



# pro-inklusiv-reflexiv – Intellectual Output I

## Modul Praktikumsbegleitung: Reflexive Praktika für *Inklusive* Pädagogik

Stand: 20.05.2020

HS-Prof. Dr. Margit Datler, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems,  
unter Mitarbeit von Prof. Dr. Bernhard Rauh, LMU München / Universität Regensburg

### Inhalt

I. Teilnehmende Organisationen .....	2
II. Begründung des Praktikumsbegleitmoduls .....	2
1. Inklusion und Inklusive Pädagogik	2
2. Zielsetzungen Reflexiver Praktika	2
3. Praktikum, Heterogenität und Praktikumsbegleitung	3
4. Erkenntnis- und handlungsleitender Zugang des Moduls	3
5. Bedeutung Reflexiver Praktika	6
6. Spezifische Reflexionsperspektive des entwickelten Praktikumsbegleitmoduls	6
7. Mittel- und langfristige Wirkungen einer mentalisierungsorientierten Praktikumsbegleitung	8
8. Verschwiegenheitsverpflichtung	9
9. Vorstellung der Struktur des Praktikumsbegleitmoduls und Hinweise zur Verwendung	9
III. Inhalte des Praktikumsbegleitmoduls .....	10
1. Reflexion biographisch bedeutsamer Erfahrungen	10
2. Reflexion biographisch bedeutsamer Schulerfahrungen	14
3. Reflexion des Bezugs zum Wissen	18
4. Reflexion der Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf das Schulpraktikum	20
5. Blick auf den Schüler und die Schülerin	22
6. Blick auf Lehrer-Schüler-Interaktionen	32
7. Möglichkeiten und Grenzen erkennen	36
8. Bedeutung der Affektregulierung erfassen	37
IV. Ausblick .....	39
Literatur .....	39
Anhang: Vorlage für das Verfassen von Beobachtungs- und Praxisprotokollen.....	41



## I. Teilnehmende Organisationen

In folgenden Organisationen bzw. Organisationseinheiten fanden Pilotdurchführungen des Praktikumsbegleitmoduls statt – angepasst an die vor Ort geltenden Ausbildungscurricula:

- KPH Wien/Krems, (Primarstufen-Lehrer\*innenausbildung), Wintersemester 18/19  
Studienrichtung Inklusive Pädagogik – Modul „Emotionale und soziale Entwicklung“
- LMU, Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Wintersemester 18/19 und 19/20
- PH Ludwigsburg, Förderschwerpunkt Lernen, Wintersemester 18/19
- Verbund Nord Ost (Kooperation der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschulen Wien, Niederösterreich, der KPH Wien/Krems und der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik in der Sekundarstufen-Lehrer\*innenausbildung), Wintersemester 18/19
- HU-Berlin, Grundschulpädagogik, Praxisbegleitmodul, Wintersemester 18/19<sup>1</sup>
- Universität Halle-Wittenberg, Rehabilitationspädagogik, Sommersemester 19

## II. Begründung des Moduls

### 1. Inklusion und Inklusive Pädagogik

Für Inklusion gibt es verschieden motivierte Verständnisse (menschenrechtlich, soziologisch, schulorganisatorisch, ...). Im Erasmus+ Projekt *Professionalisierung für inklusive Bildung durch reflektierte Praktika (pro-inklusiv-reflexiv)* wird ein für unser Erkenntnisinteresse passendes professionalisierungsbezogenes Inklusionsverständnis vertreten, das sich an der Definition der Deutschen UNESCO-Kommission (2014, 9) orientiert: Inklusion wird als ein Prozess verstanden, der jene „Kompetenzen im Bildungssystem stärkt, die notwendig sind, um alle Lernenden zu erreichen“. Inklusive Pädagogik beinhaltet demnach Maßnahmen der Erziehung und des Unterrichts, um möglichst allen Schüler\*innen, die sich in ihren erreichten Entwicklungsstufen und in ihren bislang ausgebildeten Persönlichkeiten sehr unterscheiden, ein individuell passendes Bildungsangebot zu machen.

Dieses Verständnis von inklusiver Beschulung bestimmt die Zielsetzungen der Unterrichtspraktika und der dazugehörigen Begleitveranstaltungen für angehende Lehrpersonen in den Partnerorganisationen.

### 2. Zielsetzungen Reflexiver Praktika

**Reflexive Praktika** für angehende inklusiv arbeitende Pädagog\*innen sind erforderlich, damit studentische Lehrpersonen

- in **komplexen Unterrichtssituationen** pädagogisch **handlungsfähig** werden,
- **psychodynamische** bewusste und unbewusste **Anteile** der am interaktiven Geschehen Beteiligten zu **erfassen** und zu **verstehen** lernen,

---

<sup>1</sup> Bei der Disseminationsaktivität, Vorstellung des Moduls auf der Tagung der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik (2018), entstand ein Arbeitskontakt zu Beatrice Kollinger, Humboldt-Universität zu Berlin, Grundschulpädagogik, die das Modul in adaptierter Form im Studienprojekt *Traumasesibles Lehren und Lernen – pädagogisches Fallverstehen als professionelle Kompetenz* sowie an der Universität Halle-Wittenberg einsetzte.



- in inklusiven Unterrichtssettings (Inklusionsklasse, Lernförderklasse) **Schüler\*innen** individuell und im Klassenverband in ihrer **emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung fördern und unterstützen** können,
- in sehr schwierigen Unterrichtssituationen in einer die Schüler\*innen **haltenden Position** verbleiben,
- durch Bewusstmachung der **eigenen Gestaltungsmöglichkeiten** und **Grenzen** im schulischen Bereich gesundheitsschädigenden Belastungen (z.B. einem Burnout) vorbeugen und
- später, wenn sie im **Beruf** stehen, **Interventions-** und **Supervisionsangebote** als sinnvolle Unterstützung für die eigene Lehrer\*innenprofessionalisierung – auf Grund positiver Erfahrungen während ihres Studiums – in Anspruch nehmen.

### **3. Praktikum, Heterogenität und Praktikumsbegleitung**

Insbesondere im täglichen Kontakt mit Schüler\*innen mit (erheblichen) emotionalen, sozialen und kognitiven Beeinträchtigungen, die oftmals ein pädagogisch (höchst) besorgniserregendes Verhalten zeigen, sind Lehramtsstudierende und Lehrpersonen in erhöhtem Ausmaß mit intensivem eigenem Erleben und jenem der Schüler\*innen konfrontiert. Wahrnehmungen der Lehrpersonen in Unterrichtssituationen sind in einem Kontinuum von höchster Zufriedenheit, Neugier, Stolz, Wohlbefinden, freudvoller Zuwendung zu Schüler\*innen u.a.m. bis hin zu Ärger, Überforderung, Selbstzweifel, Ohnmacht, Selbst- und Fremdaggression u.a.m. angesiedelt (Datler 2004).

Im Schulpraktikum sind Studierende vielfältigen und intensiven Erfahrungen ausgesetzt, wenn sie

- einer großen Heterogenität,
- den unterschiedlichsten kognitiven und sozial-emotionalen Bedürfnissen der Schüler\*innen,
- den umfassenden Aufgabenstellungen differenzierten, inklusiven Unterrichtens,
- den Erwartungshaltungen der Praxislehrpersonen und
- den eigenen Vorstellungen entsprechen sollen und wollen.

Den Studierenden soll bereits während ihres Studiums ein Raum eröffnet werden, der Möglichkeiten bietet, all das, was sie in Schulpraktika erleben, insbesondere unverständliche Verhaltensweisen von Schüler\*innen, unangenehme, belastende Erfahrungen, welche die pädagogische Aufgabe des Unterrichtens und Förderns in Folge negativ beeinflussen könnten, kognitiv zu erfassen, emotionale Anteile derselben zu benennen, mit anderen über das Erlebte theoriegeleitet nachzudenken und verborgene Motive der Handelnden (Schüler\*innen, Lehrpersonen) auszumachen.

### **4. Erkenntnis- und handlungsleitender Zugang des Moduls**

In den letzten 120 Jahren sind systematisiert wissenschaftlich fundierte Wege erforscht worden, von beobachtbaren, manifesten Verhaltensweisen ausgehend zu begründeten Vermutungen über das Erleben und Befinden einer Person zu kommen. Der Berücksichtigung der ubiquitären, unbewussten psychodynamischen Prozesse kommt hier eine zentrale Bedeutung zu. Studierende werden in diesem konzipierten Modul – im Rahmen der curricularen Möglichkeiten – an *Theoriekonzepte der Tiefenpsychologie* und der *Psychoanalytischen Pädagogik* herangeführt. Unter Bezugnahme auf ausgewählte Konzepte könnte es Studierenden gelingen, über *gezielte Verhaltensbeobachtungen* zu *begründeten Vermutungen* über das Erleben des Schülers / der Schülerin zu kommen, um darauf abgestützt *spezifische* pädagogische Angebote zu machen, die es dem Schüler / der Schülerin ermöglichen könnten, wieder in ein ausreichend subjektives Wohlbefinden zu kommen, das für Lernprozesse wichtig ist. Werden Angebote situativ „aus dem Bauch heraus gemacht“ (Studierendenaussage: „Ich spürte ganz deutlich, die Schülerin A / der Schüler B braucht jetzt das



...“), wird es das eine oder andere Mal für die Schülerin / den Schüler bzw. für die Entlastung der Lehrperson auch hilfreich unterstützend sein, aber die studentische Lehrperson handelt überwiegend nach der ihr momentan verfügbaren Empathiefähigkeit, nach ihren Alltagserfahrungen, nach ihren subjektiven Konzepten, nach dem Modell „Versuch und Irrtum“ und orientiert ihr Handeln nicht nachvollziehbar theoriegeleitet. Aneignung und Handhabung von praxisleitenden Theoriemodellen führen zu einer pädagogischen Professionalisierung.

Die Konzeptionierung des Praxisbegleitmoduls basiert auf der Annahme, dass unser Fühlen, Denken und Handeln von bewussten und unbewussten Faktoren beeinflusst werden und dass alle Menschen danach streben, sich in allen Situationen möglichst angenehm zu fühlen (Fonagy et al. 2004). Dieser Ansatz ist insofern bedeutungsvoll, da im Folgenden die Vorgehensweise im gemeinsamen Nachdenken über Schulpraxissituationen von dieser Annahme geleitet wird.

Für alle weiteren Ausführungen werden daher a priori zwei wissenschaftlich begründete Annahmen geltend gemacht:

1. ***Jegliches manifeste, beobachtbare Verhalten ist Ausdruck und Folge von (bewusstem und unbewusstem) Erleben.***
2. ***Gemäß dem Konzept der Affektregulierung sind alle Personen immerzu bestrebt, in einer bestmöglichen Weise ein möglichst hohes Maß an subjektivem Wohlbefinden herbeizuführen, zu stabilisieren und im Weiteren zu steigern bzw. subjektiv unangenehme Gefühlszustände zu beseitigen, zu lindern oder deren Auftreten zu vermeiden.***

Vielen Menschen erscheinen diese beiden Annahmen im alltäglichen Bereich plausibel, wenn sie etwa mit Babys zu tun haben. Schreit ein Baby, drückt es im Schreien physischen *und* emotionalen Schmerz aus, ansonsten würde es ruhig sein, lächeln, schlafen, interessiert schauen etc. Sein Schreien ist Ausdruck von Schmerz *und* Folge der Wahrnehmung dieses Schmerzes. Das Erleben des Schmerzes manifestiert sich in der Verhaltensweise des Schreiens, oft begleitet von einem erhöhten Atemrhythmus, einem Zusammenkneifen der Augen, einem Ballen der Hände zu Fäusten, einem Erröten des Gesichtes, einem ruckartigen Anziehen der angewinkelten Beine zum Bauch etc. Die Bezugsperson nimmt das Schreien wahr, interpretiert dies als Hilferuf zur Leidensminderung und versucht nun herauszufinden, welches heftige (körperliche und emotionale) Unwohlbefinden durch das Schreien ausgedrückt werden könnte. Sie bietet dem Baby Nahrung an, nimmt es in den Arm, liebkost es, zieht ihm Kleidung an oder aus, versucht es mit einem Lieblingsspielzeug abzulenken, windelt (wickelt) es, massiert ihm den Bauch, versucht es vor grellem Licht zu schützen etc. Die Bezugsperson setzt meist eine Reihe von Aktivitäten, um den im Schreien ausgedrückten Schmerz zu lindern, im besten Fall zu beseitigen und ein Wohlbefinden des Babys möglichst schnell wiederherzustellen.

