussagen in den analysierten Fachbeiträgen eine Entwicklung der Fähigkeit des *differenzierten Nachdenkens und Verstehens* bereits im Vorfeld der Seminareinheiten deutlich. Während der Besprechung der Arbeitsprotokolle sowie in künftigen Arbeitssituationen scheint sich eine zunehmende Entwicklung (siehe Abbildung 5) zu vollziehen. Der Lernprozess des *differenzierten Verstehens* wird noch nicht im Vorfeld des Work-Discussion-Seminars, sondern erst

während der Besprechung von Protokollen sowie in künftigen Arbeitssituationen gefördert (siehe Abbildung 6). Diese Ergebnisse der Analyse stimmen ebenso mit Steinhardt und Reiter (ebd., 142) überein. Laut diesen (ebd.) werden die TeilnehmerInnen dazu angehalten, alle Eindrücke, die während des Lesens von ihnen wahrgenommen werden, in Worte zu fassen. Folglich werden diese Eindrücke Teil des Verstehensprozesses und tragen somit zu einem tiefgreifenden Verständnis der unbewussten Dynamiken des Arbeitsbeziehungsgeschehens bei.

Die Betrachtung einzelner Lernprozesse liefert Hinweise auf drei häufig genannte Lernprozesse (siehe Tabelle 3), da in der englischsprachigen Literatur am häufigsten Aussagen dazu getroffen werden. Dabei handelt es sich um die Folgenden:

- *Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftige Arbeitssituationen zu gestalten;*
- *Lernprozesse, die durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf die Entwicklung einer professionellen Haltung der TN unterstützt werden respektive wurden;*
- *Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftig die Gruppe dahingehend zu nutzen, dass durch die haltgebende Funktion der Gruppe die „unangenehmen Affekte“ nicht zur Gänze abgewehrt werden müssen und somit besprechbar werden (emotionale Belastung wird in der Gruppe möglich) (ebd.).*

Wie bereits in Kapitel 3.3.1 erwähnt, ermöglicht die Teilnahme an einem Work-Discussion-Seminar laut Steinhardt und Reiter (ebd., 139) die Erweiterung des Verständnisses für die Arbeitsrolle und –aufgabe. Dabei kann nicht nur auf Grenzen, sondern auch auf bislang unentdeckte Potentiale aufmerksam gemacht werden. Durch die Schärfung des Blickes auf die realen Bedingungen der Arbeit kann somit ein Bewusstsein für die Auswirkungen institutioneller Strukturen entstehen, die sich in Verbindung mit einem Bewusstsein für innerpsychische Aspekte auf die Erfüllung der primären Aufgabe auswirken können (ebd.,140). Während der Analyse der Aussagen über Lernprozesse werden in diesem Zusammenhang durch die

Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, eine veränderte Haltung im beruflichen Alltag einzunehmen, ebenso wie die Fähigkeit eine psychoanalytische Grundhaltung zu entwickeln, erwähnt.
Der dritte Lernprozess geht mit Rustins (2008, 6) Gedanken einher, dass die Demokratisierung der Erkenntnisse der Psychoanalyse einen offensichtlichen Bestandteil des Konzepts der Work-Discussion bildet, da sie davon ausgeht, dass Menschen unterschiedlichster beruflicher Stellung und Erfahrung voneinander lernen können. Sie (ebd.) geht ebenfalls davon aus, dass das Unbewusste nicht nur auf der psychoanalytischen Couch, sondern auch durch freie Gruppendiskussionen emotional bedeutsamer Ereignisse am Arbeitsplatz erforscht werden kann. Aus der Analyse der Häufigkeit der Aussagen der AutorInnen (siehe Kapitel 6.1) geht deutlich hervor, wie wichtig die haltgebende Funktion für die Seminargruppe ist. Diese Ergebnisse scheinen die in den einleitenden Worten umschriebenen Umstände, denen professionell Tätige aus dem psychosozialen Bereich tagtäglich ausgesetzt sind, zu bekräftigen.

7.2 Begründung des Geltungsanspruchs der Aussagen in den ausgewählten Publikationen

In Hinblick auf die Begründung des Geltungsanspruchs der Aussagen stellte sich eine Vielfalt an Begründungstypen heraus. Die Untersuchung der insgesamt 42 Beiträge[31] ergab eine Unterscheidung in sechs Arten von Belegen (siehe Kapitel 6.2).
Zum einen haben die AutorInnen die Aussagen über Lernprozesse mit empirischem Material belegt, welches sich aus Fallmaterial sowie aus Ergebnissen von Befragungen und Feedback zusammengesetzt hat. Die AutorInnen verweisen mit Hilfe von Fallmaterial in unterschiedlicher Ausführlichkeit auf Auszüge aus Work-Discussion-Protokollen und auf Diskussionen aus dem Seminar. Diese dienen zur Veranschaulichung der Art und Weise, wie das Work-Discussion-Seminar hilfreich war, um die bewussten und unbewussten Prozesse, die in den beschriebenen Situationen stattgefunden haben, besser zu verstehen.

[31] Betrachtung der Publikationen mit *engem Verständnis* von Work-Discussion.

Zum anderen werden die Lernprozesse auf Basis programmatischer Begründungen ohne empirischen Beleg durch Allgemeine Behauptungen sowie durch Allgemeine Theoriebezüge und Konkrete Literaturverweise begründet. Letztere beruhen oft auf psychoanalytischen Theorien und Konzepten wie der *Affektregulation*, dem *Containment, reflection on/in action* oder der *Mentalisierungstheorie*. Die AutorInnen erklären somit, dass es gute Gründe für die Annahme gibt, dass die Work-Discussion eine geeignete Methode für die Bildung von Fähigkeiten und Einstellungen ist, die für die psychosoziale Arbeit wesentlich ist (Datler, Datler, Wininger 2018, 205). Lernprozesse, die lediglich durch Allgemeine Behauptungen dargestellt werden, beinhalten weder einen Theoretischen Bezug noch einen Konkreten Literaturverweis. Diese Art von Begründung wird gerne in den einleitenden Worten sowie in den Schlussworten der AutorInnen verwendet, um allgemein auf die Wirkung der Work-Discussion hinzuweisen.

Die empirischen Belege überwiegen mit 338 Aussagen deutlich gegenüber den programmatischen Begründungen, die mit 132 Nennungen vertreten sind. Beide Textkorpusse (Zeitschriftenartikel und Beiträge aus Sammelwerken) bestehen aus einer ähnlichen Zusammensetzung von programmatischen (ca. 30%) und empirischen (ca. 70%) Begründungstendenzen. Während alle drei programmatischen Begründungstendenzen (Allgemeine Behauptung, Allgemeiner Theoriebezug, Konkreter Literaturverweis) in beiden Textkorpussen vertreten sind, weisen die Zeitschriftenartikel eine höhere Vielfalt an empirischen Belegen auf (ebd.). So belegen die AutorInnen dieser Artikel die thematisierten Lernprozesse mit Hilfe von Fallmaterial sowie Ergebnissen von Befragungen und Feedback, wohingegen AutorInnen von Beiträgen aus Sammelwerken lediglich auf empirische Belege im Sinne von Fallmaterial zurückgreifen (siehe Abbildung 9, S.77). Aus der Analyse wird einerseits deutlich, dass in Beiträgen aus Sammelwerken oftmals der persönliche Lernprozess mittels Fallmaterial thematisiert wird, indem die TeilnehmerInnen bzw. SeminarleiterInnen eines Work-Discussion-Seminars in autobiographischer Form über das Interaktionsgeschehen berichten. Andererseits werden Lernprozesse von TeilnehmerInnen aus der Perspektive einer dritten Person mittels Falldarstellungen beschrieben. Diese werden meist mittels Protokollausschnitten von den SeminarleiterInnen publiziert. Diese Form von Belegen findet sich auch in Zeitschriftenartikeln wieder, jedoch ist hier ein weiterer

Fokus auf das forschungsmethodische Vorgehen gegeben, auf den aus der Vielfalt an empirischen Belegen geschlossen wird.

Schließlich sind beide Arten der Argumentation vor dem Hintergrund eines wissenschaftlichen Interesses an der Work-Discussion unverzichtbar, denn „Aussagen zu einem Thema sind weniger wertvoll, wenn diese Aussagen nicht in die Theorie eingebettet sind“ (Datler, Datler, Wininger 2018, 205). Laut Datler (2004) sind Fallberichte, die wie Kurzromane geschrieben sind, notwendig, wenn ein tiefes Verständnis psychodynamischer Prozesse wachsen soll. Diesbezüglich schreibt Hönigswald (1927, 214f.; zit. nach Fatke 1995, 682) im Besonderen dem Einzelfall eines pädagogischen Verhaltens einen höheren wissenschaftlichen Wert zu, als ein „ganzes Heer statistischer Angaben“ (Hönigswald 1927, 214; zit. nach Fatke 1995, 682). Auch Fatke (1995) räumt ein, dass Fallstudien, zumal gründlich und methodisch kontrolliert durchgeführt, durchaus zur Gewinnung neuartiger wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Bildung von Theorien dienlich sein können. So haben diese das Ziel, durch eine exakte Beschreibung von Einzelfällen konkrete Erscheinungen unter allgemeine Grundsätze fassen zu können (vgl. ebd., 684). Auch die AutorInnen Datler et al. (2018) sehen die Beschreibungen von Einzelfällen, aus denen etwas über die Art der in Gang gesetzten Lernprozesse gelernt werden kann, als relevant an. Dabei sollten die subjektiven Absichten, Interpretationen und Entscheidungen der veröffentlichenden Person von Einzelfallbeschreibungen jedoch nicht außer Acht gelassen werden (ebd.). Die Begründung der Lernprozesse mit Hilfe von Ergebnissen aus Befragungen und Feedback bilden einen geringeren Anteil, dennoch verwenden die AutorInnen von Begleitforschungen diese Art von „individuellem Forschungsdesign“ (Diem-Wille et al. 2006; Jackson 2002; Elfer et al. 2018; Elfer 2012; Trowell et al. 2008; Datler et al. 2018) in der englischsprachigen Fachliteratur. Schließlich helfen diese Formen von empirischen Belegen den AutorInnen die Auswirkungen der Work-Discussion auf die Entwicklung psychoanalytischer Fähigkeiten und Einstellungen mit Hilfe von eigens entwickelten Designs zusätzlich zu begründen und schließlich die durch Work-Discussion-Seminare angestoßenen Lernprozesse aufzuzeigen.

7.3 Bewertung des Forschungsstands bezüglich der These, dass Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung von Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit ist

Aus den Ergebnissen der Untersuchung geht hervor, dass nicht nur *reflection on action*, sondern auch *reflection in action,* essenziell für das professionelle Verstehen ist (Schön 1987, 26). Wie zuvor bereits erläutert, stehen in diesem Zusammenhang für Diem-Wille et al. (2006, 234) auch der Aufbau einer positiven emotionalen Beziehung im Mittelpunkt aller psychosozialen Berufe. Auch Michael Rustin (2008, 280) sieht im psychosozialen Bereich einen entscheidenden Aspekt in der Berücksichtigung von Gefühlszuständen als Voraussetzung für eine gute institutionelle Praxis. Dabei kommen den Fähigkeiten, sowohl Verständnis als auch Einfühlsamkeit für das Gegenüber aufzubringen, ein hoher Stellenwert zu und sollen durch die richtige Art der Supervision gefördert werden (ebd.).
Nicht nur aus der Sicht der Teilnehmenden sondern auch aus der Perspektive der SeminarleiterInnen werden in der englischsprachigen Fachliteratur die angestoßenen Lernprozesse erläutert. Die AutorInnen berichten von Lernprozessen, die sowohl im Vorlauf als auch während und im Nachgang des Seminars veranlasst worden sind und begründen diese zum Großteil mit Hilfe von empirischen Belegen. Der Beantwortung der Frage, ob die Aussagen über Lernprozesse die These, dass die Methode der Work-Discussion zu einer qualitativ und professionell gehaltvollen psychosozialen Arbeit beiträgt, stützen, enthält sich jedoch die vorliegende Arbeit.

7.4 Verhältnis der Ergebnisse der englischsprachigen Zusammenschau zu den aktualisierten Ergebnissen von Schöck (2018)

Durch den Vergleich der englischsprachigen Zusammenschau mit den aktualisierten Ergebnissen der deutschsprachigen Analyse von Delia Schöck (siehe Teil B) wird ein deutlicher Zusammenhang in den Ergebnissen der beiden Untersuchungen erkennbar (siehe Teil C). Aus der Zusammenführung beider Analysen wird deutlich, dass eine Vielzahl von Publikationen identifiziert wurden, in denen Aussagen über Lernprozesse von den AutorInnen getroffen werden. Dabei ist mehr englischsprachige als deutschsprachige Fachliteratur zu der Thematik publiziert worden. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Reichhaltigkeit der englischsprachigen Publikationen zu diesem Thema auf den Ursprung der Work-

Discussion in London zurückführen ist. Des Weiteren werden im internationalen wissenschaftlichen Kontext hauptsächlich Beiträge in englischer Sprache publiziert. Auch ein Blick auf die Art der Textsorten lässt auf eine stärkere Verankerung der Methode der Work-Discussion in der englischsprachigen Wissenschaft schließen. Neben *Journals* wurden in der englischsprachigen Rubrik bereits ganze *Sammelwerke* zur Work-Discussion veröffentlicht. Schöcks Analyse der deutschsprachigen Literatur (2018) bezieht sich hingegen auf einzelne *Diplomarbeiten* und *Publikationen (Artikel)*. Die Reichhaltigkeit der englischsprachigen Fachliteratur weist auf ein vielseitiges Verständnis von Work-Discussion hin. Dieses reicht von einem „klassischen" regelmäßigen Kleingruppensetting mit der Verwendung von Protokollen hin zu unregelmäßigen Großgruppen ohne die Verwendung von schriftlichen Arbeitsprotokollen. Im Rahmen der vorliegenden Argumentationsanalyse wurden lediglich die Publikationen mit engem Verständnis von Work-Discussion untersucht, um die im Rahmen eines weiten Verständnisses von Work-Discussion entstandenen Lernprozesse auszuschließen und mit der deutschsprachigen Literatur vergleichen zu können. In diesem Kontext scheint die deutschsprachige Literatur mit einem homogeneren Verständnis von Work-Discussion zu publizieren. Die englischsprachige Literatur dahingegen weist auf eine Ausweitung des Verständnisses von Work-Discussion hin (siehe Teil C). Die Aussagen über Lernprozesse betrachtend dominieren in beiden Publikationssprachen dieselben Arten von Lernprozessen mit nur geringfügigen Unterschieden. Wäre dem weiten Verständnis der Work-Discussion im Rahmen der Analyse jedoch mehr Beachtung geschenkt worden, so wäre es möglich, dass AutorInnen andere Lernprozesse zur Sprache bringen würden. Doch ist dies auch von Vorteil? Um Gewissheit über die Auswirkungen der Work-Discussion-Seminare bezüglich der Lernprozesse zu erlangen, scheint eine einheitliche Definition der Methode von grundlegender Bedeutung zu sein.

In Hinblick auf die Begründungen des Geltungsanspruchs der Aussagen lassen sich in beiden Analysen weniger programmatische als empirische Begründungen identifizieren. In der englischsprachigen Literatur können die Begründungstypen jedoch weiter unterteilt werden. Schöck differenziert in theoriebezogene allgemeine Abhandlungen (programmatische Aussagen) sowie in Falldarstellungen und Ergebnisse aus Befragungen (empirische Aussagen). Über diese Unterscheidung hinaus wurden in der Analyse der englischsprachigen Publikationen weitere

Begründungstypen identifiziert. Die programmatischen Begründungen wurden zusätzlich zu den Allgemeinen Behauptungen auf Allgemeine Theoriebezüge sowie Konkrete Literaturverweise hin geprüft. Die empirischen Begründungen wurden über die bestehenden Belege hinaus auch auf Ergebnisse von Feedback hin untersucht. Da der Fokus der deutschsprachigen Analyse auf der Erstellung des umfangreichen Kategoriensystems lag, wird davon ausgegangen, dass sich die deutschsprachige Literatur ebenfalls in weitere Begründungstypen unterscheiden lässt und dies nicht allein an der Publikationssprache des Materials liegt.

Das Textmaterial beider Analysen lässt sich in eine weitere Textform, die der Begleituntersuchung, differenzieren. Die Aussagen über Lernprozesse dieser Textsorte werden in beiden Analysen durch Ergebnisse aus Befragungen belegt. Darüber hinaus zeichnet sich die Analyse der englischsprachigen Literatur nicht nur durch die bloße Darlegung von Fallbeispielen, sondern durch eine gesonderte Erhebung mit Hilfe von ausgewiesenen Methoden aus. Die AutorInnen verwenden diese als zusätzliches Instrument der Geltungssicherung, um die durch die Work-Discussion angestoßenen Lernprozesse identifizieren und belegen zu können. Darüber hinaus werden Allgemeine Behauptungen, Allgemeine Theoriebezüge und Konkrete Literaturverweise zur Begründung von den AutorInnen verwendet. Die Erträge der Work-Discussion werden zwar weniger häufig aber auch im deutschsprachigen Kontext auf eine individuelle Art und Weise ermittelt.

So betrachtet beispielsweise Ursula Hermann (2018) die Methode der Work-Discussion nicht nur im Zusammenhang der Aus- und Weiterbildung, sondern zeigt auf, wie sich die Work-Discussion nicht nur als Methode der Supervision, sondern auch als Forschungsmethode anwenden lässt (ebd., 197).

Insgesamt ist im Vergleich zu der Untersuchung der deutschsprachigen Fachliteratur in der englischsprachigen Literatur auf eine weitere Entwicklung des forschungsmethodischen Vorgehens zu schließen, die die angestoßenen Lernprozesse systematisch untersucht, auch wenn diese nur durch vereinzelte Publikationen dargestellt werden.

8. Schlussbetrachtung

In diesem abschließenden Teil der Arbeit wird ein Fazit der vorliegenden Analyse gezogen, indem die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt. Des Weiteren wird ein Rückblick auf die durchgeführte Untersuchung gegeben. Dabei findet neben der Reflexion der Forschungsmethode auch eine Reflexion des Forschungsvorgehens statt. Das kritische Hinterfragen dient der Offenlegung persönlicher Erkenntnisse der Verfasserin während des Forschungsprozesses.

