

TRANSFER 21



Tillmann F. Kreuzer, Stine Albers (Hrsg.)

Selbstreflexion



Selbstreflexion

Herausgegeben von
Tillmann F. Kreuzer
und Stine Albers



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelgestaltung: Bild- und Theaterzentrum (BTZ),
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Titelgestaltung/ Titelillustration:
Catherine François



Ludwigsburger Hochschulschriften
Band 21 der Reihe TRANSFER

Herausgegeben im Auftrag der
Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg von
Rosemarie Godel-Gaßner, Peter Kirchner, Thomas Knubben,
Sebastian Kuntze, Christiane Spary, Tobias Tempel.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8340-2134-2

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2021.
Printed in Germany – Format Druck GmbH, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

Tillmann F. Kreuzer & Stine Albers

Perspektiven auf Selbstreflexion. Eine Hinführung. 5

I Selbstreflexion im Kontext von Schulpraxis

Stine Albers & Renate Haack-Wegner

Das Subjekt im Blickpunkt: Zur Förderung psychoanalytisch orientierter
Selbstreflexion in der Schulpraxisbegleitung im Lehramtsstudium..... 13

Agnes Turner & Tillmann F. Kreuzer

Psychoanalytisch-pädagogische Reflexionen von Beobachtungen..... 29

Noëlle Behringer & Elena Johanna Koch

(Selbst-)Ermutigung durch Mentalisieren –
ein anwendungsorientierter Leitfaden (für Studierende)..... 47

Nicola-Hans Schwarzer & Stephan Gingelmaier

„Gesund durch Nachdenken?“ Zur gesundheitserhaltenden Funktion von Selbst-
reflexion in der pädagogischen Disziplin und deren Förderbarkeit im Rahmen der
universitären Ausbildung..... 67

Tillmann F. Kreuzer, Maik Fischer, Ramona Heß & Kathrin Stopper

Sensibilisierung von Studierenden für Er- und Entmutigungsprozesse
im Unterricht..... 79

Benita Affolter, Thomas Wiedenhorn, Markus Janssen & Andreas Angehrn

Mediengestützte Selbstreflexion und Beratung in eigenverantworteten
Praxisphasen im Projekt „SMS-Studierende machen Schule!“ 93

Marion Aicher-Jakob

Schulische Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung –
ein Ort für reflexive Prozesse 111

Katrin Leipold & Sven Sauter

„Die Schule der Sensibilisierung“ – Differenz- und Normalitäts(re)konstruktionen
in Bildungsprozessen hinterfragen. Möglichkeiten einer kritischen
Professionsentwicklung 129

II Selbstreflexion in Fachbereichen eines lehramtsorientierten Hochschulstudiums

Rudi F. Wagner

Selbstreflexion (in) der Psychologie: Wissenschaftstheoretische Aspekte und praktische Konsequenzen 147

Joachim Schäfer

Selbstreflexive Prozesse beim wissenschaftlichen Schreiben durch Schreibberatung unterstützen 159

Hubert Sowa

Selbstreflexion des Könnens durch Innwerden – Zu einer entscheidenden Voraussetzung künstlerischer Lehre..... 175

Rüdiger Hein

Selbstreflexives Probehandeln in der Vorstellung beim Bewegungslernen 191

Ulrich Theobald

Grenzen erleben und akzeptieren: Reflexionsfähigkeit als Gegenstand von Bildungsangeboten aus dem Bereich Sport und Bewegung im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung..... 205

III Selbstreflexion in Fachbereichen außerschulischer Bildung an der Hochschule

Gabriele Häußler

Erkenne Dich selbst! Über das Zusammenspiel von Innen und Außen im pädagogischen Feld von Krippe und Kindergarten..... 221

Ute Holm

Reflexive Aneignungsprozesse von Studierenden der Erwachsenenbildung – am Beispiel der Beschäftigung mit Identitätstheoretischen Modellen 235

Damaris Nübel

„Ich bin nicht Mohamed, ich bin hier um ihn zu spielen!“ Das biografische Theater als Forschungs- und Erkenntnisinstrument 247

Perspektiven auf Selbstreflexion. Eine Hinführung.

Tillmann F. Kreuzer & Stine Albers

Das bewusste Nachdenken über sich selbst, sein eigenes Handeln und Wirken ist dem Menschen in seiner Entwicklung immanent. Es beginnt in der Adoleszenz besonders präsent zu werden und begleitet alle weiteren Entwicklungs- und Lebensphasen. Das reflexive Moment stellt somit auch einen der wichtigsten Entwicklungsschritte in der beruflichen Professionalisierung von Menschen dar. Selbstreflexion ermöglicht es, im Beruf wie im Privaten Stressoren zu erkennen und mit diesen einen möglichst gelingenden Umgang zu finden. So kann das Nachdenken über das eigene Selbst und Handeln und die Erkenntnis, die daraus gewonnen wird, zu einem höheren Wohlbefinden beitragen. Es kann gesundheitsfördernd wirken und somit zu einem bedeutenden Aspekt in den immer wieder mit neuen Herausforderungen einhergehenden pädagogisch ausgerichteten Berufsfeldern werden.

Die Reflexion über das eigene Selbst eröffnet tiefgehende Bildungsmöglichkeiten und fördert im universitären Kontext Bildung in der Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Inhalten. Darin wird von uns die leitende Begründung für die Berücksichtigung von Selbstreflexion in Studiengängen mit pädagogisch orientierter Berufsausrichtung gesehen. Selbstreflexion als ein bewusst angegangener Prozess bedarf eines Augenblicks des Innehaltens, des Zu-Sich-Kommens, der Entschleunigung, um Nach-Denken und sich dazu ins Verhältnis setzen zu können. Das Selbst ist bei einer Auffassung von Reflexivität als ein Sich-ins-Verhältnis-Setzen stets als Referenz und Bezugsgröße beteiligt. Das Wort „Selbstreflexion“ wird aber gemeinhin nur dann verwendet, wenn es sich explizit um ein „Selbstverhältnis“ handelt. Das heißt, dass auch der Gegenstand der Reflexion das Selbst ist und es damit zum Subjekt und Objekt der Reflexion wird. Rolf-Peter Warsitz (2006, S. 65) spricht in diesem Zusammenhang auch von Selbstreflexion als Paradox, „das dasjenige der Metaphysik selbst ist: über etwas nachzudenken, das zugleich die Ursache und das Medium dieses Nachdenkens ist.“

Es ist zu vermuten, dass sich Studierende zumindest zu Anfang ihres Studiums bisher wenig mit ihrer Rolle als Lernende und noch weniger mit der Beziehung zu ihrem eigenen inneren Kind (Korczak, 2008/1967; Bernfeld, 2013/1925) beschäftigten oder sich bewusst mit ihren Studien- und Berufswahlmotivationen auseinandersetzten (Kreuzer, 2019). Doch gerade diese Überlegungen sind für ein professionell-pädagogisches Handeln in allen Beziehungen und pädagogischen Feldern von unabdingbarer Bedeutung – so wie dies Janusz Korczak (2008/1967, S. 156) für jede*n Erziehenden anregte:

Habe Mut zu dir selbst und such deinen eigenen Weg. Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest. Leg dir Rechenschaft ab, wo deine Fähigkeiten liegen, bevor du damit beginnst, Kindern den Bereich ihrer Rechte und Pflichten abzustecken. *Unter ihnen allen bist du selbst ein Kind, das du zunächst einmal kennen, erziehen und ausbilden musst* [Hervorhebung durch die Verf.].