Damit ein Säugling in einer schmerzlichen Situation tröstliche Erfahrungen machen kann, die wieder eine freudvolle Zuwendung zur Welt ermöglichen, bedarf es verschiedener Voraussetzungen: Die Bezugsperson hat innere Bilder vom Säugling in sich, und versucht – nachdem zuerst das Schreien wahrgenommen worden ist, sodann dieses als Ausdruck von Schmerz kategorisiert worden ist – herauszufiltern, was der Grund des Schmerzes sein könnte, indem sie dem Säugling Verschiedenes anbietet, mit der Erwartung, dass ein linderndes Mittel gefunden wird. Je vertrauter Bezugsperson und Säugling sind, je differenzierter die Bezugsperson zur Wahrnehmung und Zuordnung der Art und Weise des Schreiens fähig ist, je einfühlsamer und auch wissender sie ist, je mentalisierungsfähiger sie in der Stresssituation verbleiben kann, desto eher kann dies in vielen Fällen hinreichend gut gelingen. Würde jedoch die Bezugsperson von den heftigen Gefühlen des Säuglings, ausgedrückt im Schreien, selbst von intensiven unangenehmen Gefühlen überschwemmt werden (Ohnmacht, Selbstzweifel, Aggression, Wut, Trauer etc.), wäre sie kaum mehr in der Lage, über Ursachen des ausgedrückten Schmerzes des Säuglings nachzudenken und gezielt lindernde Angebote zu setzen. Die



Bezugsperson wäre zutiefst damit beschäftigt, ihre eigenen schmerzlichen Gefühle zu regulieren. Dies könnte etwa darin zum Ausdruck kommen, dass das Schreien des Säuglings nicht als dringlich wahrgenommen wird, d.h. dass es zu einer massiv verzerrten realen Wahrnehmung kommt oder dass es gänzlich missinterpretiert wird (Fraiberg 2011).

Beispiele dieser Art aus dem Alltag eröffnen manchen Studierenden einen nachvollziehbaren Zugang zu der im Folgenden beschriebenen Herangehensweise des Nachdenkens über das Erleben von Schüler\*innen und Lehrpersonen und den daraus resultierenden beobachtbaren Verhaltensweisen in (konflikthaften, belastenden) Unterrichtssequenzen.

Transferiert man die beiden oben genannten Annahmen (zunächst erläutert am Beispiel eines schreienden Babys) auf den *Unterrichtsbereich*, bedeutet dies, dass im Praxisbegleitseminar nach der Falldarstellung im zunächst sich als unverständlich erscheinenden Handeln des Schülers / der Schülerin, welches die studentische Lehrperson als (äußerst) störend, verwirrend, (höchst) unangenehm wahrgenommen hat, nun gemeinsam versucht wird, psychodynamische Prozesse in den an der Interaktion Beteiligten zu entdecken, um zu möglichen Handlungsmotiven der interagierenden Personen vorzudringen. Das Bemühen der studentischen Lehrperson, das Erleben der Schülerin / des Schülers über die Interpretation ihres / seines Verhaltens zu erfassen, ist eine grundsätzliche Voraussetzung, um für den Schüler / die Schülerin subjektiv unangenehme Situationen zu entschärfen und für ihn/sie *spezifische* Angebote im Unterricht zu setzen, die das subjektive Wohlbefinden des Schülers / der Schülerin möglichst wieder herstellen, die Situation insgesamt beruhigen, sodass vielleicht auch wieder ein angenehmes Arbeiten im Unterricht möglich wird.

In der praktikumsbegleitenden Seminargruppe wird angestrebt, studentische Lehrpersonen durch gemeinsame Überlegungen zu unterstützen, theoriegeleitet begründete Vermutungen zu generieren, was die Symptomatik, das „Schreien“ der Schülerin / des Schülers in der Unterrichtssituation bedeuten könnte (wenn sie/er selbst- und fremdaggressive Verhaltensweisen zeigt, Arbeitsaufträge gänzlich oder teilweise verweigert, sich depressiv zurückzieht, laut herausschreit etc.) und welche „Lehrperson-Antworten“ (ihr / ihm zuhören, eine Auszeit geben, veränderte Aufgabenstellungen anbieten, ein vereinbartes „Signal“, z.B. ein gestisches Zeichen setzen, gemeinsam eine Klassenregel wiederholend besprechen, die Gruppenzusammensetzung verändern, Elterngespräche führen, eine Einzelbetreuung anbieten etc. – je nach begründeter Vermutung, was sie/ihn emotional in ein zu großes Ungleichgewicht gebracht haben dürfte) pädagogisch unterstützend für sie/ihn sein könnten. Studierende nähern sich so einem Verstehen von Psychodynamiken und den daraus resultierenden Verhaltensweisen an, unter den Leitfragen: Wofür steht das „Symptom“ (das symptomatische Verhalten)?, Warum mag sich der Schüler / die Schülerin im Moment in dieser Situation genauso in dieser Art und Weise verhalten, wie er/sie sich verhält?

Werden diese „Fragen“ an das Verhalten des Schülers / der Schülerin gestellt, so ändern sich Wahrnehmung und Haltung der studentischen Lehrperson in Bezug auf den Schüler / die Schülerin. Nun muss nicht einzig von bewusst gesetzten, intentionalen Aktivitäten des- bzw. derselben ausgegangen werden, gegen die ich mich als Lehrperson mich selbst schützend verteidigen muss. Damit werden für Studierende Vorstellungen, wie jene, dass die Schülerin / der Schüler zuhause minutiös plane, welche Verhaltensweise wann wie von ihr / ihm eingesetzt werde, damit die Lehrperson provoziert und entwertet oder der Unterricht gestört werden könne, als Phantasmen fassbar. Werden von der Lehrperson andere Handlungsfaktoren (unbewusster Art) für das Schülerinnen- und Schülerhandeln angenommen, mag es ihr eher gelingen, den Blick auf Motive dieses Handelns offen zu halten. Damit erlebt sie sich als Lehrperson vielleicht weniger persönlich aggressiv angegriffen und weniger durch ein Schülerinnen- und Schülerverhalten bedroht und gefährdet. Sie bringt sich in die Lage, Gefühle von Ärger, Wut, Hilflosigkeit eher in sich behalten zu können, diese aufkommenden Gefühle bewusst wahrzunehmen und als Anlass und Orientierung zum Nachdenken über die Befindlichkeit des Schülers / der Schülerin zu nehmen. Und sie muss diese



Gefühle nicht ihrerseits unreflektiert auf die Schülerinnen und Schüler projizieren in dem Sinne, dass sie ihnen eine ausschließlich bewusste Absicht zu stören und zu ärgern unterstellt.

Diese Perspektive auf das Schülerinnen- und Schülerverhalten ist eine wesentliche, erkenntnisleitende Perspektive des hier vorgestellten Konzepts.

Das vorliegende Praktikumsbegleitkonzept zentriert sich also nicht allein auf das Verstehen der Verhaltensweisen der Schülerin / des Schülers, sondern es rückt auch das Erleben der studentischen Lehrperson in den Fokus der Reflexion. Der Auseinandersetzung mit interaktiven Wechselwirkungen wird ebenso Raum gegeben: Was löst die Schülerin / der Schüler mit ihrem / seinem Verhalten in mir aus? In welcher Art und Weise mag mein Erleben des Schülerverhaltens wiederum (bewusst wie unbewusst) meine „Antwort“ (kognitiv, emotional, körperlich) beeinflussen?

In der Diskussion der Unterrichtsinteraktionen sollen Studierende ihren Anteil (ihre Wahrnehmung der Interaktion, die Intensität der in ihnen aufgekommenen Emotionen und ihre damit einhergehenden pädagogischen Handlungsoptionen bzw. gesetzten Handlungen) erkennen, wodurch sie wieder Ordnung in das Chaos des eigenen Wahrnehmens, Fühlens und Denkens bringen können. Diese gemeinsame Analyse des Unterrichtsgeschehens wird von Teilnehmer\*innen überwiegend als entlastend erlebt und kann im Weiteren zu modifizierten Handlungsaktivitäten der Lehrperson im Unterricht beitragen.

## **5. Bedeutung Reflexiver Praktika**

Die Sinnhaftigkeit „Reflexiver Praktika“ wird mit der Zielsetzung begründet, dass Lehramtsstudierende einen Bildungsraum vorfinden sollen, in dem sie sich jene Kompetenzen aneignen könnten, die Voraussetzung sind, um hochkomplexe Unterrichtssituationen theoriegeleitet reflektieren zu können, was wiederum nötig ist, um inklusionspädagogische, entwicklungsförderliche Angebote für Schüler\*innen (deren Heterogenität beachtend) machen zu können.

In vielen Publikationen im Bereich „Unterrichtsreflexion“, „Reflexion im schulischen Bereich“, „Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen“ wird davon ausgegangen, dass Studierende bereits über genügend Wissen und Können verfügten, um allein und in der Gruppe Unterrichtsgeschehen zu reflektieren. Andere wissenschaftliche Publikationen nehmen einen beinahe gegensätzlichen Standpunkt ein, wenn sie Möglichkeiten wie Grenzen aufzeigen, sich die für „Reflexion“ nötigen Kompetenzen in Aus- und Weiterbildungsangeboten – abhängig auch von den jeweiligen Lehrveranstaltungsformaten – aneignen zu können (Neuweg 2005).

Im Erasmus+ Projekt *pro-inklusive-reflexiv* wird davon ausgegangen, dass es einer Schulung und Einübung bedarf, um nötige Teilkompetenzen für das Erreichen einer Reflexionsfähigkeit zu erlangen. Bezieht man sich z.B. auf die Kompetenz, Emotionen der an einer Interaktion beteiligten Personen, denen im Interaktionsverlauf eine große Bedeutung zukommt, zu benennen und in einer argumentativ geführten Diskussion zum Verstehen der Handlungen der Beteiligten zu nützen, sehen sich Teilnehmer\*innen in Aus- und Weiterbildungslehrgängen zu Beginn dazu oft kaum in der Lage. Noch schwieriger ist es für viele, eigene Gefühle zu benennen, diese mit dem dargestellten Unterrichtsgeschehen in Verbindung zu bringen und in Beziehung zum Insgesamt zu setzen.

In den recherchierten Veröffentlichungen, in denen wiederum namhafte Autoren und oft diskutierte Modelle zustimmend wie kritisch rezipiert werden, kommt einhellig die Meinung zum Ausdruck, dass guter, professioneller Unterricht ohne Reflexion nicht auskommt; Reflexion beugt einem Burnout vor. Ebenso unbestritten ist in den Publikationen die Annahme, dass Personen nur dann über andere zu reflektieren fähig sind, wenn sie gelernt haben, über sich zu reflektieren (vgl. Wyss 2008).



## **6. Spezifische Reflexionsperspektive des konzipierten Praktikumsbegleitmoduls**

In dem im Erasmus+ Projekt *pro-inklusive-reflexiv* entwickelten Praktikumsbegleitmodul wird den oben zuletzt genannten Erkenntnissen Rechnung getragen und zunächst der Grundaufgabe nachgegangen, dass Studierende sich bewusst machen,

- wie sie sich und andere in verschiedenen Lebenssituationen und im Bereich Schule wahrgenommen haben und momentan erleben,
- welchen Einfluss Personen und Kontexte auf ihr jeweiliges Erleben hatten und haben, und
- welche Strategien sie im Laufe ihres Lebens entwickelt haben, damit sie sich in allen Situationen möglichst wohl fühlen.

Diese zur Selbstreflexion hinführende Sequenz ist unabdingbar. Studierende sollten erkennen, wie ihre psychischen Strukturen ausgebildet worden sind und wie allgemein psychische Strukturen entstehen, die unser aller Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln bewusst wie unbewusst beeinflussen. Gelingt es Studierenden, einen Schritt „hinter“ sich machen (in Distanz zu sich zu treten), sich wie in einem „Spiegel“ zu sehen, „über“ sich nachzudenken, sich in Beziehung zu anderen zu setzen und über die Bedeutung(en) derselben nachzudenken, haben sie wesentliche Schritte hin zur Reflexionsfähigkeit gemacht. Erst in Folge dieses Erkenntnisprozesses wird es möglich, über andere, über andere in Interaktion mit anderen und einem selbst, zu reflektieren. Hierfür ist die oft zitierte Fähigkeit zur Empathie erforderlich, aber im Bündel der Fähigkeiten, die der Mentalisierungsfähigkeit zugeordnet werden, ist sie eine von mehreren. Treten Studierende in der Praktikumsbegleitseminargruppe über ähnliche und divergierende Erfahrungen miteinander in Diskussion, wenn sie sich mit ihren schulbiografischen Erfahrungen, mit den von ihnen bislang gewählten Studieninhalten, den besuchten Lehrveranstaltungen bis hin zu Erfahrungen mit und den Erfordernissen in der Schulpraxis konfrontiert sehen, wird der Blick auf übereinstimmende, sich ergänzende wie unterschiedliche Wahrnehmungsweisen und erlangte Erkenntnisse gelenkt.

Lehramtsstudierende werden zu Beginn der praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltung aufgefordert, all ihre bisherigen verschiedenen Wahrnehmungen und Erfahrungen zueinander in Beziehung zu setzen, sich von der Seminarleitung angebotenes Fachwissen (Fachbegriffe, Theorien, Konzepte) anzueignen und dieses mit den reflektierten Erfahrungen in einen interaktiven Zusammenhang zu bringen, um sich zunächst im eigenen Geworden-Sein besser zu verstehen. Durch diese Bewusstmachung und die theoriengeleitete Zusammenführung ihrer in den verschiedenen Kontexten gemachten Wahrnehmungen sollen *Lehramtsstudierende die Entstehung und Bedeutung ihrer jetzigen psychischen und kognitiven Strukturen erfassen lernen, mit der sie Schulpraxis aktuell erleben* und welche die Umsetzung des zum Unterrichten Erforderliche (Fachinhalt, Didaktik/Methodik, Interaktionsgeschehen) *bewusst und unbewusst maßgeblich mitgestalten*.