Beantwortung der Leitfragen

a) *Welche Aussagen über Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt werden, sind in der englischsprachigen Fachliteratur zu finden?*

Um die Fragestellung a) beantworten zu können, wurden 68 englischsprachige Publikationen systematisch hinsichtlich darin enthaltenen *Aussagen über Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt wurden oder werden,* untersucht. Die Übersetzung des von Schöck (2018, 53) gebildeten Kategoriensystems (siehe Anhang II.) eignete sich für die Auswertung des Textmaterials. Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wurden die Aussagen analog zu Schöck zehn Hauptkategorien und 58 Subkategorien zugeordnet (siehe Kapitel 4.2). Drei Hauptkategorien konnten dabei die meisten Aussagen über Lernprozesse zugeordnet werden.

Der Verteilung der Aussagen lässt sich entnehmen, dass der Kategorie 2. am häufigsten Aussagen über die Darstellung von Lernprozessen zugeordnet werden konnten – insgesamt 388 Mal. Die Kategorie beinhaltet Aussagen über Lernprozesse, in denen das *nachträgliche Verstehen* sowie das *nachträgliche Befassen mit protokollierten Arbeitssituationen („reflection on action")* behauptet wird. Im Besonderen stehen dabei Aussagen über Lernprozesse im Fokus, die die Fähigkeit fördern, die haltgebende Funktion der Gruppe zu nutzen sowie differenziert über das Zustandekommen von unbewussten Prozessen bei sich und bei anderen nachzudenken.

Der Kategorie 3 konnten mit 315 Aussagen die zweitgrößte Anzahl an Aussagen zugeordnet werden. Der Fokus liegt hierbei auf Aussagen über das *Verstehen und*

das Befassen mit künftigen Arbeitssituationen im Sinne von Schöns (1983) „reflection in action“. Innerhalb der Kategorie kommen gehäuft Aussagen über Lernprozesse vor, die zum einen die Fähigkeit fördern, die haltgebende Funktion der Gruppe künftig zu nutzen sowie differenziert über das Zustandekommen von unbewussten Prozessen nachzudenken. Des Weiteren wird oft ausgesagt, dass die Entwicklung einer *differenzierten Wahrnehmung künftiger Arbeitssituationen* durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen wird.

Der Kategorie 5 wurde am dritthäufigsten (70 Mal) Aussagen über Lernprozesse zugeordnet. Diese betreffen die Entwicklung der Fähigkeit*, künftige Arbeitssituationen gestalten* zu können.

Betrachtet man die Verteilung der Aussagen auf alle Kategorien, so sind Aussagen über Lernprozesse, die durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf die Entwicklung einer *professionellen Haltung* der TeilnehmerInnen unterstützt werden respektive wurden, ebenfalls sehr präsent in den Publikationen zu finden.

Die soeben ausgewiesenen Aussagen über Lernprozesse bilden nur die am häufigsten genannten Lernerfahrungen aus der untersuchten Fachliteratur ab. Neben diesen konnten noch zahlreiche andere Lernprozesse identifiziert werden, von denen AutorInnen behaupten, dass sie durch Work-Discussion angeregt werden respektive wurden (siehe Anhang III.).

Wie und Wodurch die AutorInnen ihre Aussagen belegen, wird nachfolgend zusammenfassend dargestellt. Die Forschungsfrage b) stellt die Begründung der Aussagen über Lernprozesse in den Fokus der Analyse.

b) *Wie wird der Geltungsanspruch dieser Aussagen in den ausgewählten Publikationen begründet?*

Mit Hilfe einer Argumentationsanalyse wurde eine Unterscheidung in programmatische und empirische Begründungen vorgenommen, wobei programmatische Begründungen keinen empirischen Beleg beinhalten und empirische hingegen durch empirisches Material gestützt werden. Innerhalb der Gruppe der Programmatischen Begründungen wurde zwischen Allgemeinen Behauptungen, Allgemeinen Theoriebezügen und Konkreten Literaturverweisen unterschieden. Die empirischen Begründungen enthalten Belege in Form von

Fallmaterial (Falldarstellungen; Einzelfallstudien), Ergebnissen von Befragungen (z.B. Evaluationen) und Berichten über Feedback. Neben den Textsorten Zeitschriften- und Sammelbandartikel ergab sich als weitere Textsorte „Begleituntersuchungen von Lehrgängen“. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass mit Hilfe von ausgewiesenen Methoden Lehrgänge untersucht wurden, in denen Work-Discussion zum Einsatz kam. Die Ergebnisse dieser Begleituntersuchungen werden herangezogen, um unter Bezugnahme darauf Aussagen über Lernprozesse zu machen, die durch Work-Discussion angestoßen wurden.

Des Weiteren wurde der Frage nachgegangen:

c) *Wie ist der Forschungsstand bezüglich der These, dass Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung von Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit ist, vor dem Hintergrund der Untersuchung englischsprachiger Publikationen zu beschreiben und zu bewerten?*

Aus der Analyse der englischsprachigen Fachliteratur geht hervor, dass eine Vielfalt an Aussagen über angestoßene Lernprozesse identifiziert werden konnten. Diese konnten sowohl in ihrer Häufigkeit als auch in ihrer Art der Begründung erfasst werden. Sowohl aus der Perspektive der Teilnehmenden als auch aus der Sicht der SeminarleiterInnen werden in der englischsprachigen Fachliteratur die angestoßenen Lernprozesse dargestellt. Die AutorInnen treffen Aussagen über Lernprozesse, die schon vor Beginn des Seminars als auch während und im Nachgang des Seminars angestoßen worden sind. Die AutorInnen begründen dies zu einem Großteil mit Hilfe von empirischen Belegen.

Den untersuchten Aussagen zufolge hilft Work-Discussion nicht nur, das reflektierende Verstehen im Nachgang *(reflection on action) zu fördern*, sondern auch Verstehens- und Nachdenkprozesse, die sich in künftigen Arbeitssituationen als hilfreich erweisen *(reflection in action)* (Schön 1987, 26).

Ob, in welchem Ausmaß und in welcher Hinsicht Work-Discussion-Seminare tatsächlich Lernprozesse in Gang setzen und auf diese Weise zur Steigerung der Qualität und Professionalität psychosozialer Arbeit beiträgt, kann im Rahmen dieser Analyse nicht final beantwortet werden. Hierfür bedarf es einer weiterführenden Analyse der Qualität der Begründungen und weiterer empirischer Untersuchungen.

Zuletzt galt es, die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit mit den Ergebnissen der aktualisierten deutschsprachigen Zusammenschau von Schöck (siehe Teil B) im Sinne der folgenden Frage zu vergleichen:

d) *Wie verhalten sich die Ergebnisse der englischsprachigen Zusammenschau zu den aktualisierten Ergebnissen von Schöck (2018)?*

Der Vergleich der englischsprachigen Zusammenschau mit den aktualisierten Ergebnissen der deutschsprachigen Analyse von Delia Schöck (ebd.) macht ähnliche Trends deutlich.

Die englischsprachige Fachliteratur ist umfangreicher und zeichnet sich durch eine größere Vielfalt bezüglich des Verständnisses von Work-Discussion aus. In diesem Zusammenhang scheinen die AutorInnen der deutschsprachigen Literatur ein einheitlicheres – engeres – Verständnis von Work-Discussion zu vertreten.

In beiden Publikationssprachen dominieren Aussagen über dieselben Kategorien von Lernprozessen mit nur geringfügigen Unterschieden.

In Hinblick auf die Begründungen des Geltungsanspruchs der Aussagen lassen sich in den englischen Publikationen mehr empirische als programmatische Begründungen identifizieren.

Schöck (2018) differenziert zwischen theoriebezogene allgemeine Abhandlungen, Falldarstellungen und Ergebnissen aus Befragungen. Über diese Unterscheidung hinaus wurden im Zuge der Analyse der englischsprachigen Publikationen weitere Begründungstypen identifiziert. Innerhalb der Kategorie der programmatischen Begründungen wurde zwischen Allgemeinen Behauptungen, Allgemeinen Theoriebezügen sowie Konkreten Literaturverweise unterschieden. Die empirischen Begründungen wurden über die bestehenden Belege hinaus auch auf Berichte von Feedbacks hin untersucht.

Im Zuge der Analyse der englischsprachigen Literatur wurde eine weitere Textsorte identifiziert, nämlich die der Begleituntersuchung von Lehrgängen. Die Aussagen über Lernprozesse, die in Texten dieser Textsorte gefunden wurden, werden durch Ergebnisse aus Befragungen belegt.

In Hinblick auf die Erforschung der Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminare angestoßen werden, liefert die englischsprachige Fachliteratur Hinweise auf eine ausgeprägtere Forschungskultur. Dies kann beispielsweise anhand der Forschungsmethodik des Beitrages von Datler et al. (2018) aufgezeigt werden. Doch auch in diesem Fall besteht laut den AutorInnen die Notwendigkeit der

Weiterentwicklung der Methodik, um die Lernprozesse eindeutig der Work-Discussion zuschreiben und somit Effekte parallel laufender Ausbildungsschritte ausschließen zu können (ebd., 216). Es zeigt sich somit auch im englischsprachigen Diskurs eine stetige Weiterführung der Methoden, die zur Untersuchung der Lernprozesse zum Einsatz kommen, die durch Work-Discussion angestoßen werden.
Die forschungsleitenden Fragen wurden im Zuge einer systematischen Untersuchung von englischsprachigen Publikationen beantwortet, in denen Aussagen über Lernprozessen gefunden wurden, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen wurden. Gleichzeitig gibt es einige Aspekte, die im Laufe des Forschungsprozesses hätten anders angegangen werden können, oder einige, die im Zuge von künftigen Forschungen berücksichtigt werden könnten. Innerhalb des vorgegebenen Rahmens dieser Masterarbeit, die auf Delia Schöcks (2018) Arbeit aufbaut, wurde dieselbe Forschungsmethodik verwendet. Mit Hilfe einer Inhalts- sowie einer Argumentationsanalyse konnten die Aussagen über Lernprozesse kategorisiert und auf ihre Art der Begründung hin analysiert werden. Da diese Auswertungsverfahren auf Kategorisierung ausgerichtet sind, wäre es interessant, in Ergänzung dazu genauer der Frage nachzugehen, wie ForscherInnen der Frage nach den Lernprozessen nachgehen und zu welchen spezifischeren Ergebnissen sie dabei kommen.
Ein weiterer zu reflektierender Aspekt lenkt den Blick auf das ausgewählte Textmaterial. In der vorliegenden Untersuchung standen Publikationen mit einem *engen Verständnis* von Work-Discussion im Fokus. Daher stellt sich des Weiteren die Frage, welche Lernprozesse in den Blick geraten, wenn man einem *weiten Verständnis* von Work-Discussion folgt, und welche Relevanz die dabei generierten Ergebnisse für die Aus- und Weiterbildung von Angehörigen psychosozialer Berufe haben. Dahingehend wäre eine Beleuchtung des aus der näheren Analyse dieser Arbeit ausgeklammerten Textmaterials von Nöten.
Trotz der Schwierigkeit, Lernprozesse abzubilden, wurden in der vorliegenden Arbeit Verfahren angewendet, die zu der Beantwortung der Forschungsfragen geführt haben. Mit der Aktualisierung der Ergebnisse von Schöck (2018) sowie eines Vergleiches der beiden Analysen wurde eine Zusammenschau der Fachliteratur zum Thema „Lernprozesse in Work-Discussion-Seminaren bis (Januar) 2020“ geleistet. Da es bislang in Zusammenhang mit der Methode der Work-Discussion noch keine systematische Zusammenschau und Untersuchung zu den wesentlichen

Erkenntnissen gab, die in der gesamten deutsch- und englischsprachigen Fachliteratur, die sich auch der Argumentation der Aussagen über Lernprozesse widmet, zu finden sind, beinhaltet die Bearbeitung dieser Forschungslücke einen relevanten bildungswissenschaftlichen Mehrwert. Die Untersuchung zeigt auf, dass eine Vielzahl von Aussagen über Lernprozesse, die im Rahmen von Work-Discussion-Seminaren angeregt wurden, getroffen werden und liefert somit nicht nur Aufschlüsse über eine quantitative Erfassung dieser Aussagen, sondern schlägt auch über eine Kategorisierung der Aussagen über diese Lernprozesse vor. Darüber hinaus liefert die Argumentationsanalyse auch eine erste Kategorisierung der Begründungen, die in 66 deutsch- und englischsprachigen Artikeln zu finden sind. In diesen Texten wurden sowohl empirische Aussagen zu Lernprozessen getroffen, die über weite Strecken auf Einzelfalldarstellungen bezogen sind, als auch solche Aussagen identifiziert, die ohne empirischen Beleg mit Bezugnahme auf Theorien oder auf andere AutorInnen begründet werden. Um eine Aussage über das Potenzial der Methode der Work-Discussion zur Steigerung von Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit treffen zu können, müsste eine weitere Untersuchung über die quantitative Erfassung hinausgehen und auch die Qualität der vorhandenen Begründungen analysieren. Da dies im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden kann, bleibt hier ein finales Urteil bezüglich der Forschungsfrage c aus und einer Nachfolgeuntersuchung überlassen.

Die vorliegenden Ausführungen des Forschungsvorhabens bilden somit einen Überblick und eine Grundlage für künftige Forschungen zur Methode der Work-Discussion. Durch die Zusammenführung der beiden Analysen erlangt die Methode der Work-Discussion eine verdiente Würdigung im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit, die ein Stück weit helfen kann, Work-Discussion noch näher an das vielgestaltige Feld psychosozialer Berufe und der damit verbundenen Forderung nach Professionalisierung heranzutragen.

9. Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit vier verschiedenen Fragestellungen. Zunächst wird die folgende Frage behandelt: *Welche Aussagen über Lernprozesse, die durch den Besuch von Work-Discussion-Seminaren angestoßen und unterstützt werden, sind in der englischsprachigen Fachliteratur zu finden?* Um diese Frage beantworten zu können, wurde eine inhaltsanalytische Untersuchung von englischsprachigen Publikationen über Lernprozesse in Work-Discussion-Seminaren durchgeführt. Für die Analyse wurden Publikationen aus den Jahren 1999 bis Januar 2020 untersucht. Identifizierte Aussagen wurden Kategorien zugeordnet, die von Schöck (2018) im Zuge der Analyse deutschsprachiger Publikationen ausgearbeitet hat. Die Auswertung weist auf drei dominante Hauptkategorien hin. Zum einen handelt es sich um die Kategorie 2: Nachträgliches Verstehen bzw. Befassen mit protokollierten Arbeitssituationen (reflection on action); zum zweiten um die Kategorie 3: *Verstehen/Befassen von künftigen Arbeitssituationen (reflection in action)* und zum dritten um die Kategorie 5: *Gestaltung künftiger Arbeitssituationen*.

Im weiteren Verlauf wurde auch die *Begründung des Geltungsanspruchs der Aussagen* analysiert. Zur Beantwortung der Forschungsfrage b) wurde eine Argumentationsanalyse durchgeführt, die den Fokus auf das *Wie* und *Wodurch* der Begründung legte. Die Analyse führte zu einer Differenzierung in programmatische und empirische Begründungen, die folgendermaßen unterteilt wurden: *Allgemeine Behauptungen, Allgemeine Theoriebezüge, Konkrete Literaturverweise* sowie *Falldarstellungen, Ergebnisse von Befragungen und Feedback.*

In einem weiteren Schritt wurden die Ergebnisse der Analyse der deutschsprachigen Literatur von Schöck (2018) durch aktuelle Beiträge aus den Jahren 2015 bis Januar 2020 ergänzt und in eine Zusammenschau mit den Ergebnissen der englischsprachigen Analyse gebracht. Die vorliegende Masterarbeit liefert somit einen erweiterten Überblick darüber, welche Aussagen in der deutsch- und englischsprachigen Fachliteratur über Work-Discussion als geeignetes Element zur Anregung von Lernprozessen und zur Entwicklung von psychosozialer Professionalität getroffen werden und wie diese Aussagen begründet werden. Schließlich galt es den Forschungsstand in Hinblick auf die These, dass *Work-Discussion eine besondere Methode zur Steigerung von Professionalität und Qualität*

psychosozialer Arbeit ist, vor dem Hintergrund der Untersuchung zu bewerten. Um gut belegte Aussagen über das Potenzial der Methode der Work-Discussion zur Steigerung von Professionalität und Qualität psychosozialer Arbeit treffen zu können, müssten weitere Untersuchungen über die quantitative Erfassung der publizierten Aussagen über Lernprozesse hinausgehen, die die Qualität der vorhandenen Begründungen analysiert und verstärkt empirische Studien angestellt werden, die über die Publikation von kasuistischen Berichten und deren Diskussion hinausgehen.

10. Abstract

In this master´s thesis 64 English articles, published between 1999 and January 2020 where examined with regard to the impact of Work Discussion on the acquisition of professional skills and attitudes. The authors assumptions concerning the development of these skills where not only systemized but simultaneously discussed in the way the publishers justified their beliefs and conclusions. In these publications Work Discussion is described as a psychoanalytic method which encourages the development of a variety of competences, relevant for increasing professionalism and the quality of psychosocial work. Finally, the results of the analysis of the german literature by Schöck (2018) were supplemented by current contributions and associated with the results of the english analysis. The present master´s thesis thus provides an extended overview of what statements are made in the german and english literature about Work Discussion as a suitable method for stimulating learning processes and developing psychosocial professionalism, and how these statements are justified.

Literaturverzeichnis[32]

Adamo, S. Portanova, F., Ombrato, M. (2018): Special Time in a crèche. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(1), 57-71

Adamo, S., Racioppi, F., Siani, G. (2019): The role of observation within a project aiming at facilitating the transition of young patients with juvenile diabetes from paediatric to adults' services. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 22(1), 21-41

Armstrong, D., Rustin, M. (2015): Social Defences against anxiety. Explorations in a paradigm. Karnac: London

Bick, E. (1964): Notes on Infant Observation in Psycho-Analytic Training. In: The International Journal of Psycho-Analytic Training, 45, 558-566

Bion, W. (1962): Lernen durch Erfahrung. Suhrkamp: Frankfurt

Bion, W. (1971): Erfahrungen in Gruppen. Klett-Cotta: Stuttgart

Briggs, S. (1999): Links between infant observation and reflective social work practice. In: Journal of Social Work Practice: Psychotherapeutic Approaches in Health, Welfare and the Community, 13(2), 147-156

Canham, H. (2001): Exporting the Tavistock Model to Social Services: Clinical Consultative and Teaching Aspects. In: Journal of Applied Psychoanalytic Studies,3(1),33-44

Cardenal, M. (2011): Psychoanalytic thinking in the community through Bick's observational method: a Work Discussion Seminar experience with care workers in a nursery. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 14(3), 245-255

Cavalli, A., Williams, G. (2019): Dealing with the impact of separation in the context of a therapeutic intervention called Special Time. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 22(2-3), 135-14

[32] Dieses Literaturverzeichnis enthält auch alle Texte, die Gegenstand der Untersuchung waren. Eine gesonderte Auflistung der analysierten Texte ist im Abschnitt I des Anhangs zu finden.