Es ist uns nicht bekannt, ob Janusz Korczak von den Lehren Sigmund Freuds wusste oder ob sich Siegfried Bernfeld (2013/1925, S. 141) vorab mit dem Werk Korczaks beschäftigte, als er schrieb:

Dies Kind vor ihm ist er selbst als Kind [Hervorhebung durch die Verf.]. Mit denselben Wünschen, denselben Konflikten, denselben Schicksalen. [...] Und sein Tun, sein Erfüllen und Verbieten ist das seiner eigenen Eltern. [...] Denn er als Erzieher ist gar kein Er, kein Ich, sondern ein denkendes, handelndes Ich. [...] So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses [selbst, die Verf.] erlebte.

Diese beiden Zitate führen vor Augen, welche „Richtung“ im pädagogischen Kontext dann ein Nachdenken über sein eigenes Handeln hat: Im Vordergrund steht die (eigene) Erkenntnis über sich selbst in Beziehung zum Kind – dem realen Kind gegenüber in der erzieherischen Situation und dem eigenen, inneren Kind, das der Erziehende kennenlernen sollte, um auf die Bedürfnisse der realen Kinder adäquat eingehen zu können (Kreuzer, 2019).

Die Relevanz der Selbstreflexion zeigt sich auch in den bundeslandübergreifenden „Standards für die Lehrerbildung“, in denen auf Selbstreflexivität als Kompetenzfacette von (angehenden) Lehrer*innen eingegangen wird. Konkret heißt es dort: „Die Absolventinnen und Absolventen reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertevorstellungen und Einstellungen.“ (SKMK, 2014, S. 13), sowie: „Die Absolventinnen und Absolventen reflektieren die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen.“ (SKMK, 2014, S. 13).

Aus den „Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung“ der Kultusministerkonferenz (KMK) geht wiederum hervor, dass im Lehramtsstudium „kontinuierliche bzw. wiederkehrende Angebote zur Selbstreflexion über die Eignung für das Lehramt“ (SKMK, 2013, S. 3) empfohlen werden; als Orientierungspunkt werden dafür die „Standards für die Lehrerbildung“ genannt. Der Selbstreflexion kommt damit eine durchgängig im Blick zu behaltende Querschnittsaufgabe im Lehramtsstudium zu, so wie sie für uns grundsätzlich in Studiengängen mit pädagogisch orientierter Berufsausrichtung eine große Bedeutung zukommen sollte.

Selbstreflexion mag in pädagogischen Diskursen zwar häufig prominent vertreten sein, es wird dabei aber anscheinend selten explizit auf die Bedeutung des Reflexionsprozesses für die Betroffenen eingegangen. Fraglich bleibt, ob die (angehenden) pädagogisch Tätigen das Reflektierte in seiner Gänze ein- und zuordnen können und ob sie in ihrem Entwicklungsprozess, der gleichzeitig eine Doppelrolle darstellt und diese fordert, als junge

Erziehende und Zu-Erziehende bzw. in der schulischen Situation als Lehrende und Lernende durch die scheinbare Verletzbarkeit des eigenen Selbst in eine Abwehrhaltung geraten und sich entsprechend nicht auf selbstreflexive Prozesse einlassen können.

Der Band gliedert sich in drei Kapitel, die sich auf den Themenschwerpunkt Selbstreflexion in der universitären Lehre beziehen. Im ersten Kapitel sind Artikel zusammengefasst, die sich mit „Selbstreflexion im Kontext von Schulpraxis“ auseinandersetzen. Das zweite Kapitel nimmt „Selbstreflexion in Fachbereichen eines lehramtsorientierten Hochschulstudiums“ in den Blick. Die Artikel, die im dritten Kapitel zusammengefasst sind, stellen „Selbstreflexion in Fachbereichen außerschulischer Bildung an der Hochschule“ in den Mittelpunkt. Dieses abschließende Kapitel bereichert durch Beiträge aus der Frühkindlichen Bildung und Erziehung, der Erwachsenenbildung sowie der Kultur- und Medienbildung die Bandbreite der Artikel.

Diese Gliederung vermag bereits die inhaltliche Ausrichtung der Artikel und Vielperspektivität des Bandes auf Selbstreflexion im pädagogischen Kontext veranschaulichen.

Das erste Kapitel „Selbstreflexion im Kontext von Schulpraxis“ eröffnen Stine Albers und Renate Haack-Wegner mit ihrem Artikel „Das Subjekt im Blickpunkt: Zur Förderung psychoanalytisch orientierter Selbstreflexion in der Schulpraxisbegleitung im Lehramtsstudium“. Darin legen die Autorinnen den Schwerpunkt auf die Darlegung von Gestaltungsmöglichkeiten psychoanalytisch orientierter Selbstreflexion im Lehramtsstudium. Es folgt der Artikel von Agnes Turner und Tillmann F. Kreuzer: „Psychoanalytisch-pädagogische Reflexionen von Beobachtungen“, in dem die Interaktionsprozesse und Reflexionen des eigenen Handelns in einem Work-Discussion-Seminar analysiert werden. Dabei gehen die Autorin und der Autor davon aus, dass es sich in solch einer frühen Phase der Selbstreflexion noch um Narrationen handelt und nicht um objektive Beschreibungen, was für den Reflexionsprozess anfangs bedeutsam ist.

Noëlle Behringer und Elena Johanna Koch bieten in der Folge mit ihrem Artikel „(Selbst-)Ermutigung durch Mentalisieren - ein anwendungsorientierter Leitfaden (für Studierende)“ einen Reflexionsleitfaden für den Einsatz im pädagogischen Feld an, der primär an Lehramtsstudierende in der Schulpraxis adressiert und anwendungsbezogen gestaltet ist. Auch Nicola-Hans Schwarzer und Stephan Gingelmaier gehen in ihrem Artikel „Gesund durch Nachdenken?“ auf selbstreflexiv-mentalisierende Prozesse ein. Die Fähigkeit in Reflexionsprozessen mentale Zustände bei sich selbst und anderen Personen wahrzunehmen, wird von den Autoren als protektive Ressource gesehen, welche durch erste empirische Befunde dargelegt und unterfüttert wird.

Es folgt der Artikel „Sensibilisierung von Studierenden für Er- und Entmutigungsprozesse im Unterricht“ von Tillmann F. Kreuzer, Maike Fischer, Ramona Heß und Kathrin Stopper. Sie gehen anhand individualpsychologischer Prozesse auf Er- und Entmutigungsprozesse im Unterrichtsgeschehen ein und wie Studierende dafür sensibilisiert werden können.