Dieses prozesshafte Erkenntnis- und Bildungsgeschehen fordert den Studierenden auch eine sprachliche Präzisierung in der Verwendung von Begriffen ab, wenn über Erfahrungen reflektiert und gemeinsam über Unterrichtsgeschehnisse diskutiert wird. Vereinfachte Sichtweisen und die Zuweisung kausal-linearer Wirkungsverhältnisse in schulischen Interaktionen (wenn A, dann B) sollen möglichst aufgebrochen werden, weil das einer unzulässigen Reduktion des komplexen Unterrichts- und Interaktionsgeschehens gleichkommt. Angestrebt wird vielmehr, dass *Studierende diesen im Seminar erfahrenen reflexiv-verstehenden und Komplexität berücksichtigenden Zugang zu sich im Unterricht auf ein auf Reflexion basiertes Verstehen des Erlebens der Schüler\*innen transferieren. Die Fallbesprechungen im Seminar dienen dazu, dass diese Kompetenz erworben wird, die Studierenden sie verwenden lernen und ansatzweise zu einem Können bereits während ihrer Schulpraxis ausbilden*. Hierbei werden die Bedeutungen der biographischen und schulbiographischen Wahrnehmungsweisen und Erfahrungen der Schüler\*innen, die Wirkfaktoren deren spezifischer



Heterogenitätsdimensionen (wie etwa im emotional-sozialen und kognitiven Bereich, auf körperlicher Ebene, aufgrund des Milieus, der Kultur, des Geschlechts, der erreichten Entwicklungsstufe etc.) eine entsprechende Berücksichtigung finden, soweit diese Informationen den Studierenden über die Mentor\*innen bzw. Praxislehrer\*innen zugänglich sind.

Im Besprechen von konflikthafter und belastender Unterrichtssequenzen werden im Verlauf des Praxisbegleitseminars Theoriekonzepte eingebracht (z.B. über Abwehrverhalten in unangenehmen Situationen, bewusste und unbewusste Rollenübernahme im Unterricht, projektive Identifizierung, Übertragungsphänomene). Die bei den jeweiligen Themenpunkten empfohlene Literatur soll im Sinne von theoretischen Referenzpunkten genutzt werden – von Lehrpersonen wie (auszugsweise) von Studierenden. Da der Anspruch auf ein theoriegeleitetes Reflektieren gerichtet ist, müssen Theorien als Referenz angegeben werden, die den Studierenden als probate Denkmodelle zur Verfügung gestellt werden. Manche der angeführten Texte bieten sich zum Lesen und Besprechen einzelner Passagen mit den Studierenden besonders an. Die empfohlenen Texte, exemplarisch ausgewählt, sollen auf aktuelles Material, über das Studierende aus der Schulpraxis in anonymisierter Form im Seminar berichten, bezogen werden; d.h. Lehrende sollten inhaltlich, je nach den aktuellen Themen, situationsbezogen Theorie und Praxis verknüpfen.

Lehrende haben – besonders in diesem Lehrveranstaltungsformat – darauf zu achten, dass Studierende nach dem Vorstellen der jeweilig zu erbringenden Arbeitsaufgabe bzw. während des Einbringens ihrer Erfahrungen in die Diskussion nicht persönlich angegriffen werden (dass ihre Erzählungen nicht angezweifelt werden, ihnen keine Vorwürfe gemacht werden, möglichst keine Ressentiments und Vorurteile ins Spiel kommen, Erzähltes bzw. Beschriebenes nicht belacht wird – was sich von einem spontanen und erhellenden Lachen unterscheidet, anstatt einer ernsthaften diskursiven Auseinandersetzung bloß Ratschläge erteilt werden etc.) oder ihr Verhalten auch nicht in einer positiven Art bewertet wird (was untergründig eine Hintertür zur Bewertung allgemein öffnet). Das Dargestellte dient immer als nicht zu bewertendes Material zum Nachdenken und zum Erlangen eines Verstehenszugangs zum komplexen Unterrichtsgeschehen.

## **7. Mittel- und langfristige Wirkungen einer mentalisierungsorientierten Praktikumsbegleitung**

Davon ausgehend, dass Studierende im Unterrichtsgeschehen u.a. gleichsam als „Resonanzkörper“ fungieren, die durch die verschiedenen Interaktionsanteile bewusst und unbewusst emotional unterschiedlich zum „Schwingen“ gebracht werden und unterschiedliche „Klangfarben“ hervorbringen, sind alle emotionalen und kognitiven Wahrnehmungen der Seminarteilnehmer\*innen in der Annäherung an ein Verstehen der im Seminar vorgestellten Unterrichtssituationen sehr wertvoll. Alle Studierenden werden bei den Besprechungen zum Gedankenaustausch in der Praktikumsseminargruppe ermutigt. Auf eine sprachliche Präzisierung ist im Verlauf der Lehrveranstaltung mehr und mehr zu achten. Unscharfe, überwiegend verallgemeinernde umgangssprachliche Ausdrucksweisen sind zu vermeiden, um nicht nur im Argumentieren über ein Alltagswissen hinaus zu kommen, sondern auch um sich im Gebrauch der Fachsprache in präzisen Formulierungen zu üben, ohne in Fachfloskeln (Worthülsen) hängen zu bleiben. Ist dieses Studierenden wenig möglich, könnte es auch als Abwehrhaltung der Teilnehmer\*innen verstanden werden, da es einer emotionalen und kognitiven Auseinandersetzung mit dem Dargestellten widersprechen könnte. In Folge sollte ein Diskutieren und Reflektieren eigener Wahrnehmungsweisen und jener von Schüler\*innen und Kolleg\*innen zu Fachgesprächen mit Theoriebezug führen, in denen es vorrangig um ein Verstehen des Wahrnehmens des Eigenen und des Fremden (auch des mir in mir Unvertrauten und Unbekannten) und der daraus resultierenden





bewussten und unbewussten Verhaltensweisen aller Beteiligten geht. Immer wieder wird in den Überlegungen auf die beiden Grundannahmen (s. II.3) Bezug genommen.

All diese Aktivitäten sollen von den Seminarteilnehmer\*innen als sinnhafte Unterstützung für eine gute Bewältigung komplexer schulischer Situationen im Praktikum aufgenommen werden und Anstöße zum Prozess der Bildung ihrer Lehridentität geben, die sich um die Teilhabe aller konzentriert.

Studierende könnten in der kontinuierlichen Bearbeitung des Wahrnehmens im beruflichen Kontext die Sinnhaftigkeit der pädagogischen Aufgabenstellung, als Lehrperson weiterhin schulische Situationen theoriegeleitet alleine oder/und in Gruppen zu reflektieren, positiv besetzen, dies als zentralen Aspekt ihrer inklusionspädagogischen Professionalisierung und Professionalität verstehen und damit die Bereitschaft für Fallbesprechungen, für Supervision und Intervision erschließen bzw. erhöhen (Rauh, Datler, Weber 2019).

## **8. Verschwiegenheitsverpflichtung**

Zu Beginn der Praktikumsbegleitlehrveranstaltung werden Studierende von der Seminarleitung explizit auf ihre *Verschwiegenheitspflicht* hingewiesen:

- Alle Anwesenden müssen sich darauf verlassen können, dass mit Informationen, welche die eigene Person betreffen und mit Informationen über Unterrichtssituationen, über Schüler\*innen, über Praxislehrpersonen bzw. Mentor\*innen, Schulleitungen, Schulinterna, Erziehungsberechtigte und andere Inhalte, über die im Rahmen der Schulpraxis im Seminar berichtet wird, sehr sorgsam umgegangen wird.
- Studierenden ist außerhalb dieser Praktikumsbegleitlehrveranstaltung ein Sprechen über diese Inhalte mit anderen Personen nicht erlaubt, wie sie es ansonsten vielleicht gewohnt sind.
- Das Datenmaterial in den Fallbesprechungen im Seminar sollte anonymisiert werden.
- Auch gilt es festzuhalten, dass diese fallbezogenen Materialien ausschließlich im Seminar für eigene Lernprozesse zu benützen sind. Empfehlenswert ist, dass die Seminarteilnehmer\*innen nach einer Fallbesprechung die schriftlichen Beobachtungsprotokolle, Praxisprotokolle am Ende jeder Seminarsitzung an den Autor / die Autorin zurückgeben.

Nur in einer Atmosphäre des Vertrauens kann es gelingen, ansatzweise offen über sich und andere zu reflektieren. Studierenden sollte bewusst werden, dass sie die persönliche Sphäre anderer, wenngleich diese im professionellen Kontext besprechbar bleiben muss, insofern sie Bedeutung für die berufliche Praxis hat, vor unbeteiligten Dritten verpflichtend zu schützen haben.

## **9. Vorstellung der Struktur des Praktikumsbegleitmoduls und Hinweise zur Verwendung**

Die nachfolgend angeführten Inhalte, gegliedert in acht Teilmodule, werden nicht strikt einer einzigen Seminarsitzung zugeordnet. Die Themenbereiche sind voneinander abgegrenzt beschrieben, wenn gleich ein fließender Übergang festzustellen ist, um ein handhabbares, an die aktuelle Seminarsituation angepasstes Bearbeiten sinnvoll zu gewährleisten. Die einzeln angeführten Themenbereiche werden immer wieder mehr oder weniger intensiv und explizit in den Seminareinheiten aufkommen, je nach den konfliktbeladenen Inhalten, die in den vorgestellten Unterrichtsinteraktionen sichtbar werden.



Die Reihenfolge der ersten sechs angeführten Teilmodule sollte möglichst beibehalten werden, da sie ein aufbauendes Grundgerüst abgeben. Es wird mit der Annahme gearbeitet, dass alle Personen, jegliche Situationen bewusst und unbewusst wahrnehmen (s. erkenntnisleitende Prämissen unter 4.). Davon ausgehend scheint es sinnvoll, sich zuerst mit der eigenen Gewordenheit zu beschäftigen, weil die Person in ihrer „Ganzheit“ auf und in Situationen reagiert und agiert, so auch Lehramtsstudierende im Unterricht in Inklusionsklassen.

Es ist bei allen angeführten Aufgabenstellungen zu bedenken, ob sie – je nach Lehrveranstaltungsformat – von den Studierenden außerhalb der Seminarsitzungen bearbeitet werden könnten (und auf eine Lernplattform, z.B. moodle, hochgeladen werden), sie ihre Überlegungen in die kommende Sitzung mitbringen, und wie dann damit weiter gemeinsam gearbeitet werden kann. Vor allem bei Gruppengrößen von über zehn Studierenden ist zu überlegen, auch schriftliche Aufgabenstellungen zu geben, da sich manche Studierende oft wenig in die Diskussion einbringen. (Dabei müssten die Aufgabenstellungen möglichst präzise formuliert werden, damit sie eindeutig bearbeitbar sind.)

Vorab ist zu klären, welche Leistungserbringungen im Praktikumsbegleitseminar wie zu beurteilen sind. Von Beurteilungen persönlicher biographischer Darstellungen und Überlegungen ist wohl Abstand zu nehmen. Beurteilbar sind z.B. die zu verfassenden Beobachtungsprotokolle, inwieweit sie den formalen und inhaltlichen Kriterien entsprechen (siehe Anhang); die Kenntnis von Fachbegriffen und Konzepten; aktive Bemühungen, im Seminar vorgestellte und diskutierte Theorien im Verstehen von Interaktionen anzuwenden und dies in der Diskussion argumentativ zu formulieren, u.a.m.

*An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass eine spezifisch auf dieses Praxisbegleitmodul hin konzipierte Fortbildung für Lehrende, die im Bereich Schulpraxis, schulpraktische Studien lehren und Lehramtsstudierende begleiten (Lehrende an Pädagogischen Hochschulen / Universitäten, Praxislehrpersonen an Schulstandorten, Ausbildungsmodule für Pädagog\*innen), entwickelt worden ist und bei Nachfrage angeboten wird. Eine erste Durchführung fand im März 2020 im Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL), Außenstelle Bad Wildbad (Baden-Württemberg, Deutschland) statt. In dieser Fortbildung werden theoretische Anknüpfungen aufgezeigt, Inhalte vermittelt, methodisch-didaktische Empfehlungen diskutiert und die Arbeit mit Beobachtungs- und Praxisprotokollen erprobt.*

*Bei Interesse an einer entsprechenden Fortbildung ist eine Einzelteilnahme an einer Veranstaltung möglich. Die Fortbildung kann auch als eigene Veranstaltung, adaptiert auf die jeweiligen Bedürfnisse eines Trägers oder Fortbildungsinstituts, angeboten werden (Kontakt: [bernhard.rauh@ur.de](mailto:bernhard.rauh@ur.de)).*

### **III. Inhalte des Praktikumsbegleitmoduls**

Nach Begründung und theoretischer Verortung des Moduls erfolgt eine Beschreibung der acht Teilmodule. Zielsetzungen und methodische Empfehlungen sollen Intentionen der Teilmodule erläutern und veranschaulichen. Die Teilmodule weisen einen formal ähnlichen schematischen Aufbau auf; dieses Gliederungselement soll einen guten und raschen Überblick über die Hauptaussagen des jeweiligen Teilmoduls geben.