Crehan, G., Rustin, M. (2018): Anxieties about knowing in the context of work discussion: questions of difference. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(1), 72-87

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. (2004): Wie Novellen zu lesen…: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der psychoanalytischen Pädagogik. In: Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Sie sind wie Novellen zu lesen… Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14. Psychosozial-Verlag: Gießen, 9-41

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.): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Facultas: Wien, 41-66

Datler, M., Datler, W. (2014): Was ist „Work-Discussion?“ Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. Abrufbar unter: https://phaidra.univie.ac.at/view/o:368997 (15.05.2020)

Datler, W., Datler, M., Wininger, M. (2018): Evaluating the impact of Work Discussion techniques on the formation of psychoanalytic skills and attitudes: research designs and first results. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(2), 204-219

Datler, W., Steinhardt, K. (1999): Schulische Integration und Interaktionsforschung: Ein Plädoyer für differenzierte Einzelfalldarstellungen und Einzelfallanalysen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 68 (1999), 365-376

Dellori, C. (2016): Die absolute Metapher „lebenslanges Lernen“. Eine Argumentationsanalyse. Springer: Wiesbaden.

Diem-Wille, G. (2015): Applying a psychoanalytic approach acquired through infant observation towards working as a teacher: a case study. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 18 (2), 110-125

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: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 9(3), 233-248

Elfer, P. (2012): Emotion in nursery work: Work Discussion as a model of critical professional reflection. In: Early Years, 32(2), 129-141

Elfer, P., Dearnley, K., Wilson, D. (2018): Work Discussion in English nurseries: reflecting on their contribution so far and issues in developing their aims and processes; and the assessment of their impact in a climate of austerity and intense audit. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(2), 189-203

Elfer, P., Greenfield, S., Robson, S., Wilson, D., Zachariou, A. (2018): Love, satisfaction and exhaustion in the nursery: methodological issues in evaluating the impact of Work Discussion groups in the nursery. In: Early Child Development and Care, 188(7)

Fatke, R. (1995): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: Zeitschrift für Pädagogik 4 (Heft 5), 681-695

Flick, U. (1991): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, U., Kardoff, E., Keupp, H., Rosenstiel, L., Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Beltz - Psychologie Verl.: München, 146-173

Franchi, V. (2014): The role of infant observation in developing the capacity of workers with refugee and asylum-seeking families in France. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 17(1), 62-80

Franchi, V., Molli, A. (2012): Teaching and implementing classroom observations in France and Italy: a preliminary review. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 15(3), 281-29

French, R.B., Simpson, P. (2010): The "work group": Redressing the balance in Bion´s Experiences in Groups. In: Human Relations 63(12), 1859-1878

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.): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Budrich-Verlag: Opladen, 217-236

Greco, A. (2018): In the kitchen and around the table: on the way towards commensal (mutually beneficial) relationships – a project encouraging autonomy in young people with learning disabilities, Infant Observation, 21(1), 111-12

Harris, M. (1977): The Tavistock Training and Philosophy. In: Harris, M., Bick, E. (1987) Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick. Perthshire: The Clunie Press, 259- 282

Harris, M., Bick, E. (2011): The Tavistock Model: Papers on Child Development and Psychoanalytic Training. Karnac: London.

Hartland-Rowe, L. (2005): Teaching and observing in work discussion. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 8(1), 93-102

Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Wininger, A. (2018): 'Holding mind in mind': the use of work discussion in facilitating early childcare (kindergarten) teachers' capacity to mentalise, Infant Observation, 21(1), 98-110

Jackson, E. (2002): Mental health in schools: what about the staff? In: Journal of Child Psychotherapy, 28(2), 129-146

Jackson, E. (2002): Mental health in schools: what about the staff? In: Journal of Child Psychotherapy, 28(2), 129-146

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

Jackson, E. (2015): Work discussion groups as a container for sexual anxieties in schools. In: Armstrong, D., Rustin, M. (Ed.): Social Defences against anxiety: Explorations in a paradigm. Karnac: London, 269-283

Jackson, E., Klauber, T. (2018): New developments: training in the facilitation of work discussion groups: In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(2), 241-260

Jackson, J. (2013): Enabling and inspiring: a tribute to Martha Harris. In: Journal of Child Psychotherapy, 39(2), 248-253

Klauber, T. (1999): Observation ‚at work'. The application of infant observation and its teaching to seminars in work discussion. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications. Vol. 2, No. 3, 30-41

Klauber, T. (1999): Observation ‚at work‘. The application of infant observation and its teaching to seminars in work discussion. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications. 3(2), 30-41

Klauber, T. (2016): First international conference on Work Discussion in Vienna from 10 to 12th June 2016: Let’s talk about work! Work Discussion in practice and research. Infant Observation, 19(2), 171–175

Klauber, T. (2016): First international conference on work discussion Vienna from 10 to 12th June 2016, Infant Observation, 19(2), 171-175

Kleining, G. (1995). Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, S. Wolff (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung (16). Weinheim: Beltz.

Kraemer, S. (2011): “The dangers of this atmosphere”: a Quaker connection in the Tavistock Clinic´s development. In: History of the Human Sciences 24(2), 82-102

Lazar, R.A. (2000): Erforschen und Erfahren: Teilnehmende Säuglingsbeobachtung – “Empathietraining” oder empirische Forschungsmethode? Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie (AKJP), 31, 108, 399-417

Lehner, B. (2018): Work discussion in large groups: on modifying the teaching and learning method for universities of applied sciences in Austria. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications 21(2), 232-240

Lehner, B. (2018): Work discussion in large groups: on modifying the teaching and learning method for universities of applied sciences in Austria. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications 21(2), 232-240

Lohmer, M., Möller, H. (2014): Psychoanalyse in Organisationen. Einführung in die psychodynamische Organisationsberatung. Stuttgart: Kohlhammer.

Maltby, J. (2008): Consultation in schools: helping staff and pupils with unresolved loss and mourning. In: Journal of Child Psychotherapy, 34(1), 83-100

Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse (7.Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag: Weinheim und Basel. 12. Auflage

Menzies Lyth, I. (1974): Die Angstabwehr-Funktion sozialer Systeme. Ein Fallbericht. In: Gruppendynamik 5, 183-216

Mey, G., Mruck, K. (Hrsg.) (2014): Qualitative Forschung. Springer: Wiesbaden

Miller, B. (2001): 'Sharing the thought': Work in a neo-natal unit, In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications 4(3), 97-108

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

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

Moore, M. (2018): Work discussion as a method for supporting peripatetic teachers of vulnerable children. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(1), 88-97

Moore, M. (2018): Work discussion as a method for supporting peripatetic teachers of vulnerable children. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(1), 88-97

Mosse, J. (1995): Introduction: the institutional roots of consulting to institutions. In: Obholzer A., Zagier Roberts, V. (Hrsg.): The Unconscious at Work. Free Associations: London, 1-8

Nathanson, A. (2009): Work discussion – learning from reflective practice in work with children and families. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 12(3), 365-370

Obholzer, A., Vega, R. (1994): The unconscious at work. Individual and organizational stress in the human services. Routledge: London.

Price, H. S. (2000): Creating a Space for Reflection on Teaching: The 1997-99 Department of Human Relations work discussion groups. In: Journal of Social Work Practice, 14(2), 159-170

Rowley, Ph. (2008): When Father leaves the family home: Lessons from work discussion and infant observation. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 11(2), 179-193

Rustin, M. (1987). Introduction. In: Williams, M.H. (Hrsg.): Collected papers of Martha Harris and Esther Bick. Persthshire: Clunie Press, six-xii

Rustin, M. (2003): Learning about emotions: the Tavistock approach. In: European Journal of Psychotherapy & Counselling, 6(3), 187-208

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

Rustin, M. J., & Pollard, L. (2018). Introduction to the symposium on Work Discussion. Infant Observation, 21(1), 48–56

Rustin, M., Pollard, L. (2018): Second symposium on work discussion. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(2), 171-173

Rustin, M., Rustin, M. (2018): Work discussion presentations at the Vienna Conference in June 2016: introduction to the presentations. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(2), 174-188

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

Rustin, M.E., Bradley, J. (Ed.) (2008): Work Discussion. Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families. Karnac: London

Rustin, M.E., Bradley, J. (Hrsg.) (2008): Work Discussion. Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families. Karnac: London

Rustin, M.J. (2008): Work Discussion: Implications 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

Schöck, D. (2018): „Lernprozesse in der Work-Discussion" Eine systematische Untersuchung von deutschsprachigen Publikationen über die Darstellung von Lernprozessen in Work-Discussion-Seminaren. Masterarbeit: Universität Wien

Schön D.A. (1987): Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass

Schwarze, C. (2016): Was ist ein gutes Argument? – Zu Analyse, Reflexion und Beurteilung mündlichen Argumentierens. In: Hinger, B. (Hrsg.), Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht-Sprachen im Sprachunterricht. Iup: Innsbruck, 161-190

Steinhardt, K., Datler, W. (2005): Organisation und Psychodynamik. In: Fasching, H., Lange, R. (Hrsg.): sozial managen. Grundlagen und Positionen des Sozialmanagements zwischen Bewahren und radikalem Verändern. Haupt Verlag: Bern, 213-231

Stephen, B. (1999): Links between infant observation and reflective social work practice, Journal of Social Work Practice: Psychotherapeutic Approaches in Health, Welfare and the Community, 13(2), 147-156

Trelles-Fishman, A. (2019): Towards emotional containment for staff and patients: developing a Work Discussion group for play specialists in a paediatric ward. In: Journal of Child Psychotherapy, 1-14

Trowell, J., Davids, Z., Miles, G., Shmueli, A., Paton, A. (2008): Developing healthy mental health professionals: what can we learn from trainees? In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 11(3), 333-343

Tucker, Simon (2015): Still not good enough! Must try harder: An exploration of social defences in schools. In: Armstrong, D., Rustin, M. (Hrsg.), Social defences against anxiety: Explorations in a paradigm. Tavistock Clinic Series: Karnac, London, 256-268

Turner, A., Paul-Horn, I. (2018): Work discussion within a research context: the use of work discussion seminars for doctoral students of interdisciplinary intervention research. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(2), 220-231

Waddell, M. (2008): Series Editors Preface.In: Rustin, M.E./Bradley, J. (Hrsg.): Work Discussion. Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families. Karnac: London, ix - x

Warman, A., Jackson, E. (2007): Recruiting and retaining children and families “social workers”: the potential of work discussion groups. In: Journal of Social Work Practice, 21(1), 35-48

Weegmann, M. (2002): "‘Work discussion groups’ for substance misuse profession als: what are they and why are they important?" In: Drugs and Alcohol Today, 2(4), 38-45

Williams, G. P. (2008): Work discussion seminars with the staff of a children’s home for street children in Puebla, Mexico. In: Rustin, M., Bradley, J. (Ed.): Work Discussion Seminars. Karnac: London, 253-66

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

Williams, M.H. (2012): Enabling and Inspiring. A Tribute to Martha Harris. Karnac: London

Youell, B. (2015): The impact of the global financial crisis on children and families as seen through infant observations in three European countries: the role of education professionals in containing anxiety and holding on to hope and hopefulness. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 18(2), 154-166

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Publikationen nach Erscheinungsjahr 38
Abbildung 2: Verteilung der Aussagen in den Kategorien 64
Abbildung 3: Verteilung der Aussagen auf die 10 übergeordneten Hauptkategorien 65
Abbildung 4: "Differenziertes Wahrnehmen" 71
Abbildung 5: "Differenziertes Nachdenken und Verstehen" 72
Abbildung 6: "Differenziertes Verstehen“ 73
Abbildung 7: Verteilung programmatischer und empirischer Begründungen – im Vergleich 75
Abbildung 8: Verteilung programmatischer und empirischer Begründungen - Prozentual 76
Abbildung 9: Verteilung der Begründungstendenzen des Geltungsanspruchs der Aussagen 77
Abbildung 10: Art der Publikation steht im Fokus 87
Abbildung 11: Art der Begründung des Geltungsanspruchs und Art der Publikation - Verknüpfung ... 88

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Differenzierung des Textmaterials 55
Tabelle 2: Begründungstendenzen des Geltungsanspruchs der Aussagen 60
Tabelle 3: Tabellarische Auflistung der Verteilung in den Kategorien 63
Tabelle 4: Tabellarische Auflistung der Verteilung der Aussagen auf die 10 übergeordneten Kategorien 66
Tabelle 5: Tabellarische Auflistung der Verteilung der Aussagen in der Kategorie 2. 68
Tabelle 6: Tabellarische Auflistung der Verteilung der Aussagen in der Kategorie 3. 69
Tabelle 7: Tabellarische Auflistung der Verteilung der Aussagen in der Kategorie 5. 70
Tabelle 8: Auswahl des Textmaterials für Argumentationsanalyse 74
Tabelle 9: Verteilung der Begründungstendenzen - nach empirischem Beleg 75
Tabelle 10: Begründungstendenzen des Geltungsanspruchs der Aussagen 76
Tabelle 11: Häufigste Kategorien innerhalb der empirischen Begründungstendenzen 85
Tabelle 12: Häufigste Kategorien innerhalb der programmatischen Begründungstendenzen 85
Tabelle 13: Tabellarische Verteilung der Aussagen auf die Textsorten…….....87
Tabelle 14: Verteilung des Datenmaterials bezüglich der Art der Begründung des Geltungsanspruchs (Begründungstendenz) und Art der Publikation (Textkorpus)……..89

Anhang

I. Auswahl der analysierten Publikationen
II. Kategoriensystem deutsch (Schöck 2018) und englisch
III. Auszug aus Auswertung
IV. Aktualisierte Ergebnisse Schöck (2018)
V. Zusammenfassung
VI. Abstract

I. Auswahl der analysierten Publikationen

Adamo, S. Portanova, F., Ombrato, M. (2018): Special Time in a crèche. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(1), 57-71

Adamo, S., Racioppi, F., Siani, G. (2019): The role of observation within a project aiming at facilitating the transition of young patients with juvenile diabetes from paediatric to adults' services. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 22(1), 21-41

Briggs, S. (1999): Links between infant observation and reflective social work practice. In: Journal of Social Work Practice: Psychotherapeutic Approaches in Health, Welfare and the Community, 13(2), 147-156

Canham, H. (2001): Exporting the Tavistock Model to Social Services: Clinical Consultative and Teaching Aspects. In: Journal of Applied Psychoanalytic Studies,3(1),33-44

Cardenal, M. (2011): Psychoanalytic thinking in the community through Bick's observational method: a Work Discussion Seminar experience with care workers in a nursery. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 14(3), 245-255

Cavalli, A., Williams, G. (2019): Dealing with the impact of separation in the context of a therapeutic intervention called Special Time. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 22(2-3), 135-14

Crehan, G., Rustin, M. (2018): Anxieties about knowing in the context of work discussion: questions of difference. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(1), 72-87

Datler, W., Datler, M., Wininger, M. (2018): Evaluating the impact of Work Discussion techniques on the formation of psychoanalytic skills and attitudes: research designs and first results. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(2), 204-219

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: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 9(3), 233-248

Diem-Wille, G. (2015): Applying a psychoanalytic approach acquired through infant observation towards working as a teacher: a case study. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 18(2), 110-125

Elfer, P. (2012): Emotion in nursery work: Work Discussion as a model of critical professional reflection. In: Early Years, 32(2), 129-141

Elfer, P., Dearnley, K., Wilson, D. (2018): Work Discussion in English nurseries: reflecting on their contribution so far and issues in developing their aims and processes; and the assessment of their impact in a climate of austerity and intense audit. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(2), 189-203

Elfer, P., Greenfield, S., Robson, S., Wilson, D., Zachariou, A. (2018): Love, satisfaction and exhaustion in the nursery: methodological issues in evaluating the impact of Work Discussion groups in the nursery. In: Early Child Development and Care, 188(7)

Franchi, V., Molli, A. (2012): Teaching and implementing classroom observations in France and Italy: a preliminary review. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 15(3), 281-29

Franchi, V. (2014): The role of infant observation in developing the capacity of workers with refugee and asylum-seeking families in France. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 17(1), 62-80

Greco, A. (2018): In the kitchen and around the table: on the way towards commensal (mutually beneficial) relationships – a project encouraging autonomy in young people with learning disabilities, Infant Observation, 21(1), 111-12

Harris, M., Bick, E. (2011): The Tavistock Model: Papers on Child Development and Psychoanalytic Training. Karnac: London.