Benita Affolter, Thomas Wiedenhorn, Markus Janssen und Andreas Angehrn entwickeln in ihrem Artikel „Mediengestützte Selbstreflexion und Beratung in eigenverantworteten

Praxisphasen im Projekt ‚SMS-Studierende machen Schule!‘ ein länderübergreifendes, schulpraxisbezogenes und medial unterstützendes Beratungskonzept für Studierende in selbstverantworteten Praxisphase.

Marion Aicher-Jakob betrachtet in ihrem Artikel ‚Schulische Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung – ein Ort für reflexive Prozesse‘ Selbstreflexion im Kontext einer historisch-theoretischen Perspektive auf Schulpraxisphasen in der Lehrer*innenbildung.

Das Kapitel wird von dem Artikel ‚Die Schule der Sensibilisierung‘ - Differenz- und Normalitäts(re)konstruktionen in Bildungsprozessen. Möglichkeiten einer kritischen Professionsentwicklung‘ abgerundet. Katrin Leipold und Sven Sauter gehen auf Möglichkeiten ethnografisch orientierter Reflexion in der Lehrer*innenbildung ein und werfen dabei auch einen metareflexiven kritisch-konstruktiven Blick auf den Umgang mit Schulpraxis in der Lehrer*innenbildung.

Das zweite Kapitel ‚Selbstreflexion in Fachbereichen eines lehramtsorientierten Hochschulstudiums‘ wird durch den Artikel ‚Selbstreflexion (in) der Psychologie: Wissenschaftstheoretische Aspekte und praktische Konsequenzen‘ von Rudi F. Wagner eingeleitet. Wagner zeigt verschiedene psychologische Paradigmen mit Perspektive auf Selbstreflexion auf und legt dabei seinen Schwerpunkt auf das von ihm als gegenstandsadäquat für die Analyse von Selbstreflexion herausgestellte Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST).

Auch Joachim Schäfer setzt sich in seinem Artikel ‚Selbstreflexive Prozesse beim wissenschaftlichen Schreiben durch Schreibberatung unterstützen‘ mit Selbstreflexion in einem Fachbereich auseinander, der für alle Lehramtsstudierende grundlegend ist. Hier lenkt Schäfer den Blick auf die spezifischen Angebote der Schreibberatung des Sprachdidaktischen Zentrums der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Hubert Sowa beschäftigt sich mit Selbstreflexion aus künstlerischer Perspektive und rückt dabei die ‚Selbstreflexion des Könnens durch Innewerden‘ in den Mittelpunkt: Es werden die Bedingungen und die Struktur der Reflexion zwischen dem Machen-Können und seiner Explikation als ‚Lehre‘ dargelegt und diskutiert.

Aus dem Fachbereich ‚Sport‘ zeigt Rüdiger Hein in seinem Artikel ‚Selbstreflexives Probandeln in der Vorstellung beim Bewegungslernen‘ auf, wie ein ausschließlich auf das Ziel fokussiertes Üben einen bedeutsamen reflexiven, ganzheitlichen Prozess vernachlässigt. Ulrich Theobald geht in seinem Artikel ‚Grenzen erleben und akzeptieren‘ auf Möglichkeiten der Unterstützung im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ‚Körperliche und motorische Entwicklung‘ ein. Dabei nimmt er in den Blick, wie eine selbstreflexiv-kritische Auseinandersetzung mit sportlichen Handlungssituationen zur Vermittlung einer realistischen individuellen Zielsetzung führen kann.

Das dritte Kapitel ‚Selbstreflexion in Fachbereichen außerschulischer Bildung an der Hochschule‘ wird durch den Artikel ‚Erkenne Dich selbst!‘ eingeleitet, in dem sich Gabriele Häußler der Selbstreflexion im Fachbereich ‚Frühe Bildung und Erziehung‘ widmet. Die Autorin geht auf der Grundlage der Säuglings- und Kleinkindbeobachtung

nach Esther Bick auf das Zusammenspiel von Innen und Außen im pädagogischen Feld von Krippe und Kindergarten ein.

Ute Holm hingegen betrachtet Selbstreflexion aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. Ihre Intention wird bereits durch den aussagekräftigen Titel ihres Artikels deutlich: „Reflexive Aneignungsprozesse von Studierenden der Erwachsenenbildung – am Beispiel der Beschäftigung mit identitätstheoretischen Modellen“.

Damaris Nübel beschließt den Band mit ihrem Artikel „Ich bin nicht Mohamed, ich bin hier um ihn zu spielen!“. Sie zeigt durch einen theaterpädagogischen Zugang die Besonderheit und Bedeutung des Ansatzes des biografischen Theaters als selbstreflexives Instrument auf.

Der Band – so unser Wunsch – soll andere Dozent*innen in den entsprechenden Fachbereichen anregen sowie jungen Menschen, die sich für einen Beruf im pädagogischen Handlungsfeld entschieden haben, Möglichkeiten aufzeigen, selbstreflexiv mit dem Erlebten und Erfahrenen umzugehen.

Wir danken den Autor*innen für ihre spannenden und lesenswerten Auseinandersetzungen mit Selbstreflexion in der Hochschullehre. Weiter danken wir unseren Hilfskräften Alexandra Lange und Tim Daniel Schumacher, die kritisch-konstruktive Nachfragen stellten und uns bei den englischen Übersetzungen und der Setzung des Bandes tatkräftig unterstützten.

Unser Dank gilt auch den Herausgeber*innen der Ludwigsburger Hochschulschriften TRANSFER, die durch die Finanzierung der Druckkosten maßgeblich dazu beitrugen, dass wir dieses Buchprojekt angingen und realisieren konnten.

Literatur

- Bernfeld, S. (2013/1925). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. In S. Bernfeld, U. Herrmann, W. Datler, & R. Göppel (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erziehung. Pädagogik und Psychoanalyse*. Werke, Bd. 5 (S.11-130). Gießen: Psychosozial Verlag (Originalausgabe: Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag).
- Dauber, H., & Zwiebel, R. (2006). *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Gingelmaier, S., Taubner, S., & Ramberg, A. (2018). *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vadenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In W. Helsper, & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 138-151). Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 49-170). Münster: Waxmann Verlag.
- Korczak, J. (2008/1967). *Wie man ein Kind lieben soll*. 7. Aufl. Göttingen: Vadenhoeck & Ruprecht.