#### **1. Reflexion biographisch bedeutsamer Erfahrungen**



Studierende sollen sich ihrer *Gedanken* und *Gefühle bewusst werden*, die sie in *verschiedenen Interaktionssituationen* in *verschiedenen Kontexten* unterschiedlich wahrgenommen haben und welche Bedeutung dies jetzt für sie noch haben könnte.

### 1.1 Ziel

*Ziel* ist, kognitiv zu erfassen und sprachlich möglichst präzise zu formulieren, welche *Gedanken* und *Gefühle* Studierende bewegen, wenn ihnen *angenehme wie unangenehme Interaktionen in unterschiedlichen Alltagsbegebenheiten* in den Sinn kommen, und danach zu überlegen, welche *Bedeutung* für sie das Erleben von verschiedenen und unterschiedlich intensiven Emotionen damals hatte und jetzt noch haben könnte. – Theoriebezug: Entstehung und Bedeutung psychischer Strukturen.

### 1.2 Methodische Hinweise

In der ersten Sitzung kann nach dem Besprechen der notwendigen Informationen, der Prüfungsmodalitäten etc. und einer allgemeinen Einführung in das Vorhaben der Lehrveranstaltung, bereits das Thema aufgegriffen werden, indem die Lehrveranstaltungsleitende Person an die Studierenden die Frage stellt, wie es Ihnen jetzt im Seminar ergeht (aktuell wahrnehmbare Gefühle, Stimmungen, Erwartungshaltungen – entspannt, genervt, ungeduldig, angenehm, körperliche Verspannungen unangenehm spürend etc.).

#### 1.2.1 Einstieg: Wie ergeht es Ihnen jetzt im Seminar?

Um Studierende anfänglich zu unterstützen, könnten sie sich zu von der Seminarleitung mitgebrachten und aufgelegten Bildern (abstrakte Darstellungen, Bildmotive aus der Natur, Gesichter mit deutlich emotionaler – fröhlicher, verzweifelter, erschreckter, glücklicher ... – Mimik einer Person, Menschen in Gruppen, Karikaturen von Unterrichtsdarstellungen etc.) zuordnen, und ihre momentane, eigene Befindlichkeit kurz benennen, ohne diese zu begründen.

Aufgabenstellung ist, sich als fühlende Person auch in dieser Seminarsituation wahrzunehmen und momentane Gefühle, Stimmungen, so gut es gelingt, stichwortartig kurz zu benennen. Auf Begründungen, Erklärungen der aufgetretenen und aufkommenden Gefühlslage (ob dieser ersten Aufgabenstellung) wird hier noch verzichtet; daran wird später Schritt für Schritt herangeführt.

#### 1.2.2 Vergegenwärtigung emotional intensiver Situationen

Es könnte folgend eine mündliche, sehr offen gehaltene Arbeitsaufforderung geben: „In Ihrem Leben hatten Sie bisher mit verschiedenen Personen zu tun, Sie waren in unterschiedlichste Interaktionen involviert. Beschreiben Sie bitte vier bis sieben Situationen, die Sie *emotional intensiver* erlebt haben, die Ihnen jetzt schnell, als Erstes einfallen; möglich sind alle Lebensbereiche, alle Altersstufen, vom Babyalter aufwärts. Pro Blatt je eine Interaktion stichwortartig oder in ganzen Sätzen beschreiben, sodass diese Szene vor Ihren Augen wieder lebendig wird!“ – Wichtig ist die Information: „Ihre Notizen verbleiben bei Ihnen und werden nicht beurteilt.“

In assoziativer Weise notieren Studierende auf DIN/A5 Blättern (elektronische Dateien sind weniger empfehlenswert) Interaktionen aus ihrer Kindheit, Jugendzeit, Erwachsenenalter, dem familiären Bereich, dem Freundeskreis, der Schulzeit, schulfreier Zeit, Arbeitssituationen, spezifischen Gruppen (Sportverein, Musik, Theater, außerschulische Kinder- und Jugendarbeit etc.), während Auslandsaufenthalten etc. – Alle Lebensbereiche werden voraussichtlich nicht chronologisch von Kindheit an mit einer Interaktionserfahrung vorkommen, wohl könnten aus einem Bereich mehrere Interaktionen genannt werden.



### 1.2.3 Weitere Gestaltungsanregungen

Hier werden Anregungen für weitere Vorgehensweisen angeführt:

Nachdem alle Studierende Situationen notiert haben, werden sie aufgefordert, ihre vor ihnen liegenden, beschriebenen Blätter in der Reihenfolge, in der sie diese verfasst haben, zu nummerieren. Hierauf stellt die Seminarleitung Fragen, z.B. folgender Art, um Studierende auf verschiedene Aspekte aufmerksam zu machen, die für den / die Einzelne/n wohl bedeutungsvoll gewesen sind und noch immer bedeutungsvoll sein dürften, wenn diese jetzt erinnert werden. Es wird empfohlen, dass die Seminarleitung die Fragen stellt und die Studierenden in Einzelarbeit ihre beschriebenen Situationen bearbeiten. Dadurch wird noch einmal eine Phase des mit sich in Berührung-Kommens auf verschiedenen Ebenen (emotional, kognitiv, sinnlich, sozial) initiiert.

Anschließend erfolgt ein Austausch über das Erleben und die Erfahrungen mit Hilfe folgender Leitfragen:

- Haben Sie eine für Sie angenehme oder unangenehme Situationen beschrieben? – Studierende ordnen auf ihrem Platz Situationen / Blätter diesen beiden Gruppen zu.
- Ordnen Sie die beschriebene Situation einem Lebensalter (Kindheit, Adoleszenz, Erwachsenenalter) zu; notieren Sie diesen Bereich auf dem Blatt und eine Altersangabe!
- Lebensbereich: Welche Personen sind an der Interaktion maßgeblich beteiligt? – Eltern, Freund\*innen, Lehrpersonen etc.– Familie, Freizeit, Schule etc.  
Sind in den beschriebenen Interaktionen verschiedene Personen involviert oder vermehrt bestimmte? – Identische Personen werden auf den Blättern markiert bzw. dazu geschrieben.  
Man kann nun allgemein auf die „Verteilung“ (auf Häufung und auf nicht genannte Bereiche, z.B. negative Erfahrungen, Erfahrungen aus einem Lebensbereich etc.) eingehen oder allgemein zusammenfassen.
- Reihen Sie die beschriebenen Interaktionen nach deren Bedeutung für Sie! – Die wichtigste an die erste Stelle legen und danach reihen Sie die anderen!

Nun ist in der Bearbeitung bzw. mit dem Stellen der nächsten Fragen ein „offenes Feld“ erreicht, da man im Vorhinein nie wissen kann, welche Situationen Studierende festgehalten haben.

- Welche Interaktionen haben Sie beschrieben? – Haben Sie eine Idee, warum Ihnen gerade diese Interaktionssituation eingefallen ist, warum Sie genau diese Interaktionen beschrieben haben?
- Welche Bedeutung hatte/n diese Situation/en für Sie damals und welche jetzt? – Nicht immer wird eine Beantwortung möglich sein.

Folgende Unterfragen zur letztgenannten Fragestellung sind in dieser bzw. in modifizierter Form in allen weiteren Besprechungen in den Seminarsitzungen ebenfalls relevant:

- Wie haben Sie sich in den beschriebenen Interaktionen *wahrgenommen*?
- Was haben Sie *gedacht*?
- Wie haben Sie sich *gefühlt*? – Wenn Sie in Ihren Text schauen, haben Sie Gefühle benannt? – Wenn nicht, ergänzen Sie bitte jetzt Gefühle, die Sie in der Interaktion vermutlich gespürt haben!
- Was haben Sie nach dieser Interaktion *gedacht*? Wie haben Sie sich danach *gefühlt*?
- Und wie denken Sie heute darüber? Wie fühlen Sie sich jetzt, wenn Sie daran denken?
- Enthalten die beschriebenen Interaktionen etwas für Sie Charakteristisches? – Sind *Verhaltensmuster* erkennbar? (sich ungerecht behandelt fühlen, sich souverän durchsetzen können, sich unabhängig fühlen, sich besonders selbstbewusst fühlen, andere abfällig behandeln; Angst, von anderen nicht gemocht, geschätzt zu werden;



Geschwister/Mitschüler\*innen verärgern, Zusammenarbeit verweigern, sich zurückziehen, schimpfen; Unbehagen, von anderen negativ beurteilt zu werden; Zuversicht, alles ist schaffbar; etc.)

→ Sind Ihre *Verhaltenstendenzen* (z.B. sich ungerecht behandelt zu fühlen, sich zurückzuziehen) über die Zeit sehr ähnlich geblieben oder hat sich etwas verändert?

→ Gibt es ein Ereignis oder mehrere Ereignisse, an denen sich eine (abrupte) *Veränderung* festmachen lässt? Welche Erklärungsmodelle herrschen vor? (Übergang Kindheit – Adoleszenz, Schulwechsel, Auszug von zuhause, Scheidung der Eltern, neue Paarbeziehung etc.)

→ Sind die beschriebenen Interaktionen homogen oder divergent? –

→ Wie verstehen Sie (der/die Studierende) das, wie versteht es die Seminargruppe?

Diese Fragen erscheinen der Seminarleitung vielleicht etwas intim für die Besprechung in einer Seminargruppe, deren Teilnehmer\*innen man vielleicht erstmalig trifft. Die Seminarleitung kann diesen Block im Sinne einer Einzelarbeit gestalten, genügend Zeit zum Nachdenken zur Verfügung stellen, und anschließend in ein Gruppengespräch führen. Als Zwischenschritt könnten sich Studierende zuerst in 3er/4er „Murmelgruppen“ (sie reden halblaut miteinander – murmeln) kurz austauschen, wie es ihnen während des Nachdenkens und Notierens ergangen ist und vielleicht auch, welche Situationen sie beschrieben haben.

Bei dieser Aufgabe *verbleiben die beschriebenen Blätter bei den Studierenden*; sie werden nicht zur Beurteilung herangezogen. Des Weiteren bestimmt der / die Teilnehmer/in, welche (verschriftlichten) Gedanken in welchem Umfang und in welcher Detailliertheit der Gruppe mitgeteilt werden bzw. welche Inhalte in diesem Rahmen nicht besprochen werden. Die Seminarleitung hat eine möglichst vertrauensvolle Atmosphäre zu gestalten sowie eine gute Balance zu finden, Studierende zu ermutigen, über den eigenen Nachdenkprozess (allgemein) zu berichten, ohne dass Studierende sich zu sehr unter Druck gesetzt fühlen und vermehrt sozial erwünschte Antworten geben.

*Anmerkung:*

*Ein nicht zu vernachlässigender Punkt für das Gelingen der Bearbeitung dieser und der nachfolgenden Fragestellungen, ist die Haltung der Seminarleitung: Sie sollte von der pädagogischen Wichtigkeit und Richtigkeit der Bearbeitung der im Praktikumsbegleitmodul angeführten Aufgabenstellungen überzeugt sein. Zu heftige Bedenken, unzulässig in die Privatsphäre der Studierenden einzugreifen, ein unangenehmes Gefühl, Konflikte in Studierenden zu aktualisieren, Angst zu haben vor den Reaktionen der Studierenden etc., werden die Begleitung und das Unterstützen der Studierenden in ihrem Nachdenkprozess beeinträchtigen, wenn nicht verhindern. Werden diese Bereiche aus der Reflexion ausgespart und wird der Blick ausschließlich auf den / die Schüler\*in fokussiert, bleiben den Studierenden wesentliche Zugänge zum Verstehen von Lehrer-Schüler-Interaktionen verschlossen. Es könnte noch pointierter argumentiert werden: Biete ich als Seminarleitung Studierenden nicht an, angeleitet über sich zu reflektieren, verweigere ich ihnen – aus welchen Motiven auch immer – eine Hilfestellung auf dem Weg zur Professionalisierung.*

Im günstigen Fall werden sich Studierende durch diese Arbeitseinheit (verstärkt) bewusst, dass jeglicher Wahrnehmung ein komplexes, interaktives, bewusstes und unbewusstes dynamisches Zusammenspiel von Körperlichem und Psychischem inne ist:

- der Anteil der sinnlichen *Wahrnehmung* (Gehörtes, Gespürtes, Gesehenes, Gerüche),
- *der Anteil der Kognition* (Wissen, Erinnerungen) und
- *der Anteil der Emotion* (Intensität und Art der Emotionen).



Kurz zusammengefasst stehen folgende biographische Fragen für eine subjektbezogene Professionalisierung im Vordergrund:

- Welche Erlebens-/Verhaltensmuster lassen sich bei mir erkennen?
- Womit bringe ich diese Tatsache in Zusammenhang?
- Wie verstehe ich das?
- Wie könnte man das grundsätzlich verstehen?
- Was an Bekanntem (mir Vertrautem) und / oder Neuem (mir Fremdem) habe ich über mich erfahren?
- Was bleibt für mich momentan (noch) unverständlich, irritierend?
- Welche Bedeutung hat all dies für mich jetzt?

Diese Überlegungen zur eigenen Biographie werden im Laufe der Einheit mit Erkenntnissen aus der Fachliteratur verknüpft. In diesem ersten Reflexionsschritt sollen Studierende mehr Wissen über ihre Gewordenheit in Bezug auf ihre apperzeptiven Wahrnehmungsweisen generieren. In Folge sollen sie ein Wissen für die höchst unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen der Schüler\*innen, die sich in deren Verhaltensweisen zeigen, entwickeln, die in den weiteren Sitzungen hin zu einem Verstehen derselben führen könnte.