Hartland-Rowe, L. (2005): Teaching and observing in work discussion. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 8(1), 93-102

Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Wininger, A. (2018): ‘Holding mind in mind’: the use of work discussion in facilitating early childcare (kindergarten) teachers’ capacity to mentalise, Infant Observation, 21(1), 98-110

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

Jackson, E., Klauber, T. (2018): New developments: training in the facilitation of work discussion groups: In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(2), 241-260

Jackson, E. (2015): Work discussion groups as a container for sexual anxieties in schools. In: Armstrong, D., Rustin, M. (Ed.): Social Defences against anxiety: Explorations in a paradigm. Karnac: London, 269-283

Jackson, E. (2002): Mental health in schools: what about the staff? In: Journal of Child Psychotherapy, 28(2), 129-146

Jackson, J. (2013): Enabling and inspiring: a tribute to Martha Harris. In: Journal of Child Psychotherapy, 39(2), 248-253

Klauber, T. (1999): Observation ‚at work‘. The application of infant observation and its teaching to seminars in work discussion. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 2(3), 30-41

Klauber, T. (2016): First international conference on Work Discussion in Vienna from 10 to 12th June 2016: Let’s talk about work! Work Discussion in practice and research. Infant Observation, 19(2), 171–175

Kraemer, S. (2011): “The dangers of this atmosphere”: a Quaker connection in the Tavistock Clinic´s development. In: History of the Human Sciences, 24(2), 82-102

Lehner, B. (2018): Work discussion in large groups: on modifying the teaching and learning method for universities of applied sciences in Austria. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications 21(2), 232-240

Maltby, J. (2008): Consultation in schools: helping staff and pupils with unresolved loss and mourning. In: Journal of Child Psychotherapy, 34(1), 83-100

Miller, B. (2001): ‘Sharing the thought’: Work in a neo-natal unit, In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications 4(3), 97-108

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 (1), 55 - 72

Moore, M. (2018): Work discussion as a method for supporting peripatetic teachers of vulnerable children. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(1), 88-97

Nathanson, A. (2009): Work discussion – learning from reflective practice in work with children and families. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 12(3), 365-370

Price, H. S. (2000): Creating a Space for Reflection on Teaching: The 1997-99 Department of Human Relations work discussion groups. In: Journal of Social Work Practice, 14(2), 159-170

Rowley, Ph. (2008): When Father leaves the family home: Lessons from work discussion and infant observation. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 11(2), 179-193

Rustin, M. (2003): Learning about emotions: the Tavistock approach. In: European Journal of Psychotherapy & Counselling, 6(3), 187-208

Rustin, M.E., Bradley, J. (Ed.) (2008): Work Discussion. Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families. Karnac: London

Rustin, M.J. (2008): Work Discussion: Implications 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

Rustin, M.E. (2008): Work discussion: some historical and theoretical observations. In: Rustin, M.E./Bradley, J. (Hrsg.): 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. (Ed.): Enabling and Inspiring. A Tribute to Martha Harris. Karnac: London, 11 - 18

Rustin, M. J., & Pollard, L. (2018). Introduction to the symposium on Work Discussion. Infant Observation, 21(1), 48–56

Rustin, M., Pollard, L. (2018): Second symposium on work discussion. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(2), 171-173

Rustin, M., Rustin, M. (2018): Work discussion presentations at the Vienna Conference in June 2016: introduction to the presentations. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(2), 174-188

Stephen, B. (1999): Links between infant observation and reflective social work practice, Journal of Social Work Practice: Psychotherapeutic Approaches in Health, Welfare and the Community, 13(2), 147-156

Trelles-Fishman, A. (2019): Towards emotional containment for staff and patients: developing a Work Discussion group for play specialists in a paediatric ward. In: Journal of Child Psychotherapy, 1-14

Trowell, J., Davids, Z., Miles, G., Shmueli, A., Paton, A. (2008): Developing healthy mental health professionals: what can we learn from trainees? In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications 11(3), 333-343

Turner, A., Paul-Horn, I. (2018): Work discussion within a research context: the use of work discussion seminars for doctoral students of interdisciplinary intervention research. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 21(2), 220-231

Waddell, M. (2008): Series Editors Preface.In: Rustin, M.E./Bradley, J. (Hrsg.): Work Discussion. Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families. Karnac: London, ix - x

Warman, A., Jackson, E. (2007): Recruiting and retaining children and families “social workers”: the potential of work discussion groups. In: Journal of Social Work Practice, 21(1), 35-48

Weegmann, M. (2002): "‘Work discussion groups’ for substance misuse profession als: what are they and why are they important?" In: Drugs and Alcohol Today, 2 (4), 38-45

Williams, G. P. (2008): Work discussion seminars with the staff of a children’s home for street children in Puebla, Mexico. In: Rustin, M., Bradley, J. (Ed.): Work Discussion Seminars. Karnac: London, 253-66

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

Williams, M.H. (2012): Enabling and Inspiring. A Tribute to Martha Harris. Karnac: London

Youell, B. (2015): The impact of the global financial crisis on children and families as seen through infant observations in three European countries: the role of education professionals in containing anxiety and holding on to hope and hopefulness. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 18(2), 154-166

II. Kategoriensystem deutsch (Schöck 2018) und englisch

1. **Lernprozesse, die im Vorfeld der Seminareinheiten gefördert werden respektive wurden.**

1. Learning processes that are or have been supported in the run-up to the seminar.

1.1. **Im Vorfeld der Seminareinheiten wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, das Geschehen in Arbeitssituationen genauer und detaillierter wahrzunehmen.**

1.1. In the run-up to the seminar units, the development of the ability to perceive events in work situations more precisely and in more detail is promoted

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass im Vorfeld der Seminareinheiten das genauere und detailliertere Wahrnehmen des Geschehens in Arbeitssituationen gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the more precise and detailed perception of events in work situations is promoted in the run-up to the seminar units.

1.1.1. Im Vorfeld der Seminareinheiten wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, das eigene Verhalten sowie innerpsychische Prozesse in Arbeitssituationen genauer und detaillierter wahrzunehmen.

1.1.1 In the run-up to the seminar units, the development of skills is promoted, to perceive one´s own behavior and intrapsychic processes in work situations more precisely and in more detail.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass im Vorfeld der Seminareinheiten das genauere und detailliertere Wahrnehmen des eigenen Verhaltens sowie innerpsychischer Prozesse in Arbeitssituationen gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the more precise and detailed perception of one´s own behavior and intrapsychic processes in work situations is promoted in the run-up to the seminar units.

1.1.2. Im Vorfeld der Seminareinheiten wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, das Verhalten anderer in Arbeitssituationen genauer und detaillierter wahrzunehmen.

1.1.2 In the run-up to the seminar units, the development of skills is promoted, to perceive the behavior of others in work situations more precisely and in more detail.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass im Vorfeld der Seminareinheiten das genauere und detailliertere Wahrnehmen des Verhaltens anderer in Arbeitssituationen gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the more precise and detailed perception of the behavior of others in work situations is promoted in the run-up to the seminar units.

1.1.3. Im Vorfeld der Seminareinheiten wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, das interaktive Wechselspiel zwischen all den Personen, die in der Arbeitssituation zugegen waren, genau und detailliert wahrzunehmen, das interaktive Wechselspiel zwischen der eigenen Person und anderen Personen miteingeschlossen.

1.1.3 In the run-up to the seminar units, the development of the ability to perceive the interactive interplay between all the people who have been in the work situation in a precise and detailed way, including the interactive interplay between one´s own person and other people, is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass im Vorfeld der Seminareinheiten das genaue und detaillierte Wahrnehmen des interaktiven Wechselspiels zwischen der eigenen Person und anderen Personen gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed that the exact and detailed perception of the interactive interplay between one´s own person and others is promoted in the run-up to the seminar units.

1.2. Während des Verfassens von Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, sich während des Schreibens genau und detailliert an Arbeitssituationen und deren Verlauf zu erinnern.

1.2 During the writing of accounts, the development of the ability to remember work situations and their course accurately and in detail is encouraged.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während des Schreibens das genaue und detaillierte Erinnern an Arbeitssituationen und deren Verlauf gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the precise and detailed memories of work situations and their course is promoted during the writing process.

1.2.1. Während des Verfassens von Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, sich an das eigene Verhalten sowie eigene innerpsychische Prozesse genau und detailliert zu erinnern.

1.2.1 During the writing of accounts, the development of the ability to remember one´s own behavior as well as one´s own intrapsychic processes in detail is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während des Schreibens das genaue und detaillierte Erinnern an das eigene Verhalten sowie eigenen innerpsychische Prozesse gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the precise and detailed memories of one´s own intrapsychic processes is promoted during writing.

1.2.2. Während des Verfassens von Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, sich an das Verhalten anderer in Arbeitssituationen genau und detailliert zu erinnern.

1.2.2. During the writing of accounts, the development of the ability to remember the behavior of others in work situations accurately and in detail is encouraged.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während des Schreibens das genaue und detaillierte Erinnern an das Verhalten anderer in Arbeitssituationen gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the precise and detailed memories of the behavior of others in work situations is promoted during the writing process.

1.2.3. Während des Verfassens von Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, sich an das interaktive Wechselspiel zwischen all den Personen, die in der Arbeitssituation zugegen waren, genau und detailliert zu erinnern, das interaktive Wechselspiel zwischen der eigenen Person und anderen Personen miteingeschlossen.

1.2.3 As accounts are written, the development of the ability to remember the interactive interplay between all the people present in the work situation accurately and in detail is encouraged, including the interactive interplay between oneself and others.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während des Schreibens das genaue und detaillierte Erinnern an das interaktive Wechselspiel zwischen der eigenen

Person und anderen Personen gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the precise and detailed memory of the interactive interplay between one´s own person and others is encouraged during the writing process.

1.3. Während des Verfassens von Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, das erinnerte Geschehen in Worte zu fassen.

1.3 During the writing of accounts, the development of the ability to put the memorized events into words is encouraged.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während des Verfassens von Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit das erinnerte Geschehen in Worte zu fassen gefördert wird.

Statements are assigned to this category, in which it is appreciatively expressed that during the writing of minutes the development of the ability to put the remembered events into words is promoted.

1.4. Während des Verfassens von Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, darüber nachzudenken, wie das Zustandekommen und der Verlauf des erinnerten Geschehens verstanden werden kann.

1.4 During the writing of accounts, the development of the ability to think about how the realization and of course the remembered event can be understood is encouraged.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während des Verfassens von Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, darüber nachzudenken, wie das Zustandekommen und der Verlauf des erinnerten Geschehens verstanden werden kann, gefördert wird.

This category is assigned to statements in which it is expressed in an appreciative way that during the writing of accounts the development of the ability to think about how the realization and course of the remembered event can be understood is promoted.

1.5. Während des Verfassens von Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, Beschreibung und Interpretation voneinander zu unterscheiden.

1.5 During the writing of accounts, the development of the ability to distinguish between description and interpretation is encouraged.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während des Verfassens von Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, Beschreibung und Interpretation voneinander zu unterscheiden, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to distinguish between description and interpretation is promoted during the writing of accounts.

2. Lernprozesse, die während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf das Nachträgliche Verstehen / die Nachträgliche Befassung von protokollierten Arbeitssituationen im Sinne von Schöns „reflection on action“ angestoßen werden respektive wurden.

2. Learning processes initiated during the discussion of work discussion accounts in the seminar with regard to the later understanding / later dealing of recorded work situations in the sense of Schöns “reflection on action”.

2.1. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, das protokollierte Geschehen in Arbeitssituationen differenziert wahrzunehmen.

2.1 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to perceive the recorded events in work situations in a differentiated way is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, das protokollierte Geschehen in Arbeitssituationen differenziert wahrzunehmen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to perceive the recorded events in work situations in a differentiated way is promoted during the discussion of work discussion accounts.

2.1.1. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, das eigene Innerpsychische (auch Unangenehmes) der TN in protokollierten Arbeitssituationen differenziert wahrzunehmen.

2.1.1 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to perceive the own Intrapsychic (also unpleasant) of the participants in recorded work situations in a differentiated way is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, das eigene Innerpsychische (auch Unangenehme) der TN in protokollierten Arbeitssituationen differenziert wahrzunehmen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative manner that during the discussion of work discussion accounts the development of the ability to perceive the participant´s own intrapsychic (also unpleasant) in a differentiated way in recorded work situations is promoted.

Weitere Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können:

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, Abgelehntes in die innere Welt zu integrieren, gefördert wird.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit des basalen Wahrnehmens gefördert wird.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, die in sich wachgerufenen Gefühle ernst zu nehmen und als möglichen Wegweiser zu den Gefühlen anderer verstehen zu lernen, gefördert wird.
Dieser Kategorie werden ebenfalls Aussagen zugeordnet, in denen es um das differenzierte Wahrnehmen von bewussten und unbewussten Emotionen, Gefühlen, Affekten, Gedanken, Phantasien und Aspekte geht.
Wenn Aussagen über projizierte Gefühle gemacht werde, sind sie dieser Kategorie zuzuordnen.
Auch Aussagen, die sich auf das Wahrnehmen von Übertragungs- und Gegenübertragungsgefühlen beziehen, sind dieser Kategorie zuzuordnen.

Der Begriff „Unangenehmes“ inkludiert Äußerungen wie ängstigend, bedrohlich, wütend, verwirrt.

Other statements that can be assigned to this category:

Statements are assigned to this category in which it is expressed with appreciation that the development of the ability to integrate the rejected into the inner world is promoted during the discussion of work discussion accounts.
Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability of basal perception is promoted during the discussion of work discussion accounts.

Statements are assigned to this category in which it is expressed with appreciation that during the discussion of work discussion accounts the development of the ability to tke the feelings aroused in oneself seriously and to learn to understand them as possible signposts to the feelings of the others is promoted.
This category also includes statements that deal with the differentiated perception of conscious and unconscious emotions, feelings, affects, thoughts, fantasies and aspects.
If statements are made about projected feelings, they are to be assigned to this category.
Statements that relate to the perception of feelings of transmission and countertransmission also belong to this category.

The term "unpleasant" includes statements such as frightening, threatening, angry, confused.

2.1.2. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, das Verhalten anderer in protokollierten Arbeitssituationen differenziert wahrzunehmen.

2.1.2 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to perceive the behavior of others in recorded work situations in a differentiated way is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, das Verhalten anderer in protokollierten Arbeitssituationen differenziert wahrzunehmen, gefördert wird. Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen auch an den Protokollen der anderen gelernt wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to perceive the behavior of others in different ways in recorded work situations is promoted during the discussion of work discussion accounts.
Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that during the discussion of work discussion accounts, learning is also carried out on the accounts of the others.

2.1.3. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, das interaktive Wechselspiel zwischen all den Personen, die in protokollierten Arbeitssituationen zugegen waren, differenziert wahrzunehmen, das interaktive Wechselspiel zwischen der eigenen Person und anderen Personen miteingeschlossen.

2.1.3 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to perceive the interactive interplay between all persons present in recorded work situations in a differentiated way is promoted, including the interactive interplay between one´s own person and other persons.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, das interaktive Wechselspiel zwischen der eigenen Person und anderen Personen in protokollierten Arbeitssituationen differenziert wahrzunehmen, gefördert wird.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, das dynamische Zusammenspiel („Interdependenz"), das Erleben und Verhalten aller Beteiligten differenziert wahrzunehmen, gefördert wird.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, Beziehungsgeschehen differenziert wahrzunehmen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that during the discussion of work discussion accounts the development of the ability to perceive the interactive interplay between one´s own person and those of others in recorded work situations in a differentiated way is promoted.
Statements are assigned to this category in which it is expressed with appreciation that the development of the ability to perceive the dynamic interplay ("interdependence"), the experience and behavior of all participants in a differentiated way is promoted during the discussion of work discussion accounts.
Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to perceive relationship events in a differentiated way is promoted during the discussion of work discussion accounts.

2.2. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, differenziert darüber nachzudenken, wie das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen in protokollierten Arbeitssituationen verstanden werden kann.

2.2 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to think in a differentiated way about how the realization of intrapsychical, especially conscious and unconscious processes in recorded work situations can be understood is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum

Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, differenziert darüber nachzudenken, wie das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozesse in protokollierten Arbeitssituationen verstanden werden kann, gefördert wird.

Weitere Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können:

Dieser Kategorie werden ebenfalls Aussagen zugeordnet, in denen die Entwicklung der Fähigkeit, besser zu erfassen und zu verstehen, welche große Bedeutung bewusste und unbewusste Emotionen sowie emotionale Erfahrungen für das eigene professionelle 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, gefördert wird. Ebenso werden Aussagen zugeordnet, in denen zum Ausdruck gebracht wird, dass das kontinuierliche Nachdenken gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that during the discussion of work discussion accounts the development of the ability to think in a differentiated way about how the realization of intrapsychical, especially conscious and unconscious processes in recorded work situations can be understood is promoted.

Other statements that can be assigned to this category:

This category also includes statements that promote the development of the ability to better grasp and understand the importance of conscious and unconscious emotions and emotional experiences for one´s own professional perception, experience, thought and action of all those people with whom one is dealing professionally.
Statements are also assigned in which it is expressed that continuous reflection is encouraged.

2.2.1. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, differenziert darüber nachzudenken, wie das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen der TN in protokollierten Arbeitssituationen verstanden werden kann.

2.2.1 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to think in a differentiated way about how the realization of intrapsychical, especially conscious and unconscious processes of participation in recorded work situations can be understood is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum

Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, differenziert darüber nachzudenken, wie das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen der TN in protokollierten Arbeitssituationen verstanden werden kann, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that during the discussion of work discussion accounts the development of the ability to think in a differentiated way about how the occurrence of intrapsychical, especially conscious and unconscious processes of participation in recorded work situations can be understood is promoted.

2.2.2. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, differenziert darüber nachzudenken, wie das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei anderen in protokollierten Arbeitssituationen verstanden werden kann.

2.2.2 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to think in a differentiated way about how the occurrence of intrapsychicall, especially conscious and unconscious processes in others can be understood in recorded work situations is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, differenziert darüber nachzudenken, wie das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei anderen in protokollierten Arbeitssituationen verstanden werden kann, gefördert wird.

Weitere Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können:

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen auch an den Protokollen der anderen gelernt wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that during the discussion of work discussion accounts the development of the ability to think in a differentiated way about how the occurrence of intrapsychical, especially conscious and unconscious processes can be understood in others in recorded work situations is promoted.

Other statements that can be assigned to this category:

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that during the discussion of work discussion accounts, learning is also carried out on the accounts of the others.

2.2.3. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, über das interaktive Wechselspiel zwischen all den Personen, die in protokollierten Arbeitssituationen zugegen waren, differenziert nachzudenken und zu verstehen, das interaktive Wechselspiel zwischen der eigenen Person und anderen Personen miteingeschlossen.

2.2.3 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to think and understand in a differentiated way through the interactive interplay between all persons present in recorded work situations is promoted, including the interactive interplay between one´s own person and other persons.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, über das interaktive Wechselspiel zwischen der eigenen Person und anderen Personen in protokollierten Arbeitssituationen differenziert nachzudenken und sie zu verstehen, gefördert wird.

Weitere Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können:

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, über das dynamische Zusammenspiel („Interdependenz"), das Erleben und Verhalten aller Beteiligten differenziert nachzudenken und zu verstehen, gefördert wird.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, über Beziehungsgeschehen differenziert nachzudenken und es zu verstehen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that during the discussion of work discussion accounts the development of the ability to think differentiatedly and understand the interactive interplay between one´s own person and other persons in recorded work situations is promoted.