- Kreuzer, T. F. (2019). Warum junge Männer noch Primarschullehrer werden Grundschullehrer – ein aussterbender Beruf? In C. Rémon, R. Godel-Gaßner, R. Frick, & T. F. Kreuzer (Hrsg.), *Der Faktor ‚Geschlecht‘ als Thema in Forschung und Lehre*. TRANSFER Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Bd. 16 (S. 213-234). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kreuzer, T. F. (2019). Zur Entwicklung einer psychoanalytisch-pädagogisch geprägten Haltung durch Selbstreflexion. *Pädagogische Rundschau*, 73, 6, S. 613-627.
- Kreuzer, T. F., & Turner, A. (2016). Grenzverletzungen in Beobachtungen und Beschreibungen im pädagogischen Handeln einer Studierenden. In B. Rauh & T. F. Kreuzer (Hrsg.), *Grenzen und Grenzverletzungen in Bildung und Erziehung* (S. 125-140). Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 6. Opladen: Budrich Verlag.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. 2. überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- SKMK – Sekretariat Kultusministerkonferenz (2004, i.d.F. von 2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin/Bonn. Abgerufen von http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Standards_Bildungswissenschaften_aktuell.pdf
- SKMK – Sekretariat Kultusministerkonferenz (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf
- Warsitz, R.-P. (2006), Selbstreflexion als Methode der Psychoanalyse. In H. Dauber, & R. Zwiebel (Hrsg.), *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht* (S. 65-86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

I Selbstreflexion im Kontext von Schulpraxis

Das Subjekt im Blickpunkt: Zur Förderung psychoanalytisch orientierter Selbstreflexion in der Schulpraxisbegleitung im Lehramtsstudium

Stine Albers & Renate Haack-Wegner

Zusammenfassung

Eine psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion stellt die Studierenden mit ihren affektiven Zugängen zu Schulpraxiserfahrungen in den Mittelpunkt. Über das Äußern von Gefühlen, Fantasien und aufkommenden Bildern zu schulischen Szenen soll ein Zugang gefunden werden zu bisher latenten weitestgehend unbewussten subjektiven Anteilen, also zum eigenen Fühlen, Denken und Handeln in Schule und Unterricht. Neben der Erläuterung einiger grundlegender Annahmen dieses Ansatzes, liegt der Schwerpunkt in diesem Artikel auf der Darlegung konkreter Gestaltungsmöglichkeiten psychoanalytisch orientierter Selbstreflexion. Dabei wird auch die Bedeutung, die diesem Ansatz in Hinblick auf die Professionalisierung angehender Lehrer*innen zukommen kann, herausgearbeitet. Damit einher geht ein Plädoyer für die Förderung psychoanalytisch orientierter Selbstreflexion von Schulpraxiserfahrungen im Lehramtsstudium, da diese bisher wenig Beachtung in der aktuellen pädagogischen Theorie und Praxis findet.

Schlüsselwörter

Lehramtsstudium, Selbstreflexion, Psychoanalyse, professionelle pädagogische Handlungen

Abstract

A psychoanalytically orientated self-reflection puts the students with their affective accesses to practical experiences in schools in the focus. Through the utterance of feelings, fantasies and upcoming pictures of scholastic scenes, an access to so far potentially and mostly subconscious and subjective parts, thus the own feeling, thinking and acting in school and class, should be found. Besides the explanation of some basic assumptions of this approach, the focus of this article is the declaration of concrete scopes for design of a psychoanalytically orientated self-reflection. Thereby, the meaning, which can result out of this approach concerning the professionalization of teachers, is shown. Accompanied by that, there is a pleading for the funding of a psychoanalytically orientated self-reflection of practical scholastic experiences during the teacher training, because these experiences only got little regard in the current pedagogical theory and praxis.

Keywords

teacher training, self-reflection, psychoanalysis, professional pedagogical acting

1 Einleitung

Im Lehramtsstudium sind schulpraktische Phasen fest im Curriculum integriert. Diese sind eingebettet in Begleitveranstaltungen, in denen der reflexiven Auseinandersetzung mit schulpraktischen Erfahrungen Bedeutung zukommt. Die Förderung einer reflexiven Haltung kann neben anderen Kenntnissen und Fertigkeiten zur Professionalisierung angehender Lehrer*innen beitragen (siehe Baumert & Kunter, 2006; Berndt, Häcker, & Leonhard, 2017). Hochschulen stellen im Lehramtsstudium einen geeigneten Ort zur Förderung von Reflexivität von Schulerfahrungen dar, denn „der Einstieg in die Habitualisierung von Reflexivität lernt sich unter den Bedingungen der Hochschule leichter als unter dem Handlungsdruck des [Schul-]Alltags“ (Tenorth, 2006, S. 591).

Aus unserem psychoanalytisch orientierten Verständnis heraus, gehen wir davon aus, dass Lehrer*innen als Personen in ihrer Subjektivität in Schule und Unterricht eingehen. Reflexion über Schulpraxiserfahrungen bedeutet dann immer auch Selbstreflexion. Ihr kommt in einem psychodynamisch orientierten Ansatz die Aufgabe zu, auch „unbewusste Aspekte des eigenen professionellen Denkens und Tuns explizit und damit gestaltbar zu machen“ (Pachner, 2016, S. 294). Eine psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion, wie von uns konzipiert, kommt diesem Anspruch entgegen und kann Hinweise auf den unbewussten, latenten Gehalt von Schulpraxiserfahrungen ermöglichen.

Im Folgenden sollen zunächst kurz einige theoretische Annahmen vorgestellt und Verortungen vorgenommen werden, die für uns mit einer psychoanalytisch orientierten Selbstreflexion einhergehen, um dann schwerpunktmäßig auf konkrete Gestaltungsmöglichkeiten einzugehen. Im Blickpunkt steht dabei die Frage, wie eine entsprechend psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion im Lehramtsstudium angegangen werden und damit ein Beitrag zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrer*innen geleistet werden kann.

2 Psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion

Die Psychoanalyse geht davon aus, dass sich in unserem Denken, Fühlen und Handeln unbewusste psychische und psychosoziale Vorgänge ausdrücken. Beim Unbewussten handelt es sich um Bedürfnisse, Wünsche, Werte und Normen, die häufig in unseren frühkindlichen Beziehungen und/oder der Gesellschaft diskreditiert sowie für unangemessen gehalten und deshalb verdrängt wurden. Das Unbewusste spielt als psychische Repräsentanz jedes Subjekts auch in pädagogischen Kontexten eine bedeutende Rolle: Missverständnisse und Konflikte können darauf beruhen und die Professionalität von Lehrer*innen einschränken. Professionalität und damit verantwortungsvolles Handeln erfordert demnach auch, einen Zugang zu diesen latenten, zunächst nicht zugänglichen, aber bedeutenden Vorgängen durch Selbstreflexion zu finden. Wir gehen deshalb davon aus, dass Lehrer*innen psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen bedürfen (Hirblinger, 2018), für die Selbstreflexion als grundlegend angesehen werden kann. Unter einer psychoanalytisch orientierten Selbstreflexion verstehen wir dann selbstreflexive Prozesse, die auf das eigene Unbewusste als Erkenntnisquelle für pädagogisches Handeln ausgerichtet sind. Dabei handelt es sich um einen primär affektiven Zugang, der es

erforderlich macht, dass sich die Studierenden in ihrer Individualität als Subjekte in die Begleitseminare zu ihren Schulpraxiserfahrungen einbringen: Auf die Subjekte kommt es an!