Zahlreiche Forschungsergebnisse zeigen auf, dass die Ausbildung unserer psychischen Strukturen, die unser Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Handeln sowie unsere Handlungstendenzen beeinflussen, von genetischen Faktoren und den vorfindbaren Umweltfaktoren abhängig ist. Einhellig wird der Qualität des Beziehungsangebots in den ersten Lebensjahren eine zentrale Bedeutung beigemessen (Dornes 2006). Der Säugling ist auf das erreichte Niveau der Mentalisierungsfähigkeit seiner Bezugspersonen angewiesen; feinfühligere Beziehungsgestaltungen sind notwendig, um sich im Kontakt mit anderen zu „spüren“ (emotional und körperlich) und sich selbst zu „spüren“. Ich spüre mich sozusagen „mehrfach“ – durch die mit mir interagierende Person und mich interagierend, mit der Welt interagierend, in unterschiedlichen Weisen (self with others, self against others, Stern 1995). Dadurch werden von Beginn an je eigene Persönlichkeitsstrukturen grundgelegt, die sich etwa im Interesse, in der Lust an sich und der Welt, im Erleben von Zufriedenheit, im Selbstbewusstsein oder auch im Erleben von Zweifel, von Angst, im Gefühl von Minderwertigkeit etc. zeigen. Die erworbenen psychischen Strukturen bedingen also mit, *wie* Personen sich und die Welt (bewusst und unbewusst) wahrnehmen und beurteilen, und *wie* sie ihre Handlungen, Interaktionen im Allgemeinen und auch im Unterricht (bewusst und unbewusst) gestalten. Diese Strukturen sind tief in uns eingeprägt, sind „träge“ und lassen sich nur langsam verändern, wenn gezielt und kontinuierlich (pädagogisch / therapeutisch) an einer Modifizierung gearbeitet wird.

Diese Kenntnisse haben für das *Unterrichten im Inklusiven Setting höchste Relevanz*. Geht es z.B. um erwünschte Verhaltensänderungen von Schüler\*innen, kann nicht mehr die Meinung aufrechterhalten werden, dass diese Schüler\*innen auf sich allein gestellt ihre negativen Verhaltensmuster maßgeblich verändern können bzw. dass sie sich darum nur ernsthaft bemühen müssten. Studierende sollten nicht mehr davon ausgehen, wenn sie einmal etwas sagen und erklären und dies einmal von der Schülerin / vom Schüler verstanden worden ist, sogleich eine anhaltende positive Verhaltensveränderung einsetze. (Ruedi berichtet 2001 in einer Falldarstellung, dass kontinuierlich und konsequent gesetzte Erziehungsmaßnahmen zur Erreichung einer Verhaltensänderung im Rahmen einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung bei einem nicht kognitiv beeinträchtigten Schüler etwa den Zeitraum von sechs Monaten bedürfen, wenn die Beziehungen zu den Bezugspersonen stabil sind.)

Literaturhinweise:

Datler, M. (2016). Die psychoanalytische Arbeit mit Kindern: Schule, Erziehungsberatung und Kinderanalyse. In B. Traxl, G. Poscheschnik (Hrsg.), *Handbuch Psychoanalytische Entwicklungswissenschaft* (S. 437-463). Gießen: Psychosozial.



Ruedi, J. (2001). Das Kind mit unkontrollierten Verhaltensweisen oder: Hilfen durch die Individualpsychologie Alfred Adlers. In R. Winkel (Hrsg.), *Schwierige Kinder – Problematische Schüler. Fallberichte aus dem Erziehungs- und Schulalltag* (S. 267-292). Baltmannsweiler: Schneider.

## 2. Reflexion biographisch bedeutsamer Schulerfahrungen

Studierende sollen sich ihrer *Gedanken* und *Gefühle* bewusst werden, die sie in *verschiedenen schulischen Kontexten* in unterschiedlichen Situationen, an denen sie direkt oder indirekt beteiligt waren, erlebt haben. Es kann sich um Lehrer-Schüler-, Schüler-Schüler-, Lehrer-Eltern-Schüler-Interaktionen bzw. um Team-Teaching Situationen handeln, um Erfahrungen mit Stundenvertretungen, um Erlebnisse bei schuldislozierten Veranstaltungen (z.B.: Exkursionen, schulischen Sportcamps, Sprachreisen) etc.

Im Fokus der Reflexion der biographischen Schulerfahrungen steht, welche Bedeutung diese für Studierende hatten und jetzt noch haben könnten.

### 2.1 Ziel

*Ziel* ist, kognitiv zu erfassen und sprachlich möglichst präzise zu formulieren, welche *Gedanken* und *Gefühle* Studierende bewegen, wenn ihnen *angenehme wie unangenehme Interaktionen in unterschiedlichen schulischen Bereichen* in den Sinn kommen. Hernach gilt es zu überlegen, welche Bedeutung das Erleben von verschiedenen und unterschiedlich intensiven Emotionen für sie damals hatte und jetzt (aktuell) noch haben könnte.

Viele diesbezügliche Untersuchungen zeigen auf, dass schulbiografische Erfahrungen die Berufswahl, das Einnehmen der Lehrerrolle, die Ausbildung der Lehreridentität, bewusste und unbewusste Vorstellungen vom Unterrichten und die damit einhergehenden Emotionen in einem hohen Ausmaß – meist unreflektiert oder wenig reflektiert – mitbestimmen.

Theoriebezug: Die Bedeutung, die biografische Schulerfahrungen für die Ausbildung innerpsychischer Repräsentanzen (innere Bilder von Schule, Unterricht, Rolle der Lehrperson und der Schüler\*innen) haben.

### 2.2 Methodische Hinweise

#### 2.2.1 Vergegenwärtigen der Genese der eigenen Erlebens- und Verhaltensmuster

Von der Reflexion der Wahrnehmung in den Lebensbereichen allgemein wird nun der Fokus auf Wahrnehmungen im Bereich Schule, insbesondere auf Unterrichtssituationen, gelegt. – Teilmodul 1, Reflexion biographisch bedeutsamer Erfahrungen, sollte nicht übersprungen werden. Erinnernte und genannte schulbiographische Erinnerungen werden im Teilmodul 1 mit dem Hinweis auf eine weiterführende Auseinandersetzung mit schulbiographischen Überlegungen hintangestellt. – Studierende sollen sensibilisiert werden, wie sie Schule (Lernen und soziale Kontakte) erlebt haben und ihren Bezug zum Wissen analysieren (z.B. Wissen als erstrebenswertes Gut, Angst vor dem Fach Mathematik). Hierfür sind in der vorliegenden Literatur mannigfach methodisch-didaktische Beispiele angeführt – beginnend mit Erlebnissen im Transitionsprozess (Kindergarten – Schule) oder am ersten Schultag, hin zur Bewältigung der Transition in andere Schultypen bis zum Studium. Ob es um Brüche in der Schulbiografie geht, um positive wie negative Erfahrungen mit Mitschüler\*innen und Lehrpersonen, es finden sich für die Bearbeitung schulbiographischer Themen verschiedenste Beispiele.



In Hinblick auf die weitere Arbeit mit Beobachtungsprotokollen und Work-Discussion-Protokollen (Praxisprotokollen) erweisen sich unter anderem Aufgabenstellungen folgender Art – auch im Sinne einer Vorübung – als sinnvoll. Jede Aufgabenstellung ist auf einer DIN/A4 Seite auszuführen.

Aufgabe 1: Gefragt ist eine Situation mit Mitschüler\*innen und/oder Lehrpersonen, die in Ihrer Grundschulzeit stattgefunden hat, in welche Sie direkt oder indirekt (anwesend, beobachtend) involviert waren, und von der Sie rückblickend meinen, dass sie für Ihre weitere Entwicklung förderlich (wenig förderlich bzw. hemmend) war.

- a) Schildern Sie diese Situation, insbesondere die Interaktion zwischen den Beteiligten, die in dieser Situation miteinander zu tun hatten! Sie können auch einen kurzen Dialog oder Teile eines Gesprächs (prägnante, spezifische Wörter, Wortgruppen) einfügen. (ca. 20 Zeilen)
- b) Wie fühlten Sie sich damals, während und nach dieser Situation? (zwei, drei Sätze)
- c) In welcher Hinsicht war diese Begebenheit – aus Ihrer heutigen Sicht – für Sie förderlich (wenig förderlich, hemmend)?

Studierende sollen bei der Beantwortung die Gliederung der Punkte a), b), c) einhalten und keinen Fließtext verfassen, in dem sie zwar auf die Aufgabenstellung eingehen, diese aber inhaltlich der Untergliederung a), b), c) nicht eindeutig zugeordnet werden können.

Die Aufgabenstellung ist immer der Antwort voranzustellen (wiederholend wiederzugeben):

Aufgabe 1: (Wiedergabe –) Gefragt ist eine Situation ...

- a) Schildern Sie diese Situation ...! –  
eigener Text ... eigener Text ... eigener Text ... eigener Text ...
- b) Wie fühlten Sie sich ...? –  
eigener Text ... eigener Text
- c) In welcher Hinsicht ...? –  
eigener Text ... eigener Text ... eigener Text

Studierende werden in der Besprechung der erinnerten und geschilderten Situationen im Seminar durch das Vorlesen der Aufgabe sensibilisiert, auf den Anteil des sinnlichen Wahrnehmens, des Erlebens (Fühlens) und der kognitiven Leistung zu achten.

Bei Punkt b): Wie fühlten Sie sich damals, während und nach dieser Situation? – wird manchen Studierenden bewusst, wie wenig geschult sie darin sind und wie gering ihr verfügbarer Wortschatz ist, gilt es Gefühle und Stimmungen zu benennen. Oft werden Tätigkeiten beschrieben (wie: Ich drehte mich um und ging weg. Ich versuchte, mich zu verteidigen.) und manchmal bleibt es bei einfachen Beschreibungen (Es ging mir eh gut, nicht gar so gut, mehr schlecht, ...) bis hin zu Formulierungen: Ich war so verärgert, ich konnte mich vor Wut kaum beherrschen. Ich fühlte mich so beschämt, Tränen schossen mir in die Augen. Gleichzeitig spürte ich, wie – je länger Prof. XY redete, wie ich immer zorniger wurde.

Es wird nun gemeinsam vermehrt darum gerungen, eigenes Erleben (im Kontext Schule) in dafür zutreffende Worte zu fassen. Es ist sinnvoll, sich auf Suche nach einer „Begriffssammlung“ von „Erleben, Gefühlen – erleben, fühlen“ zu begeben, um Möglichkeiten zu erschließen, sich sprachlich differenzierter über Erleben, Fühlen auszutauschen. Hier ist wiederum das Geschick der Seminarleitung gefragt, eine Balance zwischen der Forderung, präziser das Erleben, die Gefühle, die in der Situation und auch später noch wahrnehmbar waren, zu benennen und dem Belassen wenig differenzierter Formulierungen zu finden. Manchmal ist es schlichtweg so, dass wir „diffus“ etwas spür(t)en, das sich kaum in Begriffen fassen lässt – und das ist anzuerkennen.

Bei Aufgabe 2 (a, b, c) und Aufgabe 3 (a, b, c) wird der Fokus auf die Zeit der Sekundarstufe I und II gelegt. – Hier kann das Augenmerk auch auf Kontinuität und Diskontinuität im Erleben der Schulzeit gelenkt werden, so von Studierenden diesbezügliche Erinnerungen beschrieben werden.





Ebenso kann gefragt werden, welche Lehrpersonen, welche Mitschüler\*innen, welche Unterrichtssituationen als angenehm bzw. als unangenehm erlebt worden sind – mit jeweiliger kurzer Charakterisierung und Begründung. Manchmal berichten Studierende, dass sich erste positive Eindrücke und Beziehungsgestaltungen im weiteren Verlauf innerhalb eines Jahres oder mehreren Jahren intensiviert haben bzw. auch vom Gegenteil, dass positiven Erfahrungen (sehr) negative Erfahrungen folgten.

Fragen allgemeiner Art fordern zum Reflektieren auf: Welches Gefühl kommt auf, wenn Sie an „Schule“ denken? Welche typische Szene fällt Ihnen ein? Welche Szene ist am eindrucklichsten in Ihrer Erinnerung? Welchen Schultag möchten Sie gerne wieder erleben? Welchen Schultag möchten Sie am liebsten aus Ihrem Leben löschen? Welche Sätze (von Eltern, Lehrpersonen, Mitschüler\*innen) in Bezug auf Schule und Lernen haben Sie begleitet? Welche Regeln, Rituale, Vorschriften erinnern sie; welche Gefühle kommen dabei auf? Wie versuchten Sie, unangenehme Situationen zu umgehen? Welches Erlebnis hat Einfluss auf Ihr weiteres Lernen, auf Ihre Schulkarriere, auf Ihre Persönlichkeit genommen? Etc. Die Aufgabe, einen Brief an eine Lehrperson zu verfassen, in dem der / die Studierende dieser über seine / ihre damaligen positiven bzw. negativen Erfahrungen (mit dieser Lehrperson) berichten, regt zu einer Auseinandersetzung mit dem (ambivalenten) Erleben der eigenen Schulzeit an.