Other statements that can be assigned to this category:

Statements are assigned to this category in which it is expressed with appreciation that during the discussion of work discussion accounts the development of the ability

to think and understand the dynamic interplay ("interdependence",) the experiences and behavior of all participants in a differentiated way is promoted.
Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to think about and understand relationship events in a differentiated way is promoted during the discussion of work discussion accounts.

2.3. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, differenziert zu verstehen, welche Folgen das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei der TN und anderen in protokollierten Arbeitssituationen hat und zu welchem Verhalten das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei der TN und anderen in protokollierten Arbeitssituationen führt.

2.3 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to understand in a differentiated way the consequences of the realization of intrapsychic, especially conscious and unconscious processes at the participant and others in recorded work situations and to what behavior the realization of intrapsychic especially conscious and unconscious processes at the participant and others in recorded work situations leads is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, differenziert zu verstehen, welche Folgen das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei der TN und anderen in protokollierten Arbeitssituationen hat und zu welchem Verhalten das Zustande- kommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei der TN und anderen in protokollierten Arbeitssituationen führt, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative manner that during the discussion of work discussion accounts the development of the ability to understand in a differentiated way what consequences the realization of intrapsychic, in particular conscious and unconscious processes in participants and others in recorded work situations has and to what behavior the realization of intrapsychic, in particular conscious and unconscious processes in participants and others in recorded work situations leads is promoted.

2.3.1. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, differenziert zu verstehen, zu welchen Folgen / zu welchem Verhalten das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei der TN in protokollierten Arbeitssituationen es kommt / es führt.

2.3.1 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to understand in a differentiated way what consequences / what kind of behavior the realization of intrapsychical, especially conscious and unconscious processes in the participant in recorded work situations comes about/ leads to is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, differenziert zu verstehen, zu welchen Folgen / zu welchem Verhalten, das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei der TN in protokollierten Arbeitssituationen es kommt / es führt, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that during the discussion of work discussion accounts the development of the ability to understand in a differentiated way which consequences / behavior the realization of intrapsychical, in particular conscious and unconscious processes in the participant in recorded work situations comes about / leads to is promoted.

2.3.2. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, differenziert zu verstehen, welche Folgen / welches Verhalten das Zustandekommen von innerpsychische, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei anderen in protokollierten Arbeitssituationen hat / sich zeigt.

2.3.2 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to understand in a differentiated way which consequences / which behavior the realization of intrapsychic, especially conscious and unconscious processes exist / are shown in others in recorded work situations is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, differenziert zu verstehen, welche Folgen / welches Verhalten das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei anderen in protokollierten Arbeitssituationen es hat / sich zeigt, gefördert wird.

Weitere Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können: Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen auch an den Protokollen der anderen gelernt wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that during the discussion of work discussion accounts the development of the

ability to understand in a differentiated way which consequences / which behavior the realization of intrapsychical, especially conscious and unconscious processes has / shows in others in recorded work situations is promoted.

Other statements that can be assigned to this category:
Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that during the discussion of work discussion accounts, learning is also carried out on the accounts of the others.

2.3.3. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, das interaktive Wechselspiel zwischen all den Personen, die in protokollierten Arbeitssituationen zugegen waren, differenziert zu verstehen, das interaktive Wechselspiel zwischen der eigenen Person und anderen Personen miteingeschlossen.

2.3.3 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to understand the interactive interplay between all persons present in recorded work situations in a differentiated way is promoted, including the interactive interplay between one´s own person and other persons.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, das interaktive Wechselspiel zwischen der eigenen Person und anderen Personen in protokollierten Arbeitssituationen differenziert zu verstehen, gefördert wird.

Weitere Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können: Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, das dynamische Zusammenspiel („Interdependenz"), das Erleben und Verhalten aller Beteiligten differenziert zu verstehen, gefördert wird.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, Beziehungsgeschehen differenziert zu verstehen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that during the discussion of work discussion accounts the development of the ability to understand the interactive interplay between one´s own person and other persons in recorded work situations in a differentiated way is promoted.

Other statements that can be assigned to this category:
Statements are assigned to this category in which it is expressed with appreciation that the development of the ability to understand the dynamic interplay ("interdependence"), the experience and behavior of all participants in a differentiated way is promoted during the discussion of work discussion accounts.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to understand relationship events in a differentiated way is promoted during the discussion of work discussion accounts.

2.4. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, die Gruppe für den Prozess des verstehenden Nachdenkens all dieser Prozesse (Affektregulation) zu nutzen.

2.4 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to use the group for the process of understanding reflection of all these processes (affect regulation) is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, die Gruppe für den Prozess des verstehenden Nachdenkens all dieser Prozesse (Affektregulation) zu nutzen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to use the group for the process of understanding reflection of all these processes (affect regulation) is promoted during the discussion of work discussion accounts.

2.4.1. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, in der Gruppe emotionale Entlastung zu erfahren.

2.4.1 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to experience emotional relief in the group is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, in der Gruppe emotionale Entlastung zu erfahren, gefördert wird.

This category is assigned to statements in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to experience emotional relief in the group is promoted during the discussion of work discussion accounts.

2.4.2. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, die Gruppe dahingehend zu nutzen, dass durch die haltgebende Funktion der Gruppe die „unangenehmen Affekte“ nicht zur Gänze abgewehrt werden müssen und somit besprechbar werden (emotionale Belastung wird in der Gruppe möglich).

2.4.2 During the discussion of work discussion accounts the development of the ability to use the group in such a way is promoted that by the supportive/ holding

function of the group the "unpleasant affects" do not have to be repelled completely and thus become discussable (emotional load becomes possible in the group).

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, die Gruppe dahingehend zu nutzen, dass durch die **haltgebende Funktion der Gruppe, die „unangenehmen Affekte" nicht zur Gänze abgewehrt werden müssen und somit besprechbar werden, gefördert wird.**

Weitere Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können: Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, intensive Gefühle und Phantasien, die durch das Lesen des Protokolls aufkommen, wahrzunehmen, ohne sie sogleich abwehren zu müssen, gefördert wird. Dadurch eröffnet sich die Chance, den emotionalen Gehalt im Hier und Jetzt der Gruppensituation in vertiefter Weise bearbeiten und verstehen zu können.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, emotionale Mitteilungen zu verstehen, aufzunehmen und in „verdauter" Form wieder zurückgeben zu können, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that during the discussion of work discussion accounts the development of the ability to use the group in such a way that the supportive/ holding function of the group does not have to completely repel the "unpleasant affects" and thus make them discussable is promoted.

Other statements that can be assigned to this category:
This category is assigned to statements in which it is expressed in an appreciative way that during the discussion of work discussion accounts the development of the ability to perceive intensive feelings and fantasies arising from reading the account is promoted without having to repel them immediately. This opens up the opportunity to work on and understand the emotional content in the here and now of the group situation in a deeper way.
This category is assigned to statements in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to understand, record and return emotional messages in a "digested" form is promoted during the discussion of work discussion accounts.

2.5. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, Gedanken und Eindrücke, insbesondere Gefühle, Phantasien und Impulse, die in der Gruppe während des Lesens der Protokolle wahrgenommen werden, in Worte zu fassen.

2.5 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to express thoughts and impressions, especially feelings, fantasies and impulses, that are perceived in the group during the reading of the accounts, in words is encouraged.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, Gedanken und Eindrücke, insbesondere Gefühle, Phantasien und Impulse, die in der Gruppe während des Lesens der Protokolle wahrgenommen werden, in Worte zu fassen, gefördert wird.

This category is assigned to statements in which it is expressed with appreciation that the development of the ability to express in words thoughts and impressions, in particular feelings, fantasies and impulses, which are perceived in the group during the reading of the accounts, is promoted during the discussion of work discussion accounts.

2.6. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, Beschreibungen und Interpretationen voneinander zu unterscheiden.

2.6 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to distinguish between descriptions and interpretations is encouraged.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, Beschreibung und Interpretation voneinander zu unterscheiden, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to distinguish between description and interpretation is promoted during the discussion of work discussion accounts.

Andere Nummerierung

Other numbering

2.a. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, Bedeutungsaspekte der Organisation (Struktur / Dynamik) zu verstehen.

2.a During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to understand significant aspects of the organization (structure/ dynamics) is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, Bedeutungsaspekte der Organisation (Struktur / Dynamik) zu verstehen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to understand significant aspects of the organization (structure / dynamics) is promoted during the discussion of work discussion accounts.

2.b. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, zu verstehen WAS die primären Aufgaben in der Organisation sind.

2.b. During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to understand WHAT the primary tasks in the organization are is encouraged.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, zu verstehen, WAS die primären Aufgaben in der Organisation sind, gefördert wird.

Weitere Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können:

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, das Verständnis für die eigene Arbeitsrolle und Arbeitsaufgabe zu erweitern, gefördert wird.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, allzu enge reale Grenzen und nicht genutzte Ressourcen offensichtlich zu machen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to understand WHAT the primary task in the organization are is promoted during the discussion of work discussion accounts.

Other statements that can be assigned to this category:

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to broaden the understanding of one´s own work role and task is promoted during the discussion of work discussion accounts.

This category is assigned to statements in which it is expressed in an appreciative way that during the discussion accounts the development of the ability to make overly narrow real boundaries and unused resources obvious is promoted.

2.c. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, zu verstehen, in welchem Verhältnis die protokollierten Geschehnisse der Arbeitssituationen zu den Primäraufgaben stehen.

2.c. During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to understand the relationship between the recorded events of the work situations and the primary tasks is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, zu verstehen, in welchem Verhältnis die protokollierten Geschehnisse der Arbeitssituation zu den Primäraufgaben stehen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that during the discussion of work discussion accounts the development of the ability to understand the relationship between the recorded events of the work situation and the primary tasks is promoted.

2.d. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, erfolgte Lernprozesse zu identifizieren.

2.d. During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to identify completed learning processes is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, erfolgte Lernprozesse zu identifizieren, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to identify learning processes that have taken place is promoted during the discussion of work discussion accounts.

2.e. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftigen Lernbedarf zu identifizieren.

2.e. During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to identify future learning needs is encouraged.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum

Ausdruck gebracht wird, dass während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, künftigen Lernbedarf zu identifizieren, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to identify future learning needs is promoted during the discussion of work discussion accounts.

3. Lernprozesse, die durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf das Verstehen / die Befassung von künftigen Arbeitssituationen im Sinne von Schöns „reflection in action“ unterstützt werden respektive wurden.

3. Learning processes that are supported or have been supported by the discussion of work discussion accounts in the seminar with regard to understanding / dealing with future work situations in the sense of Schöns “reflection in action”.

3.1 Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, das Geschehen in künftigen Arbeitssituationen differenziert wahrzunehmen.

3.1 The discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to perceive events in future work situations in a differentiated way.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, das Geschehen in künftigen Arbeitssituation differenziert wahrzunehmen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to perceive events in future work situations in a differentiated way is promoted through the discussion of work discussion accounts.

3.1.1. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, das eigene Innerpsychische (auch Unangenehmes) der TN in künftigen Arbeitssituationen differenziert wahrzunehmen.

3.1.1 The discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to perceive the own intrapsychic (also unpleasant) of the participants in future work situations in a differentiated way.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, das eigene Innerpsychische (auch Unangenehmes) der TN in künftigen Arbeitssituationen differenziert

wahrzunehmen, gefördert wird.

Weitere Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können:

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, in künftigen Arbeitssituationen Abgelehntes in die innere Welt zu integrieren, gefördert wird. Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit des basalen Wahrnehmens in künftigen Arbeitssituationen gefördert wird.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, in künftigen Arbeitssituationen die in sich wachgerufenen Gefühle ernst zu nehmen und als möglichen Wegweiser zu den Gefühlen anderer in künftigen Arbeitssituationen verstehen zu lernen, gefördert wird. Dieser Kategorie werden ebenfalls Aussagen zugeordnet, in denen es um das künftige differenzierte Wahrnehmen von bewussten und unbewussten Emotionen, Gefühlen, Affekten, Gedanken, Phantasien und Aspekten geht. Wenn Aussagen über projizierte Gefühle gemacht werde, sind sie dieser Kategorie zuzuordnen.
Auch Aussagen, die sich auf das künftige Wahrnehmen von Übertragung und Gegenübertragungsgefühlen beziehen, sind dieser Kategorie zuzuordnen. Der Begriff „Unangenehmes“ inkludiert Äußerungen wie ängstigend, bedrohlich, wütend, verwirrt.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to perceive the participants own intrapsychic (also unpleasant) in a differentiated way in future work situations is promoted through the discussion of work discussion accounts.

Other statements that can be assigned to this category:
Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to integrate the rejected into the inner world in future work situations is promoted through the discussion of work discussion accounts.
Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to perceive basics in future work situations is promoted through the discussion or work discussion accounts.
Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to take the feelings aroused in oneself- seriously in future work situations and to understand them as possible signposts to the feelings of others in future work situations.

This category also includes statements that deal with the future differentiated perception of conscious and unconscious emotions, feelings, affects, thoughts, fantasies and aspects. If statements about projected feelings are made, they are to be assigned to this category. Statements relating to the future perception of transmission and feelings of countertransference also fall into this category. The term "unpleasant" includes statements such as frightening, threatening, angry, confused.

3.1.2. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, das Verhalten anderer in künftigen Arbeitssituationen differenziert wahrzunehmen.

3.1.2 The discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to perceive the behavior of others in a differentiated way in future work situations.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, das Verhalten anderer in künftigen Arbeitssituationen differenziert wahrzunehmen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to perceive the behavior of others in future work situations in a differentiated way is promoted through the discussion of work discussion accounts.

3.1.3. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, das interaktive Wechselspiel zwischen all den Personen, die in künftigen Arbeitssituationen zugegen sind, differenziert wahrzunehmen, das interaktive Wechselspiel zwischen der eigenen Person und anderen Personen miteingeschlossen.

3.1.3 The discussion of work accounts promotes the development of the ability to perceive the interactive interplay between all those persons present in future work situations in a differentiated way, including the interactive interplay between one´s own person and other persons.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, das interaktive Wechselspiel zwischen der eigenen Person und anderen Personen in künftigen Arbeitssituationen differenziert wahrzunehmen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to perceive the interactive interplay between one´s own person and others in a differentiated way in future work situations.

3.2. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die

Entwicklung der Fähigkeit gefördert, differenziert darüber nachzudenken, wie das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen in künftigen Arbeitssituationen verstanden werden kann.

3.2 The discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to think in a differentiated way about how the emergence of intrapsychic, especially conscious and unconscious processes can be understood in future work situations.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, differenziert darüber nachzudenken, wie das Zustandekommen von in- nerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozesse in künftigen Arbeitssituation verstanden werden kann, gefördert wird.

Weitere Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können:

Dieser Kategorie werden ebenfalls Aussagen zugeordnet, in denen die Entwicklung der Fähigkeit, in künftigen Arbeitssituationen besser zu erfassen und zu verstehen, welche große Bedeutung bewusste und unbewusste Emotionen sowie emotionale Erfahrungen für das eigene professionelle 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, gefördert wird.
Ebenso werden Aussagen zugeordnet, in denen zum Ausdruck gebracht wird, dass das kontinuierliche Nachdenken gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed with appreciation that the development of the ability to think in a differentiated way about how the emergence of intrapsychic, especially conscious and unconscious processes can be understood in future work situations is promoted through the discussion of work discussion accounts.

Other statements that can be assigned to this category:
This category also includes statements that promote the development of the ability to better grasp and understand in future work situations the importance of conscious and unconscious emotions and emotional experiences for one´s own professional perception, experience, thought and action as well as for the perception, experience, thought and action of all those people with whom one is dealing professionally.
Statements are also assigned in which it is expressed that continuous reflection is encouraged.

3.2.1. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, differenziert darüber nachzudenken, wie

das Zustandekommen von Innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen der TN in künftigen Arbeitssituationen verstanden werden kann.

3.2.1 The discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to think in a differentiated way about how the emergence of intrapsychic, especially conscious and unconscious processes of participation can be understood in future work situations.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, differenziert darüber nachzudenken, wie das Zustandekommen von Innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozesse der TN in künftigen Arbeitssituationen verstanden werden kann, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed with appreciation that the development of the ability to think in a differentiated way about how the emergence of intrapsychic, especially conscious and unconscious processes of participation can be understood in future work situations is promoted through the discussion of work discussion accounts.

3.2.2. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, differenziert darüber nachzudenken, wie das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei anderen in künftigen Arbeitssituationen verstanden werden kann.

3.2.2 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to think in a differentiated way about how the occurrence of intrapsychic, especially conscious and unconscious processes in others can be understood in future work situations is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, differenziert darüber nachzudenken, wie das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei anderen in künftigen Arbeitssituationen verstanden werden kann, gefördert wird.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen auch an den Protokollen der anderen gelernt wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the discussion of work discussion accounts promotes the development of

the ability to think in a differentiated way about how the occurrence of intrapsychic, especially conscious and unconscious processes in others can be understood in future work situations.
Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that through the discussion of work discussion accounts it is also learned from the accounts of others.

3.2.3. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, über das interaktive Wechselspiel zwischen all den Personen, die in künftigen Arbeitssituationen zugegen sind, differenziert nachzudenken und dieses zu verstehen, das interaktive Wechselspiel zwischen der eigenen Person und anderen Personen miteingeschlossen.

3.2.3 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to think differentiatedly about and understand the interactive interplay between all those present in future work situations, including the interactive interplay between oneself and others, is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, über das interaktive Wechselspiel zwischen der eigenen Person und anderen Personen in künftigen Arbeitssituationen differenziert nachzudenken und es zu verstehen, gefördert wird.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, über das dynamische Zusammenspiel („Interdependenz"), das Erleben und Verhalten aller Beteiligten in künftigen Arbeitssituationen differenziert nachzudenken und zu es verstehen, gefördert wird.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, über Beziehungsgeschehen in künftigen Arbeitssituationen differenziert nachzudenken und es zu verstehen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to think differentiatedly about and understand the interactive interplay between one´s own person and other people in future work situations.
Statements are assigned to this category in which it is expressed with appreciation that the development of the ability to think about and understand the dynamic interplay "interdependence", the experience and behavior of all participants in future work situations in a differentiated way is promoted through the discussion of work discussion accounts.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to think differentiatedly about and understand relationship events in future work situations.