Sigmund Freud (2009/1940) unterscheidet zwischen primär- und sekundärprozesshaftem Denken: Ersteres drückt sich bildlich und symbolisch aus; es folgt keinen logischen und kausalen Regeln und ist Ausdruck des Unbewussten. Das sekundärprozesshafte Denken wird dem Vorbewussten im Ich zugeordnet; es drückt sich überwiegend sprachlich aus und zeigt sich in logischen, kausalen und syntaktischen Strukturen. In Schule und Hochschule werden vor allem Lerngewohnheiten im Sinne des sekundärprozesshaften Denkens entwickelt und gefordert. Alle in unserem Artikel aufgezeigten Gestaltungsmöglichkeiten beruhen dagegen in ihrem Kern auf primärprozesshaften Denkvorgängen, nämlich auf Assoziationen, Fantasien, gefühlhaften Wahrnehmungen. Nur so ergeben sich im Lehramtsstudium Hinweise auf latente Inhalte. In einem weiteren Schritt werden diese dann mithilfe von sekundärprozesshaftem Denken so bearbeitet, dass sie der Selbstentwicklung der Studierenden zugänglich werden.

Psychoanalytisch orientierte Ausbildungsprozesse sind bisher im Lehramtsstudium selten (Würker, 2012). Die damit einhergehende affektiv-subjektorientierte Ausrichtung liegt auch weiterhin „ziemlich quer zu jenem Bildungsverständnis, das im Mainstream der Bildungseinrichtungen, der Bildungspolitik und der Bildungsforschung derzeit maßgeblich ist.“ (Fröhlich & Göppel, 2006, S. 7) Doch am Beispiel des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik e.v. (FAPP) lässt sich zeigen, dass die Psychoanalyse im pädagogischen Feld in einzelnen Forschungs- und Praxisgruppierungen gelehrt und pragmatisch im sozialen Feld angewendet wird. Ein psychoanalytisch orientierter Zugang zu Bildungs- und Erziehungsprozessen wird von der Psychoanalytischen Pädagogik seit ihrer Entstehung in den frühen Jahren des 20. Jahrhunderts vertreten. (zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik siehe Haack-Wegner, 2017). Gegenwärtig finden ihre Erkenntnisse u.a. einen publizistischen Niederschlag in dem seit 1989 herausgegebenen „Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik“. Auch konnte sie sich in der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ erfolgreich verankern. An diese Tradition möchten wir anknüpfen und mit dem Konzept einer analytisch ausgerichteten Selbstreflexion eine weitere Brücke zwischen Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft für das Lehramtsstudium schlagen (Albers, 2019).

Die folgenden Gestaltungsvorschläge sind nicht als Rezepte zu verstehen, denn diese würden keine Offenheit dem Geschehen gegenüber bieten, sondern zu einem starren Abarbeiten von vorab Festgelegtem verführen. Nötig ist aber sensibles Hinhören und Hinsehen, wie weit die Gruppe und die Leitung selbst ist, welche der Gestaltungsmöglichkeiten jeweils sinnvoll erscheinen. Damit einher geht, gemeinsam die Verantwortung zu übernehmen, dass es zu keiner Überforderung, aber auch zu keiner Unterforderung des interaktiven Prozesses, das heißt, dem fein abgestimmten Zusammenspiel von Gruppe und Leitung, kommt. Beim bloßen blinden Befolgen der Gestaltungshinweise ginge der notwendige Prozesscharakter verloren, also ein dynamisches Vorgehen, das die eigenen und institutionellen Ausbildungsbedingungen berücksichtigt. Unsere Vorschläge lassen sich deshalb als Möglichkeiten der Gestaltung verstehen.

3 Gestaltungsmöglichkeiten für eine psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion

Alle hier beschriebenen Settings zielen darauf, einen Zugang zu finden, über die eigene Person im aktuellen und zukünftigen professionellen Kontext reflektieren zu können und dabei auch den jeweiligen institutionellen Rahmen, seine Bedingungen und Grenzen in den Auswirkungen auf sich selbst einzubeziehen. Es geht dabei vor allem darum, durch eine psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion einen Einblick in die mehr unbewussten, latent vorherrschenden Momente des eigenen Selbst zu erhalten. Eine psychoanalytisch orientierte Schulpraxisbegleitung „ist zwangsläufig ein hochindividueller, problembezogener, subjektorientierter Prozess der Auseinandersetzung [...]. Dazu können von außen allenfalls Anregungen und Impulse gegeben bzw. Reflexionsräume, Atmosphäre, Situationen geschaffen werden, in denen ein vertieftes Nachdenken und gegebenenfalls ein entsprechender Austausch darüber möglich ist“ (Fröhlich & Göppel, 2006, S. 7).

Entlang der Praxiserfahrungen der Studierenden, die in der Regel zunächst nur in kürzeren Phasen schulische Erfahrungen sammeln können, bis sie ein ausgiebiges Praktikum absolvieren, bietet es sich didaktisch an, eine bestimmte Reihenfolge für die nun folgenden einzelnen Gestaltungsmöglichkeiten einzuhalten.

Auch aus psychologischen Gründen ist es wichtig, die Gruppe langsam in einzelnen Schritten an die fremden und für das gewohnte, kognitiv orientierte Selbstverständnis an Hochschulen geradezu konträr verlaufende Inhalte heranzuführen. Es geht nämlich nicht um kognitives, im Sinne von theoretischem Wissen über die Schule und das Selbst, sondern um sich selbst in der Schule mit den dabei aufkommenden affektiven manifesten und latenten Befindlichkeiten. Dieser Ansatz kann zunächst auf Unverständnis stoßen, kann ängstigen und Scham hervorrufen; Psychodynamiken, die gegen diese Lerninhalte Abwehr und Widerstand in ganz verschiedenen Formen hervorbringen können. Damit muss gerechnet werden und sie müssen als solche erkannt und anerkannt werden. Sie können sich u. a. in Vermeidung, aber auch in destruktiven Mechanismen äußern. Umso wichtiger ist es, zu Beginn der Veranstaltung die Möglichkeit des Zugewinns und die Notwendigkeit eines selbstreflexiven Umgangs mit sich selbst im professionellen pädagogischen Feld erfahrbar zu machen. Das kann durch Beispiele aus einer Intervisionssitzung oder aus einem Arbeitsjournal geschehen (siehe Kap. 3.4 und 3.5).

Daraus können Erkenntnisse abgeleitet werden, die einen Zugewinn von Handlungssicherheit und Selbstschutzmöglichkeiten mit sich bringen. Die selbstreflexiv gewonnenen Erkenntnisse können zu neuen Perspektiven und Lösungsmöglichkeiten bei Konflikten auf den verschiedenen Beziehungsebenen führen. So könnte der Umgang mit Schüler*innen, Kolleg*innen, der Leitung und den Eltern vor diesem Hintergrund zufriedenstellend und adäquat gelingen. Das vor allem, weil eine psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion eben auch die eher verborgenen, latenten Dynamiken mit einbezieht.