### 2.2.2 Methodische Leitlinie

Welche Aufgabenstellungen Lehrveranstaltungsleiter\*innen auch immer für sinnvoll erachten, wesentlich ist, dass Studierende nicht beim belustigenden oder traurigen Erzählen von „Schulanekdoten“ verbleiben, sondern dass zu einem „In-Sich-Hinein-Horchen“ hingeführt und angeleitet wird, sowie ein Austausch über ähnliche, sich ergänzende oder sehr unterschiedliche Erlebnisse und Wahrnehmungen der Studierenden in der Gruppe erfolgt:

- Wie habe ich mich damals (erster Schultag, Schularbeitsrückgabe, Vertretungsstunde, allein in einem anderen Klassenverband, Sportwettbewerb etc.) *gefühlt*?
- Was habe ich *gedacht*?
- Was habe ich *gemacht*?
- Was hat dieses Erlebnis in mir ausgelöst?
- Welche positiven bzw. negativen Konsequenzen hat das (nachhaltig) gezeitigt?
- Wie versuchte ich, damit zu Recht zu kommen?
- Welche Bedeutung kam dabei meinen Eltern, den Mitschüler\*innen, anderen Lehrpersonen zu?
- Ist es später zu veränderten Wahrnehmungen von erinnerten schulischen Situationen gekommen? (z.B.: dass ich eine damalige Begebenheit in der Situation als sehr unangenehm, ungerecht, befreiend, gut etc. erlebt habe und einige Zeit später, Jahre später eine andere Sichtweise und Bewertung des Geschehens vorgenommen habe) – Falls ja, warum? – Welche Vermutungen, Erklärungen habe ich?
- Welche Lehrpersonen haben mich in meiner Entwicklung positiv oder negativ beeinflusst?
- Was möchte ich Lehrperson A, (Lehrperson B, C) noch sagen, in einem Brief mitteilen (positive Rückmeldung, Klärung einer unangenehmen Situation)?
- etc.

Kurz zusammengefasst stehen folgende schulbiographische Fragen für eine subjektbezogene Professionalisierung im Vordergrund:

- Welche Erlebens-/Verhaltensmuster im schulischen Bereich, in Lernsituationen, in Interaktionen erkenne ich in mir?
- Womit bringe ich dies in Zusammenhang?



- Kam es während meiner Schulzeit zu veränderten Wahrnehmungen, die sich auf mein Wohlbefinden positiv und in anderen Situationen negativ auswirkten?
- Gab es bzw. gibt es (kürzlich) erlebte Situationen, die ich zunächst als positiv eingestuft habe und die ich im weiteren Verlauf als negativ belastend erlebte und umgekehrt, zunächst unlustvoll erlebte Situationen sich hin zu angenehmem Erleben veränderten? (z.B.: Ein überwiegend aus dem Internet kopiertes Referat, wobei während der Präsentation ersichtlich worden ist, dass ich vieles vom Inhalt her nicht verstehe, ich mich ob meines Schwindelns ertappt gefühlt habe und hierauf den Ehrgeiz entwickelte, mir dieses Fachwissen anzueignen und dies von der Lehrperson folglich geschätzt wurde.)
- Wie verstehe ich das?
- Was an Bekanntem (mir Vertrautem) und/oder Neuem (mir Fremdem) habe ich über mich erfahren?
- Was bleibt für mich momentan (noch) unverständlich, irritierend?
- Welche Bedeutung hat *all* dies für mich jetzt?

All die hier angeführten – und in der Fachliteratur vorfindbaren – Aufgaben- und Fragestellungen haben wohl persönliche schulische Erfahrungen zum Thema, denen aber in wissenschaftlichen Untersuchungen für das Einnehmen der Lehrerrolle, für die subjektiven Vorstellungen von gutem Unterricht und positiven Lehrer-Schülerbeziehungen etc. eine zentrale Bedeutung beigemessen wird. Insofern steht es immer noch in der Verantwortung der / des einzelnen Studierenden, in welchem Ausmaß sie/er sich in die Diskussion einbringt und welche schulischen Erfahrungen in diesem Rahmen von ihr / ihm (schriftlich) thematisiert werden und welche nicht.

Die Seminarleitung hat dezidiert darauf hinzuweisen, dass der schulbiographische Aufgabenbereich „nicht mehr bloß rein privater Natur ist“, sondern dass hier im notwendigen Reflektieren desselben der Übergang hin zur Professionalisierung beginnt, da hier – durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse begründet – eine eindeutige, wichtige Schnittstelle zwischen individuellen, persönlichen Anteilen (wirksam im subjektiven Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Handeln, in der Ausbildung subjektiver Vorstellungen im Kontext Schule) und der Ausübung des Lehrberufs gegeben ist.

### **2.3 Wie könnte man die unterschiedlichen schulbiographischen Erfahrungen der Studierenden grundsätzlich verstehen?**

Bei dieser Fragestellung wird der Blick vom Einzelfall zum Allgemeinen geführt. Die eigene erlebte Schulzeit soll nicht weiterhin als die einzige, „wahre und wirkliche“ Form von Schule, weder positiv noch negativ, stilisiert werden. Durch die eingebrachten, verschiedenen Erfahrungen der Seminarteilnehmer\*innen soll der eigene Blick darauf geweitet werden, wie unterschiedlich „Schule“ von Schüler\*innen (unterschiedlichen Entwicklungsstandes und Alters, in verschiedenen Schulformen), Lehrpersonen, Schulleitungen, Erziehungsberechtigten, Nachmittagsbetreuer\*innen und Assistenzen gelebt wird und wie unterschiedlich Schüler\*innen sich während ihrer Schulzeit erfahren.

In diesem Bereich kommt zumindest zweierlei zum Tragen:

1. Meine schulischen Erfahrungen haben mit mir zu tun, gründen in meinen spezifisch ausgebildeten Wahrnehmungsstrukturen, meinen bewussten und unbewussten Hoffnungen, Wünschen, Ängsten etc.
2. Meine Erfahrungen wurden durch elterliche Erwartungshaltungen, durch Haltungen mir nahestehender Bezugspersonen, und auch durch die jeweilige Schulorganisation (Leitung, Lehrplan, Lehrerpersönlichkeiten, Klassenzusammensetzung, Schulmaterialien,



Schulgebäude etc.) am jeweiligen Schulstandort mitbeeinflusst und haben meine Vorstellungen (meine inneren Bilder, meine Repräsentanzen) von „Schule“ geprägt. Ich gehe daher mit meinen subjektiv ausgebildeten innerpsychischen Repräsentanzen von „Schule, Unterricht, Rolle der Lehrperson und der Schüler\*innen“ in die jetzige Schulpraxis und werde eine „Schule“ vorfinden, die damit ziemlich übereinstimmt, teilweise übereinstimmt oder gänzlich anders ist. Die vorfindbaren spezifischen Gegebenheiten am Schulstandort, an dem ich in diesem Semester meine Schulpraxis zu absolvieren habe, können mir den Einstieg als studentische Lehrperson erleichtern oder zunächst erschweren bis verunmöglichen.

Literaturhinweise:

Datler, M. (2006). Schon lange vorbei und doch noch immer wirksam – Anmerkungen zur Bedeutung der Bearbeitung früherer schulischer Erfahrungen. In R. Hinz, T. Pütz (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde* (S. 114-120). Baltmannsweiler: Schneider.

Datler, M. (2010): Überlegungen zu Schemata des Zusammenseins im Unterricht. In: Göppel, R. et. al. (Hrsg.): *Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“*. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik (S. 125-131). Opladen: Barbara Budrich.

### **3. Reflexion des Bezugs zum Wissen**

Studierende sollen sich ihrer *Gedanken* und *Gefühle* während ihres bisherigen Studiums bewusst werden, *in der Auseinandersetzung mit und in der Aneignung von Inhalten „Inklusiver Pädagogik“*.

Sie sollen sich bewusst als eine *lernende* Person wahrnehmen, die sich im Studium (Studieneingangsphase, Vorlesungen, Seminare, Übungen, Hospitationen etc.) in der Lehrer\*innenbildung Stufe 1 (vierjähriges Bachelor-Studium) in den bisherigen Studiensemestern (unterschiedlich) erlebt hat.

Im Fokus der Reflexion der biographischen Studiererfahrungen steht, welche Bedeutung diese für Studierende hatten und jetzt noch haben könnten.

#### **3.1 Ziel**

Ziel ist, kognitiv zu erfassen und sprachlich möglichst präzise zu formulieren, welche *Gedanken* und *Gefühle* Studierende bewegen, und welche Bedeutung sie dem unterschiedlich intensiven Erleben geben, wenn sie sich *als Lernende mit Inhalten der „Inklusiven Pädagogik“ konfrontiert* sahen und sehen, die sich die im Studienplan vorgegebenen Inhalte anzueignen haben. – Theoriebezug: Wissensinhalte der Inklusiven Pädagogik, Angebot und Vermittlung während des Studiums.

#### **3.2 Methodische Hinweise**

##### *3.2.1 Vergegenwärtigen persönlicher Studiererfahrungen sowie subjektiver Verhaltens- und Lernmuster*

Studierende erhalten in einem weiteren Schritt der angeleiteten *Selbstreflexion* die Möglichkeit, sich nun mit ihren Wahrnehmungen und Erfahrungen während ihres Studiums auseinanderzusetzen:

→ Wie habe ich den bisherigen Verlauf meines Studiums erlebt? (drei oder vier Situationen auf Blättern festhalten) – Erleben zu Beginn des Studiums, die ersten



Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Übungen, Seminare) bis hin zu Lehrveranstaltungen im laufenden Semester.

- Was entsprach meinen Vorstellungen, meinen Erwartungen?
- Was hat mich besonders beschäftigt, (angenehm bzw. unangenehm) berührt? – Inhalte über Beeinträchtigungen und Erkrankungen von Kindern und Jugendlichen; Lebensgeschichten von Betroffenen; von Lehrpersonen gestellte Leistungsanforderungen; Möglichkeiten und Grenzen medizinischer und pädagogischer Behandlungsmethoden; Zweifel an der Studienrichtungswahl; wissenschaftliche Untersuchungsergebnisse; Partizipation – Möglichkeiten gelebter sozialer Beziehungen (während des Studiums) etc.
- Welche Themen sind für mich noch immer relevant bzw. welche wurden bedeutungsvoll?
- Womit bringe ich das in einen Zusammenhang?
- Haben sich mein Erleben, meine Wahrnehmung im Studium verändert? – Falls ja, in welcher Weise? Falls nein, woran mag das liegen?
- Wie kann ich das jetzt verstehen?
- Wie kann das situationsübergreifend verstanden werden? – Vermehrtes Interesse an Peer-Kontakten; wenig Interesse an Fachinhalten; zu starke Abwehrstrukturen; umfassenderes Verstehen und Erkennen von komplexen Zusammenhängen im Bereich inklusiver Pädagogik im Verlauf des Studiums; praktische Erfahrungsmöglichkeiten – Verknüpfung von Theorie mit Praxis etc.

Studierende sollen Erfahrungen und möglichen Bedeutungen nachspüren, sie aufzeigen und darüber in einen reflexiven Austausch mit anderen kommen (ähnlich wie bei den schulbiographischen Erfahrungen).

Kurz zusammengefasst steht für eine subjektbezogene Professionalisierung die Frage im Vordergrund: Was „macht“ das Studium mit mir?

- Welche Erlebens-/Verhaltensmuster im bisherigen Studium, in Lernsituationen, in Interaktionen erkenne ich in mir, wenn es spezifisch um den Bereich der Inklusiven Pädagogik geht, und womit bringe ich dies in Zusammenhang?
- Kam es während meiner Studienzeit zu veränderten Wahrnehmungen, die sich auf mein Wohlbefinden positiv und in anderen Situationen negativ auswirkten?
- Gab es bzw. gibt es (kürzlich) erlebte Situationen, die ich zunächst als positiv eingestuft habe und die ich im weiteren Verlauf als negativ belastend erlebte und umgekehrt, zunächst unlustvoll erlebte Situationen sich hin zu angenehmem Erleben veränderten? –
- Wie verstehe ich das?
- Was an Bekanntem (mir Vertrautem) und/oder Neuem (mir Fremdem) habe ich über mich erfahren?
- Was bleibt für mich momentan (noch) unverständlich, irritierend?
- Welche Bedeutung hat all dies für mich jetzt?

### *3.2.2 Erweiterung des eigenen Blicks durch das Erfassen der verschiedenen Studienerfahrungen*

Der Blick wird vom Einzelfall zum Allgemeinen geführt; dadurch sollen bisherige eigene Studienerfahrungen durch die verschiedenen dargelegten Erfahrungen der Seminarteilnehmer\*innen den eigenen Blick weiten, wie Studienkolleg\*innen sich in der Auseinandersetzung mit Inhalten der Inklusiven Pädagogik erfahren haben und aktuell erfahren.

Studierenden soll wiederum bewusst werden, dass ihre jeweiligen unterschiedlichen Erfahrungen zu einem überwiegenden Anteil mit ihnen zu tun haben: Meine subjektiven Erfahrungen entstehen in



der Verschränkung von Lehrangebot mit meinen ausgebildeten Wahrnehmungsstrukturen, mit meinem Wissen und Können, mit meinen Lernstrategien und Verhaltensmustern, mit meinen anzustrebenden Zielsetzungen, mit meinen bewussten und unbewussten Hoffnungen, Wünschen, Ängsten etc. Diese bunte Mischung von interagierenden Gegebenheiten bedingt, in welcher Art und Weise ich mich und Kolleg\*innen sich den vorgegebenen Studieninhalten zuwenden, sie bearbeiten und sich aneignen können.