3.3. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, differenziert zu verstehen, welche Folgen das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei der TN und anderen in künftigen Arbeitssituationen hat und zu welchem Verhalten das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei der TN und anderen in künftigen Arbeitssituationen führen kann.

3.3 The discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to understand in a differentiated way what consequences the occurrence of intrapsychic, especially conscious and unconscious processes in participants and others has in future work situations and to what behavior the occurrence of intrapsychic, especially conscious and unconscious processes in participants and others can lead in future work situations.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, differenziert zu verstehen, welche Folgen das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei der TN und an- deren in künftigen Arbeitssituationen hat und zu welchem Verhalten das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei der TN und anderen in künftigen Arbeitssituationen führt, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to understand in a differentiated way the consequences of the occurrence of intrapsychic, in particular conscious and unconscious processes at the participant and their consequences in future work situations and to what behaviors the occurrence of intrapsychic, in particular conscious and unconscious processes at the participant and others in future work situations leads.

3.3.1. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, differenziert zu verstehen, zu welchen Folgen / zu welchem Verhalten das Zustandekommen von innerpsychische, insbesondere bewussten und unbewussten Prozesse bei der TN in künftigen Arbeitssituationen es kommt / es führt.

3.3.1 The discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to understand in a differentiated way the consequences / behavior which the occurrence of intrapsychic, in particular conscious and unconscious processes in the participant leads to in future work situations.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, differenziert zu verstehen, zu welchen Folgen / zu welchem Verhalten, das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei der TN in künftigen Arbeitssituationen es kommt / es führt, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to understand in a differentiated way the consequences/ behavior that the occurrence of intrapsychical, especially conscious and unconscious processes in participant in future work situations leads to.

3.3.2. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, differenziert zu verstehen, welche Folgen / welches Verhalten das Zustandekommen von innerpsychische, insbesondere bewussten und unbewussten Prozesse bei anderen in künftigen Arbeitssituationen hat / sich zeigt.

3.3.2 The discussion of work discussion accoounts promotes the development of the ability to understand in a differentiated way which consequences / which behavior the occurrence of intrapsychical, especially conscious and unconscious processes has/ shows in others in future work situations.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, differenziert zu verstehen, welche Folgen / welches Verhalten das Zustandekommen von innerpsychischen, insbesondere bewussten und unbewussten Prozessen bei anderen in künftigen Arbeitssituationen es hat / sich zeigt, gefördert wird.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen auch an den Protokollen der anderen gelernt wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to understand in a differentiated way which consequences / which behavior the achievement of intrapsychical, especially conscious and unconscious processes in others has / shows in future work situations is promoted by the discussion of work discussion accounts.
Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that through the discussion of work discussion accounts it is also learned from the accounts of others.

3.3.3. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, das interaktive Wechselspiel zwischen allen Personen, die in künftigen Arbeitssituationen zugegen sind, differenziert

zu verstehen, das interaktive Wechselspiel zwischen der eigenen Person und anderen Personen miteingeschlossen.

3.3.3 The discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to understand the interactive interplay between all persons present in future work situations in a differentiated way, including the interactive interplay between oneself and others.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, das interaktive Wechselspiel zwischen der eigenen Person und anderen Personen in künftigen Arbeitssituationen differenziert zu verstehen, gefördert wird.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, das dynamische Zusammenspiel („Interdependenz"), das Erleben und Verhalten aller Beteiligten in künftigen Arbeitssituationen differenziert zu verstehen, gefördert wird.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, Beziehungsgeschehen in künftigen Arbeitssituationen differenziert zu verstehen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed with appreciation that the development of the ability to understand the interactive interplay between one´s own person and others in future work situations in a differentiated way is promoted by discussing work discussion accounts.
Statements are assigned to this category in which it is expressed with appreciation that the development of the ability to understand the dynamic interplay "interdependence" the experience and behavior of all participants in future work situations in a differentiated way is promoted by the discussion of work discussion accounts.
Statements are assigned to this category in which it is expressed with appreciation that the development of the ability to understand relationship events in future work situations in a differentiated way is promoted by discussing work discussion accounts.

3.4. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftig die Gruppe für den Prozess des verstehenden Nachdenkens all dieser Prozesse (Affektregulation) zu nutzen.

3.4 Through the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to use the group in the future for the process of understanding reflection of all these processes (affect regulation) is promoted.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, künftig die Gruppe für den Prozess des verstehenden Nachdenkens all dieser Prozesse (Affektregulation) zu nutzen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to use the group in the future for the process of understanding reflection of all these processes (affect regulation).

3.4.1. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftig in der Gruppe emotionale Entlastung zu erfahren.

3.4.1 The discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to experience emotional relief in the group in the future.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, künftig in der Gruppe emotionale Entlastung zu erfahren, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed with appreciation that the development of the ability to experience future emotional relief in the group is promoted through the discussion of work discussion accounts.

3.4.2. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftig die Gruppe dahingehend zu nutzen, dass durch die haltgebende Funktion der Gruppe die „unangenehmen Affekte“ nicht zur Gänze abgewehrt werden müssen und somit besprechbar werden (emotionale Belastung wird in der Gruppe möglich).

3.4.2 The discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to use the group in the future in such a way that the “unpleasant affects” do not have to be fended off completely by the holding function of the group and can thus be discussed (emotional load/ stress becomes possible in the group).

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, künftig die Gruppe dahingehend zu nutzen, dass durch die haltgebende Funktion der Gruppe die „unangenehmen Affekte“ nicht zur Gänze abgewehrt werden müssen und somit besprechbar werden, gefördert wird.
Weitere Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können: Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum

Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, künftig intensive Gefühle und Phantasien, die durch das Lesen des Protokolls aufkommen, wahrzunehmen, ohne sie sogleich abwehren zu müssen, gefördert wird. Dadurch eröffnet sich die Chance, den emotionalen Gehalt im Hier und Jetzt der Gruppensituation in vertiefter Weise bearbeiten und verstehen zu können.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, künftig emotionale Mitteilungen zu verstehen, aufzunehmen und in „verdauter" Form wieder zurückgeben zu können, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to use the group in the future in such a way that the group´s holding function does not have to completely repel the "unpleasant affects" and thus make them discussable.

Other statements that can be assigned to this category:

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to perceive intensive feelings and fantasies in the future, which arise through reading the accounts, without having to repel them immediately. This opens up the opportunity to work on and understand the emotional content in the here and now of the group situation in a deeper way.
Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the discussion of work discussion accounts promoted the development of the ability to understand emotional messages in the future, to record them and to be able to return them in a "digested"; form.

3.5. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, Gedanken und Eindrücke, insbesondere Gefühle, Phantasien und Impulse, die künftig in der Gruppe während des Lesens der Protokolle wahrgenommen werden, in Worte zu fassen.

3.5 The discussion of work discussion accounts promoted the development of the ability to put into words, thoughts and impressions, in particular feelings, fantasies and impulses, which will be perceived in the group in the future while reading the accounts.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, Gedanken und Eindrücke, insbesondere Gefühle, Phantasien und Impulse, die künftig in der Gruppe während des Lesens der Protokolle wahrgenommen werden, in Worte zu

fassen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed with appreciation that the development of the ability to express thoughts and impressions, in particular feelings, fantasies and impulses, which will in future be perceived in the group during the reading of the accounts, in words, is promoted through the discussion of work discussion accounts.

3.6. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftig Beschreibungen und Interpretationen voneinander zu unterscheiden.

3.6 The discussion of work discussion accounts will encourage the development of the ability to distinguish between descriptions and interpretations in the future.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, künftig Beschreibung und Interpretation voneinander zu unterscheiden, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed that the discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to distinguish between description and interpretation in the future.

Andere Nummerierung

Other numbering

3.a. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftig Bedeutungsaspekte der Organisation (Struktur / Dynamik) in Arbeitssituationen zu verstehen.

3.a. The discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to understand future aspects of the organization (structure /dynamics) in work situations.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, künftig Bedeutungsaspekte der Organisation (Struktur / Dynamik) zu verstehen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to understand future significant aspects of the

organization (structure/ dynamics) is promoted through the discussion of work discussion accounts.

3.b. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftig zu verstehen, WAS die primären Aufgaben in der Organisation während der Arbeitssituationen sind.

3.b. The discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to understand in the future WHAT the primary tasks of the organization are during work situations.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, künftig zu verstehen, WAS die primären Aufgaben in der Organisation sind, gefördert wird.

Weitere Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können:

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, künftig das Verständnis für die eigene Arbeitsrolle und Arbeitsaufgabe zu erweitern, gefördert wird. Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, künftig allzu enge reale Grenzen und nicht genutzte Ressourcen offensichtlich zu machen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to understand WHAT the primary tasks of the organization are in the future.
Other statements that can be assigned to this category:

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to expand one´s understanding of one´s own work role and task in the future.
Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to reveal all too narrow real boundaries and unused resources in the future.

3.c. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftig zu verstehen, in welchem Verhältnis die Geschehnisse der Arbeitssituationen zu den Primäraufgaben

stehen.

3.c. The discussion of work discussion v promotes the development of the ability to understand in the future how the events of the work situations relate to the primary tasks.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, künftig zu verstehen, in welchem Verhältnis die Geschehnisse der Arbeitssituation zu den Primäraufgaben stehen, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to understand in the future how the events of the work situation relate to the primary tasks.

3.d. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftig erfolgte Lernprozesse zu identifizieren.

3.d. The discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to identify future learning processes.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, künftig erfolgte Lernprozesse zu identifizieren, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to identify future learning processes is promoted through the discussion of work discussion accounts.

3.e. Durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftigen Lernbedarf zu identifizieren.

3.e. The discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to identify future learning needs.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, künftigen Lernbedarf zu identifizieren, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to identify future learning needs is promoted through the discussion of work discussion accounts.

4. Lernprozesse, die durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf die Entwicklung der Fähigkeit, das eigene Erleben und Verhalten selbstkritischer zu bewerten, gefördert werden respektive wurden.

4. Learning processes promoted by the discussion of work discussion accounts in the seminar with regard to the development of the ability to evaluate one´s own experience and behavior more self-critically.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, das eigenen Erleben und Verhalten selbstkritischer zu bewerten, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to evaluate one´s own experience and behavior more self-critically is promoted through the discussion of work discussion accounts.

5. Lernprozesse, die durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf die Gestaltung künftiger Arbeitssituationen angestoßen werden respektive wurden.

5. Learning processes that are initiated or have been initiated by the discussion of work discussion accounts in seminar with regard to the design of future work situations.

5.1. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, künftige Arbeitssituationen zu gestalten (Konsequenzen im Handeln).

5.1. During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to shape future work situations is promoted (consequences in action).

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, Konsequenzen für das künftige Handeln abzuleiten, gefördert wird.
Weitere Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können: Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, einzelne Arbeitssituationen anders

zu gestalten, gefördert wird.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, auf neu entwickelte Formen des Verstehens in künftigen Situationen zurückgreifen zu können, gefördert wird.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, eine Weiterentwicklung von Arbeitsvollzügen und eine wünschenswerte Veränderung der Praxis auszubilden, gefördert wird.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, Alternativen der Beziehungsgestaltung zu entwickeln, gefördert wird. Handlungen verbal begleiten zu können, zählt ebenfalls zu dieser Kategorie.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to derive consequences for future action is promoted through the discussion of work discussion accounts.

Other statements that can be assigned to this category:

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to shape individual work situations differently is promoted through the discussion of work discussion accounts.
Statements are assigned to this category in which it is expressed with appreciation that the development of the ability to fall back on newly developed forms of understanding in future situations is promoted through the discussion of work discussion accounts.
Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative manner that the development of the ability to develop a further development of work executions and a desirable change in practice is promoted through the discussion of work discussion accounts.
Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to develop alternatives to relationship formation is promoted through the discussion of work discussion accounts.
Being able to accompany actions verbally also belongs to this category.

5.2. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, sich von unbedachten Handlungen zu distanzieren.

5.2 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to distance oneself from thoughtless actions is encouraged.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum

Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, sich von unbedachten Handlungen zu distanzieren, gefördert wird.

Weitere Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können:

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, warten zu können, sich zur Verfügung zu stellen, ohne sofort mit Fragen, Ratschlägen oder Interpretationen reagieren zu müssen oder gar Lösungen parat zu haben, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to distance oneself from thoughtless actions is promoted through the discussion of work discussion accounts.

Other statements that can be assigned to this category:

Statements are assigned to this category in which it is expressed with appreciation that the discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to be able to wait, to make oneself available, without having to react immediately with questions, advice or interpretations or even to have solutions ready.

5.3. Während der Besprechung von Work-Discussion-Protokollen wird die Entwicklung der Fähigkeit gefördert, innezuhalten.

5.3 During the discussion of work discussion accounts, the development of the ability to pause is encouraged.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, innezuhalten, gefördert wird.

Weitere Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können:

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, warten zu können, sich zur Verfügung zu stellen, ohne sofort mit Fragen, Ratschlägen oder Interpretationen reagieren zu müssen oder gar Lösungen parat zu haben, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to pause is promoted through the discussion of work discussion accounts.

Other statements that can be assigned to this category in which it is expressed with appreciation that the discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to be able to wait, to make oneself available, without having to react immediately with questions, advice or interpretations or even to have solutions ready.

6. Lernprozesse, die durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf die Entwicklung von professioneller Haltungen der TN unterstützt werden respektive wurden.

6. *Learning processes supported by the discussion of work discussion accounts in the seminar with regard to the development of professional attitudes of the participants.*

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit zu professioneller Haltung der TN gefördert wird.

Weitere Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können:

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, eine veränderte Haltung im beruflichen Alltag einzunehmen, gefördert wird. Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, eine psychoanalytische Grundhaltung zu entwickeln, gefördert wird. Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, eine Neuausbildung von Haltungen, die auch ohne bewusste Reflexion zum Tragen kommt, gefördert wird. Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit zu einem pädagogischen Habitus gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability of the participants to adopt a professional attitude is promoted through the discussion of work discussion accounts.

Other statements that can be assigned to this category:

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to adopt a changed attitude in everyday working life is promoted by discussing work discussion accounts.
Statements are assigned to this category in which it is expressed with appreciation that the development of the ability to develop a psychoanalytic basic attitude is promoted through the discussion of work discussion accounts.
Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to re-form attitudes, which also comes into effect without conscious reflection, is promoted through the discussion of work-discussion accounts.
Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to develop an educational habitus is promoted through the discussion of work discussion accounts.

7. Lernprozesse, die durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf die persönliche Entwicklung der TN gefördert werden respektive wurden.

7. Learning processes promoted or facilitated by the discussion of work discussion accounts in the seminar with the regard to the personal development of the participants.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die persönliche Entwicklung der TN gefördert wird. Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, ein neues – positives oder ungewohntes – Bild der eigenen Person zu entwickeln, gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed with appreciation that the personal development of the participants is promoted through the discussion of work discussion accounts.
This category is assigned to statements in which it is expressed in an appreciative way that the development of the ability to develop a new positive or unusual image of one´s own person is promoted through the discussion of work discussion accounts.

8. Lernprozesse, die durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf die Entwicklung des Theorieverständnisses der TN angestoßen werden respektive wurden.

8. Learning processes initiated by the discussion of work discussion accounts in the seminar with regard to the development of the theoretical understanding of the participants.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung des Theorieverständnisses der TN gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the development of the theoretical understanding of the participants is promoted through the discussion of work discussion accounts.

9. Lernprozesse, die durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar in Hinblick auf die Entwicklung der Theorieentwicklung der TN unterstütz werden respektive wurden.

9. Learning processes that were supported by the discussion accounts in the seminar with regard to the development of the theory development of the participants.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Fähigkeit zur Theorieentwicklung der TN gefördert wird.

Statements are assigned to this category in which it is expressed in an appreciative way that the ability to develop a theory is promoted through the discussion of work discussion accounts.

10. Lernprozesse, die durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen im Seminar gefördert werden respektive wurden und sonst keiner Kategorie zuzuordnen sind.

10. Learning processes that are promoted or have been promoted by the discussion of work discussion accounts in the seminar and that do not belong to any other category.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, mit den Hypothesen bis zum nächsten Seminartermin zu warten, gefördert wird.
Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Einsicht, dass gerade jene Protokolle, die schwierige und unverstandene Aspekte aus dem Arbeitsalltag enthalten, den TN vielfältige Gelegenheiten eröffnen, wenn sie mitunter auch mit schmerzlichen Erfahrungen verbunden sind, gefördert wird.

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, in welchen wertschätzend zum Ausdruck gebracht wird, dass durch die Besprechung von Work-Discussion-Protokollen die Entwicklung der Fähigkeit, einen inneren mentalen Raum zu kreieren, gefördert wird. Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, die sonst keiner anderen Kategorie zuzuordnen sind.