Auf der gruppendynamischen Ebene bedeutet es, eine vertrauensvolle Atmosphäre ohne Bewertungs- und Leistungszwang im Seminar zu schaffen, und setzt bei der Gruppenarbeit jeweils kleinere Gruppen voraus. Die Möglichkeit, sich vor den anderen über eigene Gefühle und Betroffenheit zu äußern, ist nur in diesem Rahmen denkbar. Auch sollen diese Arbeitsgruppen möglichst konstant bleiben. Durch eine Art Verschwiegenheitserklärung soll die Weitergabe von Inhalten nach Außen unterbunden werden. Dieser Ansatz setzt eine relativ verantwortungsvolle, sensible und offene Teilnahme der einzelnen Studierenden voraus, denn die Themen werden von ihnen selbst generiert und leben von deren Bereitschaft, mitzuarbeiten. Das Arbeitstempo bestimmt die Gruppe, beeinflusst damit auch die auszuwählenden Übungen, um einer psychischen Überforderung vorzubeugen. Das bedeutet aber auch, dass Leiter*innen selbst über eine ausreichende Reflexivität und Sensibilität sich selbst und solchen Gruppenprozessen gegenüber verfügen oder sie sich im Verlauf der Arbeit durch Erfahrung und Weiterbildung aneignen. Inwieweit auch einzelne Themen durch kurze theoretische Einsprengsel zur Psychoanalyse erläutert werden, sollte offenbleiben. Eine Hinwendung zur Theorie kann einerseits zu mehr Verstehen führen, andererseits aber auch der Abwehr im Sinne der Rationalisierung dienen und damit eine affektive Einlassung erschweren. Auch diese Balance muss beachtet werden. Die Veranstaltungen zur Selbstreflexion von Schulpraxiserfahrungen sind, da sie in das Lehramtcurriculum der Hochschulen eingebettet sind, nicht freiwillig. Das ist ein entscheidender Unterschied gegenüber der Teilnahme an anderen Gruppen, die sich selbstreflexiv mit der eigenen Person beschäftigen. Der professionelle rollenspezifische Ansatz, das heißt, dass es um das Spektrum der mit der Rolle als Lehrer*in verbundenen Gefühle und Belastungen geht, steht im Mittelpunkt der Schulpraxisbegleitung, nicht das Interesse an der individuellen Person. Die daraus entstehenden Einsichten stellen eine Möglichkeit dar, sich besser zurecht zu finden in der Rolle und deren latenten und manifesten Anforderungen an die eigene Person. Nicht nur die Schwächen, sondern auch die eigenen Stärken und Fähigkeiten sind von zentraler Bedeutung. Durch die Selbstreflexion ist somit auch die Erfahrung über eigene Potenziale und das Herausfinden von zur eigenen Person passenden Lösungen in Konflikten verbunden. Deshalb sind solche Veranstaltungen auch nicht im freiwilligen Rahmen anzubieten, sondern sollten allen Studierenden zugutekommen.

Insgesamt ist es ein „Abenteuer“, was beide, Leitung und Studierende, miteinander eingehen, denn sie betreten mit der psychoanalytisch orientierten Selbstreflexion weitestgehend Neuland im Rahmen des Lehramtsstudiums.

Die wenigen Beiträge, die es darüber gibt, haben häufig Erfahrungen mit dem biografischen Ansatz beschrieben, so z. B. Helmwart Hierdeis (2009). Er tritt für eine selbstreflexive Hochschuldidaktik ein, die mit einem biografischen Ansatz, also mit den eigenen Schulerfahrungen der Studierenden arbeitet. Dabei spricht Hierdeis das Problem an, dass ein solcher an der Psychoanalyse orientierter Zugang gegenwärtig nicht mehr gefragt sei, sondern quer zum Mainstream liege. Die eigene Person, mit ihren selbstreflexiven Fähigkeiten auch der eigenen Bildungsbiografie gegenüber, scheint auch aktuell nicht im Mittelpunkt pädagogischer Diskurse zu stehen bzw. diesen entgegenzustehen, abzulesen an

Entwicklungen, wie der Kompetenzorientierung mit ihrer auf Leistungsüberprüfung ausgerichteten Outputorientierung im hochschulischen und schulischen Bereich.

Fröhlich und Göppel (2006) widmen sich aus der Perspektive der psychoanalytischen Pädagogik in ihrem Herausgeberband „Bildung als Reflexion über die Lebenszeit“ einem psychoanalytisch-biografisch orientierten Ansatz. Dabei stellt Margit Datler in ihrem Beitrag fest, dass dieser in Lehramtsstudiengängen vernachlässigt wird: „Die wichtige emotionale Dimension der ‚schulischen‘ Lebenserfahrung [der (angehenden) Lehrer*innen, d. Verf.], welche die aktuellen Beziehungsaufnahmen im schulischen bzw. universitären Bereich sowie Lehr- und Lernprozesse weiterhin beeinflusst, wird in der Lehrerausbildung im Angebot der Vorlesungen und Seminare sehr vernachlässigt“ (Datler, 2006, S. 185). Eine Nicht-Berücksichtigung ist auch aktuell bei jedem Angebot, die Lehramtsstudierenden bereits in der schulischen Praxis in diesem selbstreflexiven Sinne zu begleiten, zu befürchten. Dem möchten wir mit diesem Artikel entgegenreten und Mut für die Gestaltung psychoanalytisch orientierter Selbstreflexion im Lehramtsstudium machen und uns für dessen Verankerung durch ein entsprechendes Curriculum an den Hochschulen aussprechen. „Symbolisch gesprochen, müßte die Lehrerausbildung vom Kopf auf die Füße gestellt werden, damit Studentinnen und Studenten sehr früh in vielfältigen Praxiszusammenhängen das eigene Interaktionsverhalten differenzierter wahrnehmen und bewußter handhaben lernen.“ (Garlichs & Leuzinger-Bohleber, 1999, S. 193)

Eine Fortsetzung dieser Arbeit im Referendariat durch bestimmte selbstreflexive Angebote, zumindest als Wahlmöglichkeiten, und in der späteren Schulpraxis durch Interventions- oder Supervisionsangebote in der Schule zeigen den möglichen Rahmen, in dem diese frühe selbstreflexive Schulpraxisbegleitung an den Hochschulen gesehen werden sollte.

3.1 Biografisch orientierte Ansätze

Der Lehrende steht „vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jedes zu behandeln wie er dieses erlebte.“ (Bernfeld, 1967/1925, S. 141) Bernfelds Aussage, die auf das eigene innere Kind der Lehrer*in und dessen Einfluss auf das zu Erziehende Kind hinweist, verdeutlicht die Bedeutung der Auseinandersetzung mit biografischen Erfahrungen von Studierenden im Lehramtsstudium. Die Psychoanalyse basiert auf der Vorstellung, dass unser gegenwärtiges psychisches und psychosoziales Denken und Handeln auf unseren bisherigen (häufig unbewussten) Lebenserfahrungen – insbesondere der Beziehung zu den Objekten der frühen Kindheit – basieren. Insofern sind biografische Rückbezüge dem psychoanalytisch orientierten Zugang inhärent. Sie sollen an dieser Stelle explizit zum Gegenstand von Selbstreflexion im Lehramtsstudium werden.

Datler (2006) gibt in dem bereits erwähnten Herausgeberband „Bildung als Reflexion über die Lebenszeit“ (Fröhlich & Göppel) einen Einblick in eine praxisorientierte Umsetzung psychoanalytisch-biografisch orientierter Selbstreflexion im Lehramtsstudium. Sie beschreibt ausführlich die von ihr ausgearbeitete Lehrveranstaltung von acht 90-minütigen Seminarsitzungen für Studierende des Grundschullehramts im Bachelor. Der Titel

ihres Artikels macht die Intention der Lehrveranstaltung deutlich: „Reflexion eigener positiver und belastender Schulerfahrungen als Weg zur Förderung der Sensibilität für hilfreiche und hemmende Formen der Beziehungsgestaltung bei Lehrerinnen“.