Literaturhinweis:

Salzberger-Wittenberg, I. et al. (1997). *Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lehren und Lernen*. Wien: Universitätsverlag (bes. 40-52, 60-75).

## **4. Reflexion der Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf das Schulpraktikum**

Studierende sollen sich ihrer *Gedanken* und *Gefühle* bewusst werden, die in Bezug auf das zu *absolvierende Schulpraktikum* aufkommen.

### **4.1 Ziel**

Ziel ist, kognitiv zu erfassen und sprachlich möglichst präzise zu formulieren, welche *Gedanken* und *Gefühle* Studierende bewegen und welche Bedeutung für Studierende das *Erleben* von verschiedenen und unterschiedlich intensiven Emotionen *in Zusammenhang mit der Absolvierung der Schulpraxis* hat. – In der Bearbeitung erfolgt eine inhaltlich passende Bezugnahme und Verknüpfung mit Reflexionserfahrungen in den bisherig behandelten Themenbereichen in Teilmodul 1,2,3.

### **4.2 Methodische Hinweise**

Auch für diesen Themenbereich finden sich in der Literatur vielfältige Empfehlungen, wie methodisch-didaktisch mit einer Studierendengruppe gearbeitet werden kann. Aufgabenstellungen werden inhaltlich davon abhängig sein, wie intensiv sich Studierende vorab mit der Reflexion ihrer eigenen Schulzeit beschäftigt haben, wie sehr sie sich ihrer Repräsentanzen von Schule und Unterricht (etc.) bewusst geworden sind, über welches Ausmaß an Fachwissen und Methodik/Fachdidaktik sie verfügen.

Fragen folgender Art könnten Studierende in ein Nachdenken über sich als Lehrperson in der Schulpraxis bringen:

- Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten bringe ich bereits mit?
- Um welche Fähigkeiten und Fertigkeiten will ich mich noch bemühen? (Wie werde ich das angehen? Welche Prioritäten werde ich diesbezüglich setzen?)
- Welche (subjektiven) Vorstellungen von Unterrichtsszenarien belasten mich?
- Welche (subjektiven) Vorstellungen von Unterricht erfüllen mich mit einem guten Gefühl?
- Wie kann ich Unterrichtssituationen beeinflussen, um angenehme Situationen herzustellen?
- Warum sollen Schüler\*innen froh sein, von mir unterrichtet zu werden?
- Warum sollen Eltern froh sein, dass ich ihr Kind unterrichte?
- Wie will ich von Kolleg\*innen wahrgenommen werden?



- Mit welchen Schülerpersönlichkeiten (mit welchem Schülerverhalten) werde ich eher gut zurecht kommen, mit welchen eher weniger? – Woran mag das liegen? Welche Möglichkeiten habe ich?
- Welche Überlegungen beschäftigen mich in Bezug auf meine Praxislehrperson?
- etc.

Studierende sollen

- sich im Vorfeld bewusst werden, mit welchen Erwartungen, Wünschen, Hoffnungen, Sorgen, Freuden, Ängsten, Zuversicht, Unruhe etc. sie in die Schulpraxis gehen.
- nach den ersten Tagen in der Klasse über ihr Erleben berichten, wie sie welche Begebenheiten (selbst aktiv tätig, beobachtend) wahrgenommen haben – im Angenehmen wie im Unangenehmen.
- im Reflektieren über ihr Erleben einen differenzierten Zugang zu ihren Gefühlen bekommen.
- erkennen, dass sie ihre innerpsychischen Realitäten den Schüler\*innen durch die dadurch beeinflusste Unterrichtsgestaltung (bewusst und unbewusst) in Szene setzen und den Schüler\*innen „überstülpen“ (unbewusste Übertragungen von der Lehrkraftseite aus). Diese höchst subjektiv getönten Studierendenvorstellungen von „Schule“ sind an der Art der Einnahme der Lehrerrolle, der Positionierung als Lehrperson und der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion beteiligt.

Studierende werden aufgefordert, in diese Überlegungen jene biographischen Anteile, wie sie in den Punkten 1.-3. beschrieben worden sind, einzuarbeiten, um einen erweiterten Blick auf sich als angehende Lehrperson zu erhalten und beispielhaft an sich die Bedeutung des biographischen Geworden-Seins erfahren (soweit es ihnen möglich ist). – Dies sollte zu einem späteren Zeitpunkt einen Zugang zur biographischen Gewordenheit des Schülers / der Schülerin eröffnen, welche Repräsentanzen von Schule, von Lernen von ihm / ihr erworben worden sein könnten; diese könnten als erste Anhaltspunkte dem Verstehen des Schülerverhaltens dienlich sein.

Kurz zusammengefasst stehen folgende (biographische) Fragen für eine subjektbezogene Professionalisierung vor und nach Beginn des Schulpraktikums im Vordergrund:

- Welche Erlebens-/Verhaltensmuster lassen sich bei mir erkennen?
- Womit bringe ich diese Tatsache in Zusammenhang?
- Wie verstehe ich das?
- Wie könnte man das grundsätzlich verstehen?
- Was an Bekanntem (mir Vertrautem) und / oder Neuem (mir Fremdem) habe ich über mich erfahren?
- Was bleibt für mich momentan (noch) unverständlich, irritierend?
- Welche Bedeutung hat all dies für mich jetzt?

Nach diesen vier Schritten erfolgt der Übergang von der Reflexion der eigenen Gewordenheit der Studierenden, der Ausbildung ihrer psychischen Strukturen, mit denen sie wahrnehmen, fühlen, denken und handeln, auf die Reflexion von Interaktionen im Schulpraktikum. Der Schwerpunkt wird auf das Verstehen des Handelns der Beteiligten, mit besonderer Berücksichtigung des Erlebens von Emotionen, gelegt. Der Blick wird verstärkt auf (unbewusste) Affektregulierung gerichtet (siehe II. Begründung des Moduls).

## **5. Blick auf den Schüler und die Schülerin**



Studierende richten ihre *Wahrnehmung* auf die *Komplexität von Interaktionen im Unterricht*. Sie *beobachten eine Schülerin oder einen Schüler*. –

In der Seminarbesprechung wird ein verstehender Zugang zum Schülerverhalten erschlossen.

### 5.1 Ziel

Ziel ist, in einer *Schülerbeobachtung* eine Interaktion bzw. einen Interaktionsverlauf kognitiv zu erfassen, und anschließend sprachlich möglichst präzise, *detailliert* und *deskriptiv* (nicht interpretierend) in einem *Gedächtnisprotokoll* zu verschriftlichen (siehe Anhang). Die vorgestellte Art der Beobachtung ist angelehnt an die Methode des Beobachtens in der Infant Observation, die von Esther Bick in London an der Tavistock-Klinik in den 1950iger Jahren entwickelt worden ist.

In der Seminarbesprechung werden, von den beobachteten Verhaltensweisen des/r Heranwachsenden ausgehend, begründete Annahmen über das Erleben des- / derselben formuliert, nach der Annahme: *Jegliches manifeste, beobachtbare Verhalten ist Ausdruck und Folge von (bewusstem und unbewusstem) Erleben*.

Diese Reflexion des Interaktionsgeschehens soll zu einem Verstehen des / der handelnden Schülers/in bzw. des Interaktionsverlaufs, in den der / die Schüler/in involviert ist, führen.

### 5.2 Seminarmethodische Hinweise und Empfehlungen

Studierende sind zunächst nicht immer davon überzeugt, dass sie durch teilnehmendes Beobachten wesentliche Aspekte für das Unterrichten erfahren und erlernen können. Als viel wichtiger wird von vielen das direkte Tun in der Klasse erachtet; da könne man sich „wirklich“ erproben. Zudem werden sie meist beim Erklären der Beobachtungsaufgabenstellung doch verunsichert, ob sie den Anforderungen des Beobachtens und des Protokollschreibens (genau schauen, erfassen, im Gedächtnis behalten, sprachlich präzise und detailliert wiedergeben – ohne Notizen zur Verfügung zu haben) gerecht werden können. Als Seminarleitung sollte man genügend Zuversicht haben, dass viele Studierende es besser schaffen werden, als sie es sich zunächst vorstellen können. Ungewohnt ist für sie auch, dass sie einen „allgemeinen“ Beobachtungsauftrag haben, in dem jede beobachtbare Verhaltensweise des Schülers / der Schülerin „gleich wichtig“ ist, und keinen eingegrenzten Beobachtungsauftrag (z.B. Reaktion des Schülers / der Schülerin auf Lob bzw. Ermahnung). Es wird von Studierenden die Sorge geäußert, ob sie einen interessanten Fall finden werden und nach welchen Kriterien sie eine Schülerin / einen Schüler auswählen sollen. – Es gilt der Hinweis: Die Schülerin / der Schüler, die / der einem als Erstes in den Blick kommt, wird beobachtet.

Es geht zunächst darum, geäußerte Bedenken des korrekten Protokollierens durch das Verfassen eines ersten Beobachtungsprotokolls, das auf ca. 15 Minuten begrenzter Beobachtungszeit fußt, etwas zu beschwichtigen und Beobachtungsmaterial zu erhalten, um über das Erleben des Schülers / der Schülerin gemeinsam ins Nachzudenken zu kommen und zu einem Verstehen des beobachteten Verhaltens zu gelangen. Über das Erleben des hochbegabten Schülers lohnt es ebenso nachzudenken wie über das Erleben einer lernschwachen Schülerin oder über ein Schulkind mit sozialen Kontaktproblemen oder über eine Schülerin mit außerordentlichem hohem sozialem Status etc.

Nach der ersten Beobachtung wird zum Teil von Studierenden rückgemeldet, man habe die Beobachtung unterbrochen, da nichts Interessantes geschehen sei, der / die Schüler\*in habe „normal“ gearbeitet, da „war nichts zu beobachten“. Auch hier ist es einmal mehr angebracht, Sinn und Zweck der Aufgabe des Beobachtens nachvollziehbar zu machen: Überlegungen zu manifestem Verhalten sollen angestellt werden, um zu begründeten Vermutungen über das Erleben einer Person zu kommen, damit auf dieser Basis gezielte pädagogische Interventionen in Blick auf das vermutete Erleben des Schülers / der Schülerin gesetzt werden können. Gelingt es Lehrpersonen in emotional



schwierigen Interaktionen nicht, in ihrer Intervention auch den emotionalen Anteil zu berücksichtigen, sondern geben sie allein für sich gesehen sinnvolle kognitive Erklärungen, werden sie das unerwünschte und unangepasste Schüler\*innenverhalten oftmals nicht in eine positive, erwünschte Richtung lenken können. An diesem Punkt gilt es auf das Modell der Affektregulierung zu verweisen: Alle Personen sind bewusst und unbewusst immerzu bestrebt, in einer bestmöglichen Weise ein möglichst hohes Maß an subjektivem Wohlbefinden herbeizuführen, zu stabilisieren und zu optimieren bzw. subjektiv unangenehme, bedrohliche Wahrnehmungen zu beseitigen, zu lindern oder deren Aufkommen zu vermeiden (s. II, Punkt 4). Schüler\*innen benötigen zur Regulierung und Kontrolle ihrer Emotionen, insbesondere wenn diese heftig sind, die Unterstützung der Lehrperson in unterschiedlichem Ausmaß.

Ist ein Schulkind z.B. wütend, kann bei einem Kind ein Blick der Lehrperson, der signalisieren soll „Ich sehe und spüre, dich hat etwas wütend gemacht und du versuchst jetzt, damit klar zu kommen.“, zur Beruhigung ausreichend sein; bei einem anderen Kind bedarf es einer körperlichen Berührung am Arm und dies kann als genügend gute Unterstützung zum Aushalten und später zum Verringern der emotionalen Erregung beitragen (Nicht zu vernachlässigen ist, dass das Erfassen der emotionalen Lage des Schülers / der Schülerin durch die Intensivierung der sinnlichen Wahrnehmung durch ein körperliches Berührt-Werden erhöht wird.); bei wiederum einem anderen Kind ist das Verlassen des Klassenraumes sinnvoll, damit das Kind an einem neutralen Ort mithilfe einer Lehrperson in einem Gespräch wieder in ein positives Erleben hineinkommt (Ein gemeinsames Verbalisieren der Situation, der damit verbundenen Gefühle, die ein unangepasstes Verhalten mit sich gebracht haben, tragen zur emotionalen Entlastung bei).

Es ist empfehlenswert, dasselbe Schulkind in verschiedenen schulischen Situationen zu beobachten. Seine Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster lassen sich eher ausmachen; auch lässt sich erkennen, in welche förderlichen oder belastenden Interaktionsverläufe das Kind mit Lehrpersonen und /oder Mitschüler\*innen immer wieder gerät. Die Meinung, dass eine einzelne Beobachtung wenig aussagekräftig und daher für künftige Interaktionen des / der Studierenden mit dem Schulkind wenig relevant sei, wird in Frage gestellt.