Statements are assigned to this category in which it is expressed that the discussion of work discussion accounts promotes the development of the ability to wait with the hypotheses until the next seminar date.
Statements are assigned to this category in which it is expressed with appreciation that the discussion of work discussion accounts promotes the development of the insight that precisely those accounts that contain difficult and misunderstood aspects of everyday work open up many opportunities for participants, even if they are sometimes associated with painful experiences.
Statements are assigned to this category in which it is expressed in appreciation that the development of the ability to create an inner mental space is promoted through the discussion of work discussion accounts.
Statements that do not belong to any other category are assigned to this category

III. Auszug aus Auswertung

Code	Abschnitt	Zitat	Kategorie
AGre18	5: 2070	In the Work Discussion group, this was shared with the other workers who could well recognize their own experience in their interactions with Alberto.	2.1.3
AGre18	2: 1385	A monthly work discussion seminar was an invaluable tool which helped to contain the anxieties, fears and painful feelings of helplessness experienced by the professionals involved.	3.4.2
AGre18	10: 64	They seemed to have welcomed the change in how they saw their role and task;	3.b.
AGre18	10: 2019	She showed him that she wanted to understand what he was experiencing, and she was able to comfort him. He said at the end of the exchange that he was feeling better,	5.1
AGre18	2: 1569	The process of contributing to a work discussion group helped them to keep alive their faith in the growth of the mind and to experience the surprise of 'unexpected gains'.	7.
ATre19	13: 1969	We usually step back and let the others take over. I was, however, fine. I didn't know I felt like this. I even went to the debrief meeting and supported the radiographers. I didn't even feel the need to bring it here in a hurry. But I did write it up straight away and that helped.	1.3
ATre19	3: 488	Work Discussion is a very powerful teaching and learning experience.	10.
ATre19	3: 1913	The model of Work Discussion recognizes the worker's own experience and attempts, through the group's work and the support of a psychoanalytically trained seminar leader, to reflect and create deeper understanding through focusing on the work and role of the professionals involved.	2.
ATre19	10: 1867	She wonders why the issue of the catheter is touching her in this way; it implies a curiosity and need to know not only about the work, but also about herself.	2.2.1
ATre19	2: 707	The first stage was identifying and understanding the emotional experience of patients, through the use of observational skills and psychoanalytic concepts;	2.2.2
ATre19	8: 339	Together with the basic observational and listening skills, we gradually explored psychoanalytic concepts like defense mechanisms and the need for us human beings to protect ourselves from emotional pain and distress.	2.3
ATre19	8: 2928	We looked at the emotional interplay between the father and the play specialist, the way intolerable feelings were projected into her through invading her physical and emotional space, which might have given the father some kind of relief. Thinking about these issues with the group helped the play specialist to contain and gain some distance from her own emotions, and supported her ability to offer this father some genuine sympathetic support.	2.3.2

ATre19	8: 3380	The group continued to develop through experiencing an atmosphere where the idea was to think together about the issues as opposed to my 'giving them' the knowledge.	2.4
ATre19	13: 1483	There were heavy noises of tension and relief in the room.	2.4.1
ATre19	8: 3171	Thinking about these issues with the group helped the play specialist to contain and gain some distance from her own emotions, and supported her ability to offer this father some genuine sympathetic support	2.4.2
ATre19	3: 2415	I would add that an important aspect of this transformation comes from the fact that the worker changes as a person too, as the process of establishing a Work Discussion group enriches and extends the observational skills of its members, furthering their sensitivity and psychological-mindedness.	3.1
ATre19	2: 707	The first stage was identifying and understanding the emotional experience of patients, through the use of observational skills and psychoanalytic concepts;	3.2.2
ATre19	2: 962	he last stage saw a qualitative shift in the staff's capacity to share the pain generated by the work, knowing about it through holding it in the group's mind and being able to reflect on it, allowing them to process experience in a way that made the work more bearable – akin to Bion's concept of 'containment'.	3.4.2
ATre19	3: 1913	The model of Work Discussion recognizes the worker's own experience and attempts, through the group's work and the support of a psychoanalytically trained seminar leader, to reflect and create deeper understanding through focusing on the work and role of the professionals involved.	3.b.
ATre19	7: 1459	The aim at this stage of our group was to promote psychological-mindedness through increasing the workers' sensitivity and thus create deeper understanding so that they could make informed decisions about how best to shape their work	5.1
ATre19	3: 3346	Rustin has also pointed out that Work Discussion can develop the worker's professional capacities in difficult contexts (Rustin & Bradley, 2008) and hospitals can be one example – as I will illustrate in this paper.	6.
ATre19	3: 2415	I would add that an important aspect of this transformation comes from the fact that the worker changes as a person too, as the process of establishing a Work Discussion group enriches and extends the observational skills of its members, furthering their sensitivity and psychological-mindedness.	7.
ATre19	14: 12	I have illustrated in this paper the evolution of a Work Discussion group that I have facilitated for many years; from the early days when we introduced observational skills and psychoanalytic ways of understanding,	8.
ATre19	8: 747	Concepts like 'denial' helped us understand why cancer patients who had reached the point of palliative care behaved as if they had not been given the terrible news. Concepts like 'projection' and 'projective identification' helped us understand experiences that otherwise might be challenging and difficult to tolerate and process.	9.

CreRus18	13: 2778	Increased reflection on diversity is likely to touch on the lived experiences and identity of group members in direct ways.	2.4
CreRus18	2: 2051	Students talk with some excitement about the way that the Work Discussion seminar has significantly enhanced their capacity to understand what happens in their interactions with children and has enabled them to carry out their workplace tasks more effectively.	3.3.3
CreRus18	13: 2601	It seems that naming the dynamic amongst the members of the seminar as well as in the work setting described, did contain some anxiety and enabled some change to take place.	3.4.2
CreRus18	13: 2449	Although in subsequent meetings, the group continued as before, there was a gradual shift towards becoming more able to discuss these kinds of issue	3.5
CreRus18	8: 2445	After all, Work Discussion is here undertaken as part of a broadly psychoanalytic learning process, not a program of philosophy, sociology, or cultural studies, and its participants and leaders can be assumed to have competence only in its central field of knowledge.	6.
CreRus18	13: 2778	Increased reflection on diversity is likely to touch on the lived experiences and identity of group members in direct ways.	7.
EJac02	5: 131	We would then think about it together as a group, with the dual purpose of helping the staff member with the particular case while also developing our wider understanding.	2.
EJac02	15: 60	At these times, staff need to be offered their own space away from the pressures of the classroom, to gather their thoughts, reflect on their work and be helped to develop insight into what might be going on underneath the surface.	2.1
EJac02	5: 1338	Group discussions soon began to reveal many different layers of possible meanings underlying a pupil's behavior.	2.1.2
EJac02	9: 2379	Instead, what is developing is greater recognition of the need continually to reflect on and carefully manage the inevitably intense relationships and attachments that develop in the ordinary course of school life.	2.1.3
EJac02	17: 1895	In particular, I have illustrated the ways in which these groups can provide teachers with important opportunities to step back from the intensity of the classroom setting and the pressure to 'teach a pupil' or 'deliver the curriculum'. This stepping back enables a thinking space to be created in which teachers can enhance their observational skills and develop their understanding about the emotional factors that impact on behavior, learning and teaching.	2.2
EJac02	11: 3088	Moreover, as teachers were given the space to think about their own experience of having to face challenging pupils, so they became more receptive to Marks' needs, anxieties and experience.	2.2.1
EJac02	11: 3088	Moreover, as teachers were given the space to think about their own experience of having to face challenging pupils, so they became more receptive to Marks' needs, anxieties and experience.	2.2.2
EJac02	6: 1330	There was also some reflection on how much we, when confronted with intense feelings and disturbances of this kind, can also be shocked and driven to action without pausing for thought – in much the same way as the pupil had been.	2.3.1

EJac02	9: 1347	The group session finished on a more hopeful note, with teachers picking up on Simon's relief and surprise on seeing the teacher after the summer as well as on the importance of understanding pupils' behavior in context.	2.3.2
EJac02	7: 2726	In the group discussion, attention was drawn to the way in which Simon had been disruptive (walking in and out of the classroom) and the particular response it elicited in the teacher (immediately feeling irritated and inviting him to leave).	2.3.2
EJac02	12: 2221	The process of talking about her difficulties – of exploring, questioning, sharing, putting into words her experience seemed, on its own, to have considerable cathartic effect. It also enabled the teacher, together with group members, to make links with the possible anger, humiliation and hopelessness felt by the class at having been placed in the lower set, which was then projected into their teacher. Perhaps she was to know what it is like to be a foundation-level teacher, written of and given up on, without a fair hearing. The group's developing understanding of such processes has, however, raised further questions and dilemmas for them	2.3.3
EJac02	12: 763	In one session near the start of the academic year, for example, a teacher asked the group for help with her year 10 (14–15-year-olds) languages set	2.4
EJac02	16: 2	72 per cent reported that they felt less stressed after discussing concerns/pupils with whom they were struggling.	2.4.1
EJac02	13: 1452	What I do know, however, was that the process of putting her difficulties into words and sharing her feelings, shame and hopelessness – and having it heard – seemed to empower this teacher and restore in her a sense of competency, skill and resilience about herself and her work.	2.4.2
EJac02	14: 1358	Allowing time to unpack their previously unspoken thoughts increased an awareness of the tension between the pressure on schools to get results (exacerbated by published league tables) and the pressure to include and provide for the pastoral needs of individual pupils.	2.5
EJac02	14: 2055	This process of ending words for their experience also offered them the possibility of moving out of a more passive, dependent and aggrieved relationship to the organization and of developing a former internal sense of their professional identity, role and potency.	2.b.
EJac02	9: 1569	Furthermore, consideration was given to how, given these insights, one might have attempted to intervene in a way that contained Simon's hurt enough to prevent the escalating intensity of his emotions and behavior. They could imagine, for example, how even a small, well-timed comment, which conveyed some concern for how Simon was feeling and which acknowledged difficulties around endings, might have helped him feel more understood and therefore more able to manage his distress.	2.c.

EJac02	16: 2035	As the project has progressed I have witnessed the change in the perceptions, understanding and practice of the teachers attending the seminars. I have seen my staff growing in perception, tolerance, patience and confidence in containing and motivating challenging children.	3.
EJac02	2: 390	Through the use of some detailed examples of these work discussion groups in action, I hope to illustrate the way these groups can enable staff to enhance their observational skills, develop a deeper understanding of the factors that impact on learning, behavior and teaching, and reduce staff stress.	3.1
EJac02	5: 1022	They were also able to notice the way in which their own mood could suddenly change within moments of coming into contact with a pupil.	3.2.1
EJac02	5: 1022	They were also able to notice the way in which their own mood could suddenly change within moments of coming into contact with a pupil.	3.3.1
EJac02	9: 2596	This has led to a greater awareness, steadily itering through the school, of the kind of intense feelings, anxiety and disruption that get evoked in pupils around beginnings and endings of terms, staff absences or departures, and, broadly speaking, any change to the structure or boundaries of school life.	3.a.
EJac02	17: 2361	With time, trust and experience, these groups can also create a forum in which consultation can also be offered at a more organizational level – by helping staff think about and clarify the parameters of their roles, responsibilities and authority within the school.	3.b.
EJac02	9: 2379	Instead, what is developing is greater recognition of the need continually to reflect on and carefully manage the inevitably intense relationships and attachments that develop in the ordinary course of school life.	3.e.
EJac02	16: 2035	As the project has progressed I have witnessed the change in the perceptions, understanding and practice of the teachers attending the seminars. I have seen my staff growing in perception, tolerance, patience and confidence in containing and motivating challenging children.	5.
EJac02	2: 689	Finally, I hope to highlight the ways in which such groups not only extend staff skills in engaging with pupils at risk of emotional breakdown and school exclusion, but can also promote a learning environment for al, in which development and growth is promoted at a personal, professional and whole-school level.	5.1.
EJac02	17: 1895	In particular, I have illustrated the ways in which these groups can provide teachers with important opportunities to step back from the intensity of the classroom setting and the pressure to 'teach a pupil' or 'deliver the curriculum'. This stepping back enables a thinking space to be created in which teachers can enhance their observational skills and develop their understanding about the emotional factors that impact on behavior, learning and teaching.	5.3.
EJac02	15: 815	This in turn helps teachers to feel more confident that their work and decisions are based on a deeper understanding of pupils' needs and difficulties rather than a mounting sense of desperation and pressure to get results.	6.

EJac02	16: 604	In contrast, work discussion groups, which involve greater numbers of staff working together within an institution, have the potential to create a culture of openness, trust and confidence in an organization in which anxieties, difficulties and dilemmas can be shared, while personal and professional development is enhanced.	7.
Hovetal18	5: 1923	The way in which Manuela commented on the accounts – particularly on the thoughts that she expressed about Dennis – supports the belief that she is increasingly taking Dennis's inner world into consideration and that she is connecting his behavior with his inner world more and more.	1.2.2
Hovetal18	9: 476	As the members of a work discussion seminar are encouraged to remember and write down specific professional situations which affected them or that were on their minds, words must be found to describe in as accurate detail as possible how the situation they remember came about. This leads to visualization and thinking about the practitioner's own behavior as well as the behavior of the person with whom they were interacting in the described situation. As such, the practitioners alongside the other people who were part of the situation become the focus of thoughts	1.2.3
Hovetal18	9: 476	As the members of a work discussion seminar are encouraged to remember and write down specific professional situations which affected them or that were on their minds, words must be found to describe in as accurate detail as possible how the situation they remember came about.	1.3
Hovetal18	5: 1622	These indications that there is a change in Manuela's perception, in her thoughts about Dennis and in her actions in the situations depicted are not only reflected in the notes of the discussion but were revealed most notably during the dialogue about the account in the work discussion seminar.	1.4

IV. Aktualisierte Ergebnisse Schöck (2018)[33]

Ergebnisse Forschungsfrage a)[34]

Kategorien	Texte/Publikationen	Diplomarbeiten	Insgesamt
1.1.	2	2	4
1.1.1.	0	1	1
1.1.2.	0	0	0
1.1.3.	0	0	0
1.2.	1	0	1
1.2.1.	0	0	0
1.2.2.	0	0	0
1.2.3.	0	1	1
1.3.	1	2	3
1.4.	3	1	4
1.5.	1	2	3
2.1.	2	2	4
2.1.1.	7	3	10
2.1.2.	6	1	7
2.1.3.	3	1	4
2.2.	6	4	10
2.2.1.	3	0	3
2.2.2.	6	2	8
2.2.3.	4	3	7
2.3.	3	2	5
2.3.1.	1	2	3
2.3.2.	2	1	3
2.3.3.	1	1	2
2.4.	5	5	10
2.4.1.	0	1	1
2.4.2.	3	2	5
2.5.	1	0	1
2.6.	0	0	0
2.a.	3	2	5
2.b.	2	1	3
2.c.	1	1	2
2.d.	0	0	0
2.e.	0	0	0
3.1.	1	0	1
3.1.1.	2	1	3
3.1.2.	3	2	5

[33] Aufführung relevanter Tabellen und Grafiken. Alle Bezeichnungen nach Schöck (2018).
[34] Alle veränderten Ergebnisse sind rot gekennzeichnet. Der Übersicht halber wurde auch das Farbkonzept für die Abbildungen von Schöck (2018) übernommen.

3.1.3.	2	0	2
3.2.	2	0	2
3.2.1.	2	0	2
3.2.2.	2	1	3
3.2.3.	1	1	2
3.3.	3	1	4
3.3.1.	0	0	0
3.3.2.	0	2	2
3.3.3.	4	1	5
3.4.	1	1	2
3.4.1.	0	0	0
3.4.2.	0	1	1
3.5.	0	0	0
3.6.	0	0	0
3.a.	0	0	0
3.b.	1	1	2
3.c.	0	0	0
3.d.	0	0	0
3.e.	0	0	0
4	5	3	8
5.1.	8	5	13
5.2.	3	2	5
5.3.	3	1	4
6	12	3	15
7	4	2	6
8	1	1	2
9	1	0	1
10	1	0	1
Gesamt	**129**	**72**	**201**

Tabelle 1: Tabellarische Auflistung der Verteilung der Aussagen in deutschsprachigen Publikationen in den Kategorien (Aktualisierung von Schöck 2018, 56)

10 Hauptkategorien	Nennungen in den Publikationen
1. Lernprozesse im Vorfeld der Seminareinheit	17
2. Nachträgliches Verstehen / Befassen mit protokollierten Arbeitssituationen (reflection on action)	97
3. Verstehen / Befassen mit künftigen Arbeitssituationen (reflection in action)	37
4. Entwicklung der Fähigkeit, das eigene Erleben und Verhalten selbstkritischer zu bewerten	8
5. Entwicklung der Fähigkeit, Konsequenzen für das Handeln zu entwickeln (Gestaltung künftiger Arbeitssituationen)	23
6. Entwicklung von professioneller Haltung	15
7. Entwicklung von persönlicher Entwicklung	6
8. Entwicklung des Theorieverständnisses der TN	2
9. Entwicklung der Theorieentwicklung der TN	1
10. Sonst keiner Kategorie zuzuordnen	1

Tabelle 2: Tabellarische Auflistung der Verteilung der Aussagen in deutschsprachigen Publikationen auf die 10 übergeordneten Kategorien (Aktualisierung von Schöck 2018, 59)

Kategorie 2. Nachträgliches Verstehen / Befassen mit protokollierten Arbeitssituationen (reflection on action)

2.1.	2	2	4
2.1.1.	7	3	10
2.1.2.	6	1	7
2.1.3.	3	1	4
2.2.	6	4	10
2.2.1.	3	0	3
2.2.2.	6	2	8
2.2.3.	4	3	7
2.3.	3	2	5
2.3.1.	1	2	3
2.3.2.	2	1	3
2.3.3.	1	1	2
2.4.	5	5	10
2.4.1.	0	1	1
2.4.2.	3	2	5
2.5.	1	0	1
2.6.	0	0	0
2.a.	3	2	5
2.b.	2	1	3
2.c.	1	1	2
2.d.	0	0	0
2.e.	0	0	0

Tabelle 3: Tabellarische Auflistung der Verteilung der Aussagen in deutschsprachigen Publikationen in der Kategorie 2 (Aktualisierung von Schöck 2018, 61)

Kategorie 3. Verstehen / Befassung mit künftigen Arbeitssituationen (reflection in action)

3.1.	1	0	1
3.1.1.	2	1	3
3.1.2.	3	2	5
3.1.3.	2	0	2
3.2.	2	0	2
3.2.1.	2	0	2
3.2.2.	2	1	3
3.2.3.	1	1	2
3.3.	3	1	4
3.3.1.	0	0	0
3.3.2.	0	2	2
3.3.3.	4	1	5

3.4.	1	1	2
3.4.1.	0	0	0
3.4.2.	0	1	1
3.5.	0	0	0
3.6.	0	0	0
3.a.	0	0	0
3.b.	1	1	2
3.c.	0	0	0
3.d.	0	0	0
3.e.	0	0	0

Tabelle 4: Tabellarische Auflistung der Verteilung der Aussagen in deutschsprachigen Publikationen in der Kategorie 3 (Aktualisierung von Schöck 2018, 62)

Kategorie 5. Entwicklung der Fähigkeit, Konsequenzen für das Handeln zu entwickeln (Gestaltung künftiger Arbeitssituationen)

5.1.	**8**	**5**	13
5.2.	3	2	5
5.3.	3	1	4

Tabelle 5: Tabellarische Auflistung der Verteilung der Aussagen in deutschsprachigen Publikationen in der Kategorie 5 (Aktualisierung von Schöck 2018, 63)

Darstellung der zentralen Dimensionen „differenziertes Wahrnehmen“, „differenziertes Nachdenken und Verstehen“ sowie „differenziertes Verstehen“ bezüglich der populären Kategorien (Schöck 2018):