Datler (2006) sieht vor, dass die Studierenden zunächst schriftlich auf jeweils eine für die eigene Entwicklung als förderlich und nicht-förderlich empfundene Schulsituation aus der eigenen Grundschulzeit und der Zeit an den weiterführenden Schulen eingehen. Die Studierenden ergänzen ihre Darlegungen um jeweils eine Beschreibung zu einer Schulsituation, in der sie aus der Perspektive des*der Lehrer*in den Eindruck hatten, dass sie selbst für die Schüler*innen eher förderlich oder eben gerade nicht waren.

Die Kommiliton*innen sind dann gefordert, ihre Assoziationen zu der dargestellten Beziehungskonstellation zu äußern und sich zu überlegen, wo es in der Beschreibung der Situation, die ihnen als Kopie schriftlich vorliegt, Hinweise gibt, die zu den eigenen Assoziationen geführt haben könnten. Dabei geht es psychoanalytisch orientiert vor allem um das, was aus der beschriebenen Szene zunächst nicht offensichtlich hervorgeht, unzugänglich und verborgen bleibt und damit einen Hinweis auf den latenten Gehalt gibt. Es geht um das „Erleben und (...) Verstehen des Erlebens, der unbewussten Tendenzen und des daraus resultierenden Handelns der Beteiligten“ (Datler, 2006, S. 193). Abschließend ist ein Transfer des individuellen Erlebens auf den angestrebten professionellen Kontext der Studierenden vorgesehen, indem analysiert wird, inwiefern die eigenen Erlebensweisen der zurückliegenden Schulsituationen das eigene professionelle Verständnis von Schule, Unterricht und Lehrer*innenrolle sowie das eigene Handeln in diesem Kontext beeinflussen könnten.

Die folgenden Erfahrungen mit einem biografisch orientierten Ansatz stammen von Renate Haack-Wegner aus Lehrveranstaltungen mit Studierenden der Psychologie im Rahmen der Pädagogischen Psychologie, die sie an der Universität Bremen in den Jahren 1990 bis 2004 veranstaltet hat. Es ging darum, die Studierenden in ihrer späteren professionellen psychologischen Arbeit im pädagogischen Feld selbstreflexiv zu unterstützen. Folgende Fragen wurden als Schlüsselimpulse in die Gruppe gegeben:

- Wie habe ich mich selbst als Schüler*in gefühlt?
- An welche Szenen aus der Schulzeit erinnere ich mich noch und wie habe ich sie damals empfunden?

In der Reflexion waren die Studierenden sehr erstaunt, wie weit die Empfindungen auseinanderlagen. Hatten einige Studierende nur positive Gefühle der Schulzeit gegenüber (sich wohlfühlen, Bestätigung zu bekommen, Lust und Freude zu empfinden) stellten andere diese Zeit eher als affektlos erlebt dar (war nicht wichtig). Dagegen kamen bei einer weiteren Gruppe sehr viel Trauer, Wut und Hass auf die Schule in der Erinnerung hoch, auch das Gefühl nicht angenommen zu sein, Einsamkeit, Angst und Abgrenzung erlebt zu haben. Die geschilderten Szenen standen sehr lebhaft und mit der vollen gefühlhaften Beteiligung im Raum. Diese Schilderungen erschreckten und erschütterten die anderen, da sie keine solche schwierigen psychischen Zustände im Zusammenhang

mit Schulerfahrungen unter den Kommiliton*innen vermutet hätten. Die hingegen konnten sich die positive Haltung und die damit verbundenen angenehmen Gefühle nur schwer vorstellen. Auch hier half das szenische Erzählen, welches durch die zweite Frage angeregt wurde, zu einem vertieften Einfühlen in die Situation der anderen. Damit stand am Ende der Sitzung ein breites Spektrum psychodynamischer Kräfte im Raum, mit dem das pädagogische Feld, hier die Schule, im Erleben der Einzelnen verbunden war. Der Gruppenleitung kommt in diesen affektgeladenen Situationen die Fähigkeit des *Containing* zu (Bion, 1992), indem sie die sich im Raum befindlichen Affekte aufnehmen und „tragen“ kann, sodass diese auch für die Studierenden aushaltbar und erträglich werden können und damit eine stabilisierende Rahmung ermöglichen. Scham- und Schuldgefühle über solche negativen Erfahrungen in einem bestimmten Lebensabschnitt zu sprechen, hindern später oft an einer offenen Auseinandersetzung darüber, zumal wenn es außer therapeutischen keine anderen institutionellen Angebote gibt, darüber zu reflektieren.

Neben den individuellen Bildungsbiografien können dann auch die jeweiligen institutionellen Bedingungen häufig nicht reflektiert werden und der schulische Misserfolg wird alleine bei der eigenen Person gesucht. Psychoanalytisch orientierte Untersuchungen über die Schule als Institution zeigen deren latenten Einflüsse auf das Beziehungsgeflecht und die Gefühlswelten (vgl. die Arbeiten von Wellendorf, Fürstenau und Erdheim in Haack-Wegner, 2017). Diese Aspekte wurden theoretisch eingeführt und an konkreten Beispielen aus der Schulpraxis ebenfalls mit den Studierenden besprochen. Erst beide Ebenen zusammen lassen neue Erkenntnisse zu, die personale und gesellschaftliche Faktoren für die Reflexion verbinden. Es wird ermöglicht, das eigene Selbst im Kontext der Institution Schule bzw. Bildungseinrichtungen im Allgemeinen in den Blick zu nehmen.

Die Auswirkungen der verschiedenen biografischen Erfahrungen für die eigene spätere professionelle Arbeit im pädagogischen Feld wurden zum Abschluss mit der Gruppe reflektiert: „Mit welchen bisher nicht geklärten latenten Gefühlen und Erwartungen arbeite ich dort als spätere*r Psycholog*in?“ Der selbstreflexive biografische Ansatz erweist sich als eine Grundlage für eine spätere (selbst-)reflexive berufliche Tätigkeit.

Ein gleiches methodisches Vorgehen lässt sich auch auf die Lehramtsstudierenden übertragen. Wenn die Studierenden ins Feld gehen, tragen sie mehr oder weniger unbewusst alle ihre eigenen Gefühle und Erfahrungen mit in die Schule hinein. Eine selbstreflexive Auseinandersetzung damit bewahrt sie davor, ihre eigenen Erfahrungen als Schüler*in auf aktuelle Situationen zu übertragen und in der Bewertung durch diese Blickverengung beeinflusst zu sein. Auch Lösungsmuster werden dann nicht jeweils adäquat gefunden, sondern aus den alten vertrauten Reaktionsmustern entnommen. Diese Vorgänge geschehen meist unbewusst, sodass erst ein psychoanalytisch orientierter Erklärungshintergrund sie darauf hinweisen und zu neuen Verstehens- und Handlungsweisen verhelfen kann.

3.2 Mit Stift und Papier

Bei diesen niederschweligen Übungen geht es vor allem um Gefühle, die bei den Studierenden im Schulpraktikum aufkamen:

- Mit Hilfe eines selbstgemalten Bildes, das die Situation im Lehrer*innenzimmer und ihren eigenen Platz darin darstellt, geben alle Teilnehmer*innen aus der Gruppe einen Einblick in ihre spezifische Sicht der Interaktionen und ihrer Rolle darin. Nach dem Malen setzen sich die Teilnehmer*innen in einen Kreis und legen ihre Bilder in die Mitte. Jede*r erklärt nun den anderen ihr*sein Bild und gibt weitere Erläuterungen dazu (Wie empfindet sie*er sich und die anderen Lehrer*innen im Raum? Welche Beziehungen zwischen ihnen gibt es?). Dabei stehen Aussagen zu den empfundenen Gefühlen im Vordergrund. Danach hat die Gruppe Gelegenheit, sich zu dem Bild zu äußern (Was sehen sie? Welche Gefühle, Assoziationen, Fantasien ruft es bei ihnen hervor?). Nach diesen Rückmeldungen kann sich die Person, die das Bild eingebracht hat, noch einmal äußern und selbstreflexiv auf die Aussagen eingehen (Welche Deutung erscheint mir wichtig, welche Hinweise entnehme ich daraus für mich?). Damit ist mit einem nonverbalen Medium ein Einstieg gemacht, der zur (Selbst-)Reflexion anstößt. Das Aufmalen des Schulweges und des Betretens der Schule oder des Klassenraums mit den jeweiligen gefühlsmäßigen Zuständen kann auch eine Übung sein, die selbstreflexive Erkenntnisse bringt.
- Auch das kreative Schreiben, z.B. in Form eines Briefes, eines Märchens oder eines Gedichtes über die eigene Schulsituation, kann zur Selbstreflexion beitragen. Es öffnet schon durch das Aufschreiben, aber auch durch die Bearbeitung in der Gruppe durch deren assoziativen Einfälle dazu eine neue Sicht auf manifeste, vor allem aber latente Anteile des Selbst.

3.3 Rollenspiel

Dieser methodische Ansatz greift die aktuelle Praktikumssituation der Lehramtsstudierenden auf. Hier geht es um schulische Konflikte aus der eigenen schulischen Situation als Lehrende, die anhand eines Rollenspiels aufgearbeitet werden sollen. Das können alle im Beziehungsgeflecht auftretenden konflikthafter Situationen sein, so mit Mentor*innen, Kolleg*innen, der Schulleitung, Schüler*innen oder Eltern. Deshalb sollte diese Übung erst in eine Ausbildungsphase fallen, in der die Studierenden schon länger und fester eingebunden in der schulischen Umgebung arbeiten. Falls keine eigenen Konflikte, Störungen oder Irritationen benannt werden, lassen sich mit der Gruppe vorher typische Anlässe sammeln, die dann individuell für das eigene Rollenspiel ausgewählt werden können. Die jeweilige Rolle und die Konfliktsituation muss vor dem Spiel für alle Rollenspieltelnehmer*innen und die Gruppe kurz skizziert werden, damit von einer gleichen Grundlage ausgegangen werden kann. Im Mittelpunkt der anschließenden Reflexion steht zunächst nicht das gesamte Rollenspielszenarium, sondern nur die Rolle des*der Lehramtsstudent*in, der*die die schulische Szene eingebracht hat. Ziel dabei ist das sich vertraut machen mit den eigenen Gefühlen und Reaktionen, die durch die betreffende kon-

flikhaft dargestellte Szene hervorgerufen werden. So äußert sich zunächst die im Mittelpunkt stehende Person zu ihren Gefühlen und ihrem Verhalten während des Spiels (Wie habe ich mich erlebt?), dann gibt der*die Mitspieler*in ihre Sicht darauf wieder (Wie habe ich die Person erlebt?), am Schluss hat die Gruppe Gelegenheit, ihre Gefühle, Fantasien, Assoziationen und Beobachtungen über den gesehenen Rollenspielpart der Protagonist*in zu benennen. Durch diese Perspektiven werden verschiedene Aspekte sichtbar und verschiedene Facetten der im Konflikt enthaltenen Psychodynamik deutlich. Diese können dann zum Abschluss von der Protagonist*in auf sich selbst bezogen reflektiert werden. Daraus sollen für sie neue Selbsterkenntnisse und Lösungsansätze gewonnen werden, die ihren Umgang mit dem (echten) Konflikt klären und erleichtern können.

In einem möglichen zweiten Rollenspiel, das die Konfliktpartner*innen die Rollen wechseln lässt, steht das Einfühlen in die Position des anderen im Mittelpunkt. Ich und die Anderen: Ich als Lehrer*in, ich in der Mentor*innenrolle, ich als Elternteil, ich als Schüler*in – wie fühle ich mich in dieser Position und was bedeuten diese Erkenntnisse für mein jetziges oder zukünftiges Umgehen mit den Anderen?

Eine Erweiterung des Blicks, des Verstehens, der Selbsterkenntnis im Sinne einer verbesserten Mentalisierung über das Eigene und das der Anderen stärkt die eigenen Potenziale. Allen, Fonagy und Bateman (2008) betonen, dass es möglich ist, die entwicklungspsychologisch angelegten Fähigkeiten des Menschen zu mentalisieren, das heißt eigene und fremde psychische Zustände zu erkennen und durch bestimmte Interventionen zu fördern. Dieses ist nach Meinung der drei Autoren insbesondere wichtig in emotionalen Erregungszuständen, um die durch die dort auftretenden Affekte eingeschränkte Mentalisierung zu verbessern. Der konfliktreiche Inhalt eines Rollenspiels kann zu einer solchen Situation geführt haben. Das zeitversetzt stattfindende Rollenspiel und die damit einhergehende Möglichkeit einer ersten inneren Distanzierung von der Situation sowie die anschließende Reflexion des Rollenspiels können das mentale Verstehen der eigenen Rolle und die des Anderen fördern. Damit wird Mentalisierung für einen pädagogischen Professionalisierungsprozess genutzt.

Auch Methoden, wie eine Pantomime oder ein mit mehreren Gruppenmitgliedern gebildetes Standbild, die eine bestimmte Situation oder Interaktionen im schulischen Bereich darstellen, können Anlass zu selbstreflexiven Erkenntnissen sein.

3.4 Arbeitsjournal

Die Arbeit mit dem Arbeitsjournal kombiniert eine (selbst-)reflexive Schreibpraxis mit einer Analyse der schriftlich festgehaltenen Schulpraxiserfahrungen im Gruppengespräch (Albers, 2020). Sie ist auf eine Vertiefung und Weiterentwicklung der persönlichen Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren Schulpraxiserfahrungen ausgerichtet. Dabei bedient sie sich eines psychoanalytisch orientierten Zugangs der Tiefenhermeneutik (König, 2019), der wiederum eine intensive, affektive Auseinandersetzung mit einzelnen Schulszenen mit sich bringt.