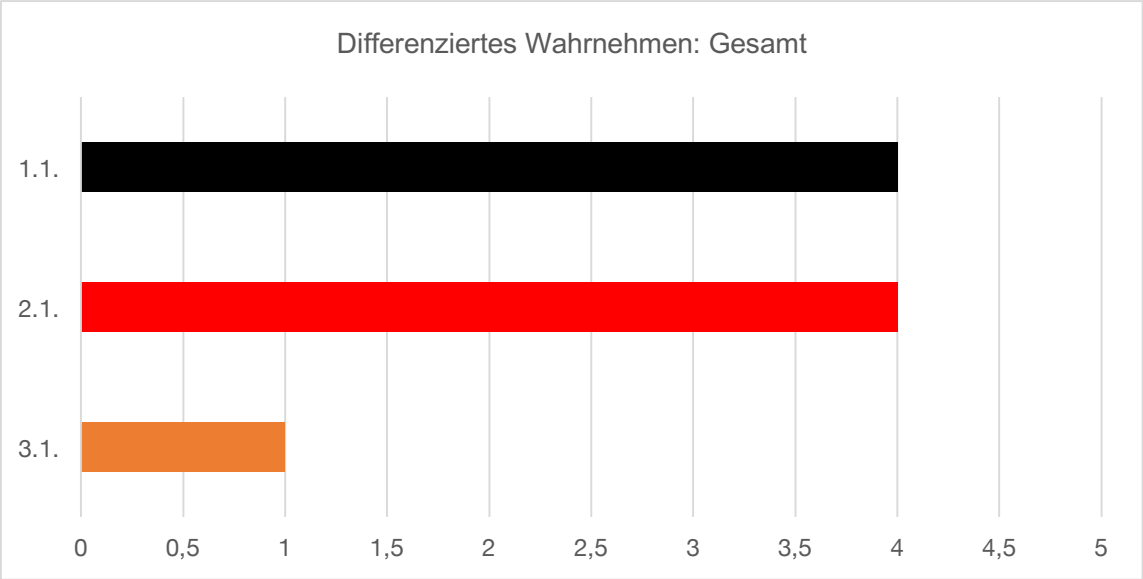

Abbildung 4: „Differenziertes Wahrnehmen“ (Aktualisierung von Schöck 2018, 64)

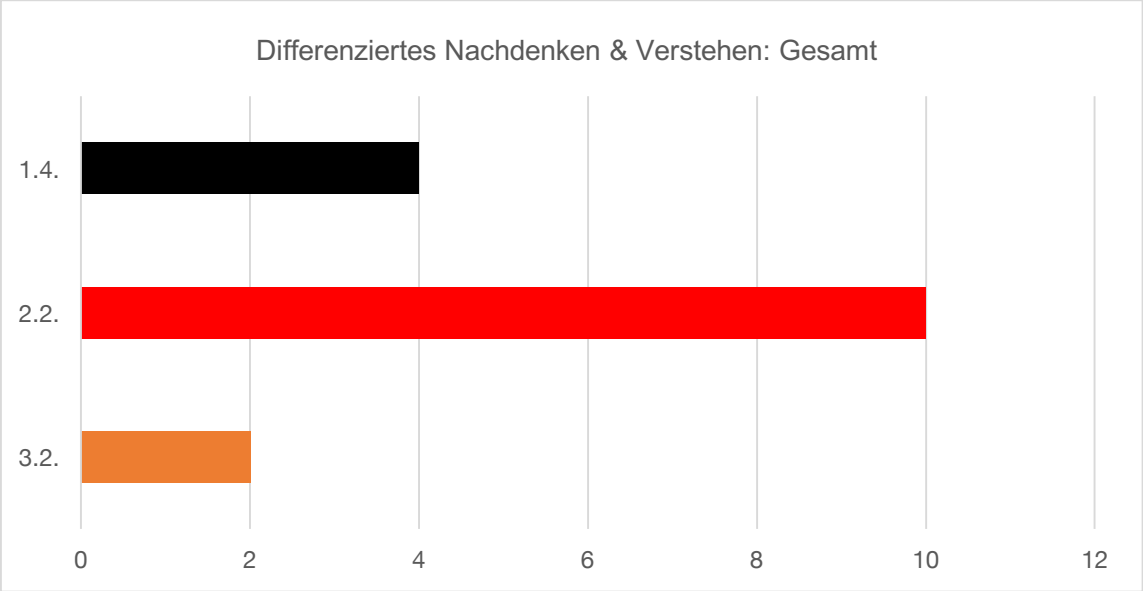

Abbildung 5: „Differenziertes Nachdenken & Verstehen“ (Aktualisierung von Schöck 2018, 65)

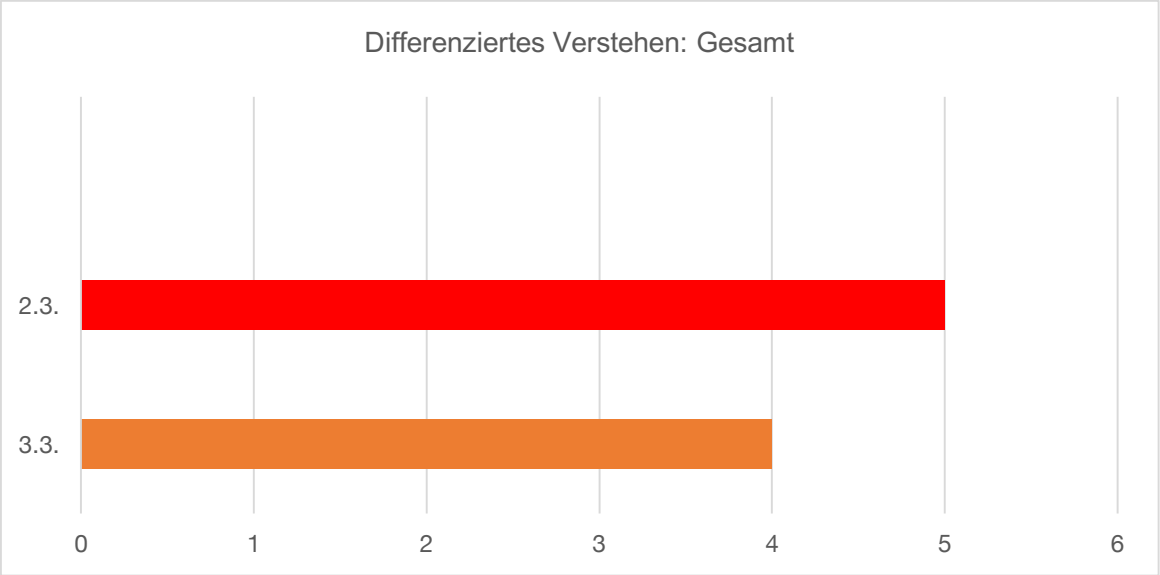

Abbildung 6: „Differenziertes Verstehen“ (Aktualisierung von Schöck 2018, 66)

Ergebnisse Forschungsfrage b)

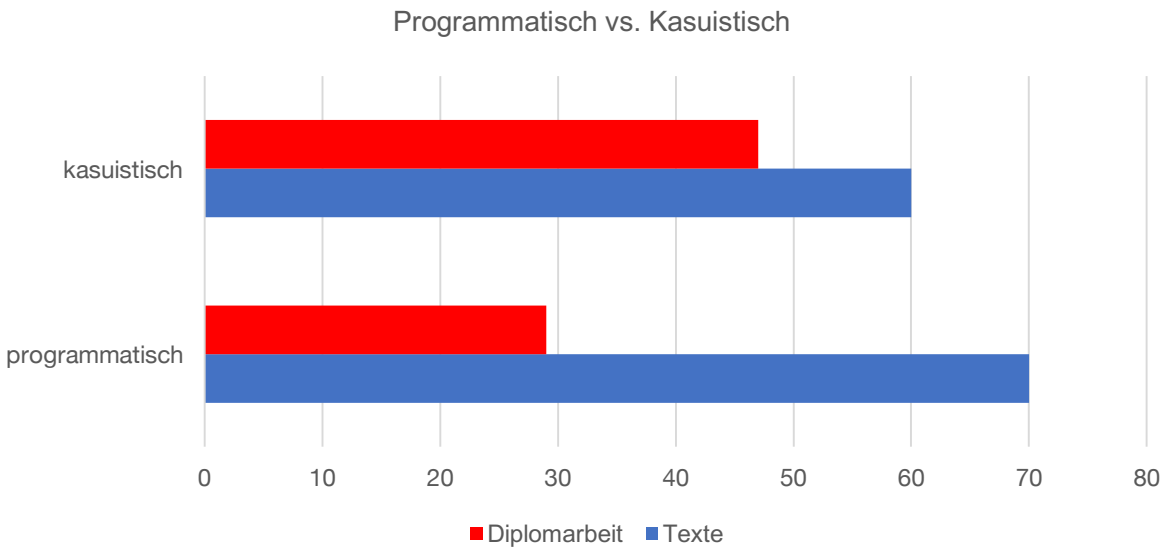

Abbildung 7: Verteilung programmatischer und kasuistischer Aussagen – im Vergleich (Aktualisierung von Schöck 2018, 67)

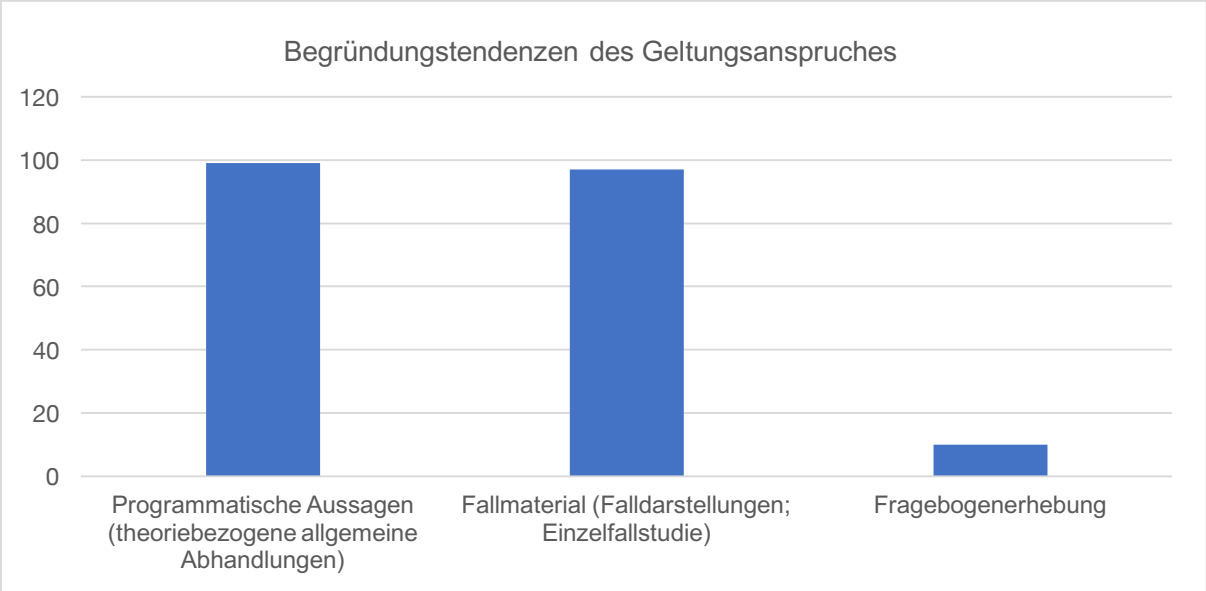

Abbildung 8: Verteilung der Begründungstendenzen des Geltungsanspruchs der Aussagen (Aktualisierung von Schöck 2018, 69)

Aussagen **ohne** empirischen Beleg	Aussagen **mit** empirischem Beleg	
Programmatische Aussagen	Pragmatische Aussagen	
Theoriebezogene allgemeine Abhandlung	Falldarstellungen	Fragebogenerhebung
99	97	10
206		

Tabelle 6: Tabellarische Verteilung der Begründungstendenzen des Geltungsanspruchs der Aussagen (Aktualisierung von Schöck 2018, 69)

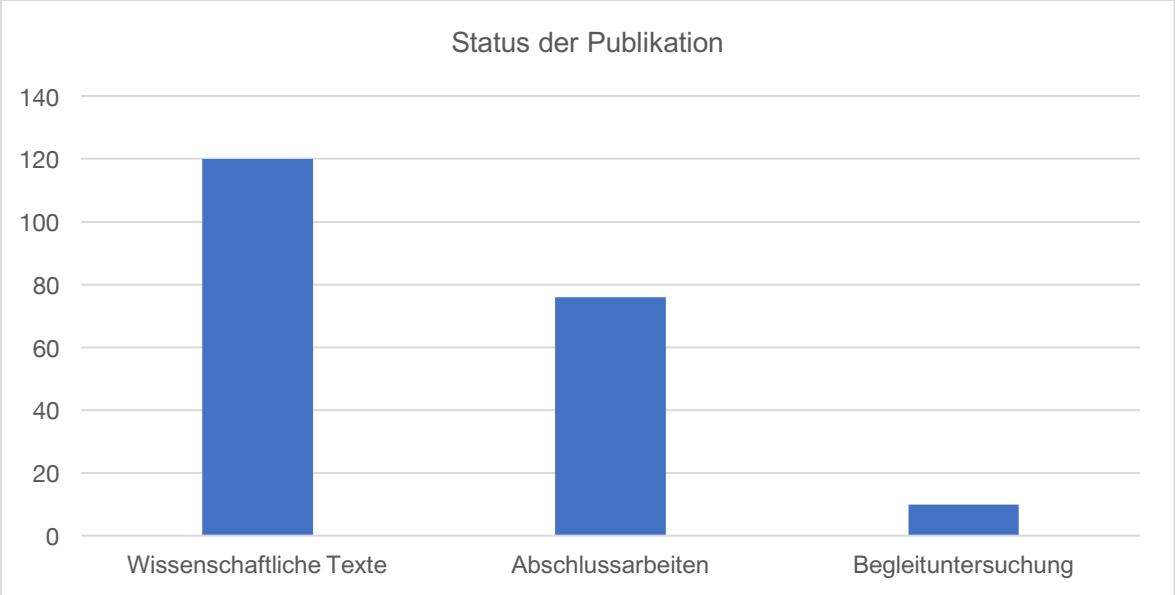

Abbildung 9: Status der Publikation steht im Fokus (Aktualisierung von Schöck 2018, 74)

Wissenschaftliche Artikel	Abschlussarbeiten	Begleituntersuchungen
120	76	10
206		

Tabelle 7: Tabellarische Verteilung der Aussagen auf die Textsorten (Aktualisierung von Schöck 2018, 74)

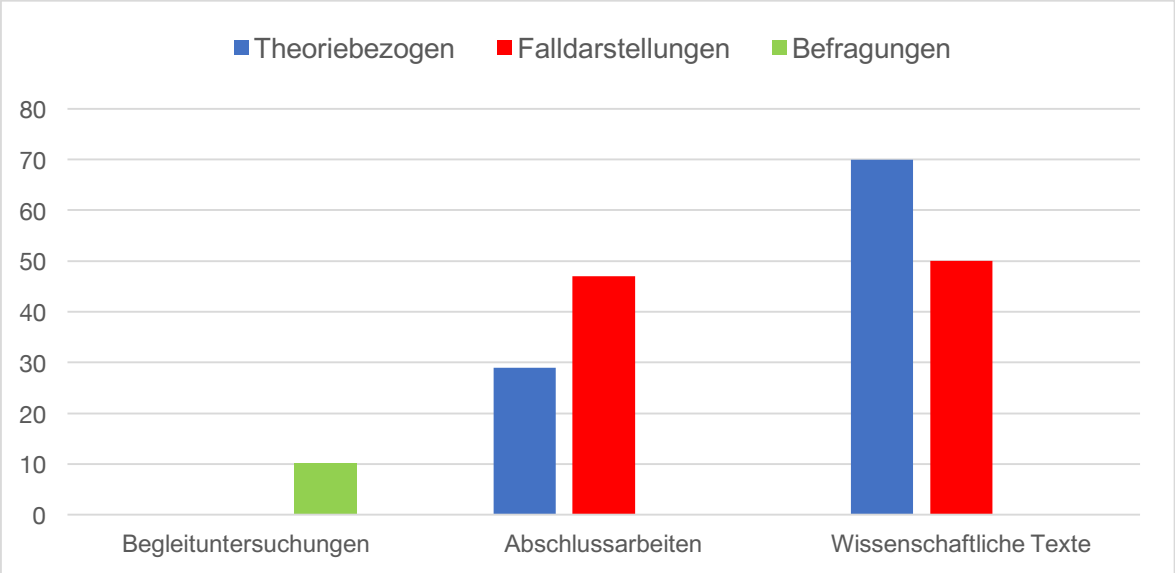

Abbildung 10: Forschungsmethode und Status der Publikation – Verknüpfung (Aktualisierung von Schöck 2018, 76)

Nr.	Code	Theoriebezogene allgemeine Abhandlungen (prog. Aussagen)	Falldarstelllungen (Kasuistisches Material)	Ergebnisse von Befragungen	Wissenschaftliche Artikel	Abschlussarbeiten (Diplomarbeiten)	Berichte über Begleituntersuchungen von Lehrgängen
1	WDat04	x	x		x		
2	WDatetal10	x	x		x		
3	DWil12	x	x		x		
4	DWil13		x		x		
5	Funetal13	x	x		x		
6	Hovetal14	x	x		x		
7	Mes04	x	x		x		
8	Rei12	x	x		x		
9	SteRei09	x			x		
10	SteSen12	x			x		
11	WDat03		x		x		
12	WDat06						
13	PraSte11						
14	Zab09	x			x		
15	MDatWDat14	x			x		
16	TurIng09			x			x
17	DWil15						
18	Tur15	x	x		x		
19	DatLarTru12						
20	Bar02		x			x	
21	Klo02		x			x	
22	Lin02		x			x	
23	Reo02		x			x	
24	May08		x			x	
25	Ber09						
26	Per09						
27	Sti12						
28	BerTha10						
29	Fuk10						
30	Sta10						
31	BöhRap10						
32	Sta16	x	x		x		
33	Gstetal15	x			x		
34	Her18	x	x			x	
35	Sen17	x	x			x	

Tabelle 8: Verteilung des Datenmaterials bezüglich Forschungsmethode (Begründungstendenz) und Status der Publikation (Textkorpus) (Aktualisierung von Schöck 2018, 77)

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, 15. Mai 2020

Ort, Datum

Katarina Stefanek