Manchmal wird von Studierenden die Idee lanciert, mit dem Erzählen des Beobachteten tue man sich leichter, es sei weniger aufwändig und das müsse doch ausreichend sein. Damit eine Interaktionssequenz inhaltlich qualitativ gut geschildert werden kann, um sich einen verstehenden Zugang zum Verhalten der Schülerin / des Schülers zu erarbeiten, braucht es ebenso die Fähigkeit des genauen Beobachtens, des Behaltens und detaillierten beschreibenden Wiedergebens. Dies ist nach einer Woche oder 14 Tagen nach dem Geschehen, währenddessen eine studentische Lehrperson viele andere Eindrücke und Erlebnisse erfahren hat, letztlich viel herausfordernder (und kaum möglich), als das zeitnahe Verfassen eines Beobachtungsprotokolls.

Ein weiterer Vorteil der Arbeit mit dem Protokoll ist, dass Studierende bereits im Vorfeld angehalten sind, sprachlich möglichst präzise und deskriptiv ein beobachtetes Geschehen aus dem Gedächtnis zu beschreiben. Sie setzen sich dadurch mit der erlebten Situation vorab auseinander, in einer distanzierten Form, von „außen“ auf das Geschehen blickend und „innehaltend“, weil sie beim „wiedergebenden“ Schreiben den Interaktionsfluss verlangsamen und damit bereits kognitiv und emotional ein Verarbeitungsprozess beginnt und fortgesetzt wird. Sie verweilen bei den in die Interaktionen involvierten Personen, versuchen treffende Begriffe zu finden, die das Wahrgenommene darstellen, sie sind angehalten, auch auf scheinbar unwichtige Details zu achten und diese festzuhalten. Sehr oft berichten Studierende, wenn sie das dritte, vierte Protokoll verfassen, dass sie während des Schreibens schon auf wichtige Anhaltspunkte kommen, die ihnen während des Unterrichts nicht aufgefallen sind und die ihnen jetzt beim Verstehen der Situation hilfreich sind. Zudem haben während der Besprechung alle Teilnehmer\*innen konstant dieselbe Information (verschriftlichtes Material) zur Verfügung, und sind nicht auf „Gemerkttes“ angewiesen, wo sich nach 10 bis 15 Minuten Besprechungszeit nicht mehr eruieren lässt, wie der / die den Fall





vorstellende Studierende manches formuliert hat. In den gewählten Formulierungen selbst stecken verborgene Hinweise auf unbewusste Wahrnehmungen. Der zeitliche Mehraufwand wiegt die Qualität der Reflexion auf, die dadurch ermöglicht wird; sollte ein Fall mündlich gut präsentiert werden, bedarf es ja ebenso einer gewissen Beschäftigung und Vorbereitung zuvor.

Die Vorgabe, ein Gedächtnisprotokoll zu verfassen und nicht bereits während des Beobachtens ein Protokoll über den Interaktionsablauf zu verfassen bzw. sich Notizen über den Verlauf zu machen, steht in Zusammenhang mit der Primäraufgabe des Beobachtens. Jede Form der Verschriftlichung von Inhalten unterbricht willkürlich den Prozess des Beobachtens. Ebenso erfolgen hier bereits Wertungen des Beobachteten, da bestimmte Inhalte notiert werden, andere nicht – sie werden in der Situation für mehr oder weniger wesentlich erachtet.

### 5.3 Gestaltung der Beobachtung und der Gedächtnisprotokolle (s. Anhang)

- Die studentische Lehrperson übernimmt während des Beobachtens keine anderen Aufgaben (wie unterstützende Lernmaßnahmen, Austeilen von Arbeitsblättern, Beaufsichtigung etc.). Sie sucht sich einen Platz im Klassenraum, von dem aus sie einen guten Blick auf das zu beobachtende Schulkind hat, ohne sich zu sehr ins Zentrum zu rücken. Sie tritt während des Beobachtens mit ihm in keinen aktiven Kontakt (ansprechen, aufmunternder Blickkontakt, Zeigen einer „Still-Sein“-Geste, Kopfschütteln ob einer unerwünschten Verhaltensweise etc.). Sollte eines der Schulkinder von sich aus Kontakt aufnehmen, um Unterstützung bei einer Aufgabe bitten, wird es freundlich abgewiesen: „N., ich schaue euch jetzt nur zu. Bitte gehe zu Lehrerin B., sie wird dir weiterhelfen.“ – Üblicher Weise respektieren das die Schüler\*innen, vor allem, wenn bereits früher allgemein darauf hingewiesen worden ist, dass studentische Lehrperson R. manchmal nur zuschaut, um zu sehen, wie Lehrerin A. und B. mit Schüler\*innen Unterricht gestalten.
- Die Gedächtnisprotokolle werden nach dem Unterricht, möglichst noch am selben Tag, im Präsens verfasst. Es ist zu empfehlen, dass zeitnah eine kurze Gliederung des Ablaufs mit einigen markanten Erinnerungspunkten notiert wird; dieses inhaltliche „Grundgerüst“ wird nach dem Schultag zum Protokoll ausformuliert.
- Das Schulkind wird im Unterrichtsgeschehen beobachtet (20-60 Minuten Beobachtungszeit). Alle Geschehnisse werden möglichst detailliert und deskriptiv (nicht interpretativ!) beschrieben.
- Auf das Verhalten, insbesondere auf Mimik, Gestik und charakteristische Sprechweisen (kurze Dialoge, die möglichst in der Wortwahl, in der Satzstellung original wiedergegeben werden – also in keiner geschönten Hochsprache) ist besonders zu achten, die später in der Reflexion im Seminar zum vermuteten Erleben der in der Interaktion beschriebenen Personen führen sollten.
- Während der Beobachtung werden *keinerlei* Aufzeichnungen gemacht, auch keine kurzen Notizen, denn dadurch wird schon gewertet und es kann nicht mehr umfassend (mit gleichschwebender Aufmerksamkeit) beobachtet werden. Auch gehen während des Notierens Verhaltensweisen im Interaktionsverlauf „verloren“, weil der / die Schüler\*in nicht im Standby-Modus wartet, bis der / die Studierende die Beobachtung wieder aufnimmt.
- Namen aller im Protokoll beschriebenen Personen werden anonymisiert.

Das Beobachtungsprotokoll soll so anschaulich die Unterrichtsszene beschreiben, dass die Seminarteilnehmer\*innen die beobachtete Unterrichtssequenz während des Lesens des Protokolls – ähnlich wie in einem Film –, das Geschehen gut mitvollziehen können (ein „innerer Film“ soll zu laufen beginnen). Im Film wird das Sichtbare, das Beobachtbare vermittelt; das Emotionale wird auf einer anderen Ebene wahrgenommen. Gibt es zu wenig präzise und zu wenig detaillierte



Beschreibungen, entstehen Lücken, die mit unseren eigenen Vorstellungen ergänzt werden und somit zu Verzerrungen und zu Missinterpretationen des Dargestellten führen.

Im Beobachten und Verfassen der Beobachtungsprotokolle üben sich Studierende im differenzierten Wahrnehmen. Sie werden verstärkt aufmerksam ihrem eigenen Erleben gegenüber, da jedes Geschehen eine Wirkung auf uns hat und in uns etwas auslöst, und da sie während des Beobachtens nicht gleichzeitig mehrere Aufgaben zu bewältigen haben. Ebenso erfahren sie zumeist eine Steigerung der Qualität ihrer Merkfähigkeit (Speicherkapazität, Umfang und Qualität) im deskriptiven Wiedergeben der Unterrichtsinteraktionen (Abrufen der „gespeicherten“ Daten), in die sie nicht (direkt) involviert sind. Die Vorgabe des deskriptiven Beschreibens soll vor übereilten, interpretativen Zuschreibungen des Erlebens und vermeintlicher Handlungsmotive des Schülers / der Schülerin schützen.

Das Besprechen dieser beobachteten Geschehnisse ist für Studierende meist weniger emotional intensiv, wenn sie noch nicht Teil der dargestellten Interaktionsszenen sind. Sie können sich „*gefahrlos*“ dem *genauen Beobachten und dem Reflektieren annähern*, den Blick von außen im Nachhinein auf schulische Interaktionen richten.

#### 5.4 Arbeit mit Beobachtungsprotokollen

Beobachtungsprotokolle über einen / eine Schüler\*in, verfasst von Studierenden im Zuge der Schulpraxis, werden gemeinsam im Seminar analysiert. Für die Besprechung eines vorgestellten Falles wird etwa eine Stunde veranschlagt. Es braucht Zeit, sich mit dem Verhalten und Erleben von Personen auseinanderzusetzen, den „Resonanzkörper“ der Gruppe zu nutzen, bis in der Diskussion – auf dem Text basierend – begründete Vermutungen über das Erleben formuliert werden können.

Auf folgende Aspekte ist besonders zu achten:

- Beim Analysieren und Reflektieren erweist es sich als sehr hilfreich, wenn alle Seminarteilnehmer\*innen eine Kopie des verfassten Protokolls zu Beginn der Seminarsitzung erhalten (das nach der Besprechung an die Autorin / den Autor wieder retourniert wird, im Sinne des Datenschutzes, wenngleich die Protokolle zu anonymisieren sind). Aus Umweltschutzgründen plädieren Studierende manchmal dafür, zu mehreren an einem Protokoll zu arbeiten; der Blick auf den Text ist erschwert, Ablenkungen bieten sich an. Die Beobachtung an die Wand zu projizieren hat den Nachteil, dass alle Studierenden immer einen bestimmten Ausschnitt der Beobachtung sehen; zudem kann man keine Anmerkungen, Gedanken während des Lesens und Besprechens im Protokoll notieren.
- Der / die Verfasser\*in des Protokolls liest das Protokoll zu Beginn der Besprechung vor; währenddessen werden keine Fragen gestellt. Teilnehmer\*innen können während des Vorlesens und Mitlesens Anmerkungen (aufkommende Gedanken, Besonderheiten, Unklarheiten etc.) und Unterstreichungen im Text machen.
- Nach dem Verlesen des gesamten Protokolls wird von der Seminarleitung zunächst die Frage gestellt, welche Stimmungen, Gefühle in den Teilnehmer\*innen während des Vor- und Mitlesens jetzt in der Situation aufgekommen sind. Hier fungiert die Gruppe als „emotionaler Resonanzkörper“. Gefühlszustände werden kurz benannt: (unangenehm) angespannt, verärgert, müde, fröhlich, belustigt, irritiert etc. Manche Studierende können sich kaum einbringen, da sie wenig Zugang zu ihren Gefühlen haben. Manchen hilft es, wenn sie nicht mehr ins Papier schauen, sondern die Augen schließen und sich auf ihr Inneres konzentrieren. Es wird ersichtlich, wie ähnliche oder wie unterschiedliche Emotionen in den Studierenden, durch die vorgelesene(n) Interaktionssequenz(en) angestoßen, zu Tage treten. *Interaktionen lösen verschiedene Gefühlszustände, auch diffuse Stimmungen in Personen aus. Daher ist es nicht überraschend, dass auch in der konkreten Unterrichtssituation, die beobachtet wurde, die Anwesenden unterschiedlich erlebten* (Hier kann kurz in Erinnerung gerufen werden, welche diesbezüglichen Inhalte und Erfahrungen bisher in den



Seminarsitzungen gemeinsam erarbeitet worden sind: Unsere biographischen Erfahrungen und die davon abhängigen psychischen Strukturen beeinflussen unser Erleben). Die benannten Stimmungen bleiben zunächst von der Seminarleitung und den Teilnehmer\*innen unkommentiert. Die / der Verfasser\*in kann über ihr / sein Erleben in der aktuellen Situation in der Seminarsitzung und über ihr / sein Erleben in der Unterrichtssituation berichten; manchmal ist das vergangene und das aktuelle Erleben verschieden, kommen jetzt andere Gefühle auf als in der Unterrichtssituation. Im Verlauf der weiteren Besprechung finden sich etliche der genannten Emotionen in den Interpretationen des Erlebens der im Protokoll beschriebenen Interagierenden wieder.

- Dann wird das Protokoll sorgsam Zeile für Zeile weiterbearbeitet, immer darauf achtend, welche Verhaltensweisen welche Emotionen, welche Affektregulierung vermuten lassen (s. Punkt 5). – Im *interaktiven Zusammenspiel* zeigt sich das exemplarisch angedeutet so: Person A macht, sagt, zeigt in einer bestimmten Art und Weise eine Mimik und Gestik und beeinflusst dadurch das situationsspezifische Erleben und Verhalten von Person B, die wiederum in der situationsspezifischen Art „antwortend“ in einer bestimmten Art und Weise etwas sagt, handelt, in ihrer Mimik und Gestik ausdrückt, das wiederum beeinflusst folglich Person A in ihrem situationsspezifischem Erleben und Tun, usw.

Es entsteht ein *situationsspezifischer Interaktionsverlauf* (ähnlich einem „Reißverschlussprinzip“), das Erleben und Handeln einer Person beeinflusst das Erleben und Folgehandeln der anderen interagierenden Person, usw.

Das Erfassen und das Erkennen *situationsspezifischer Interaktionsmerkmale* eröffnet die Möglichkeit, aus einem malignen Interaktionsverlauf „auszusteigen“ und optionale Wahrnehmungs- und damit einhergehende Handlungsalternativen zu überlegen. – Diese Vorgehensweise stellt eine pädagogisch sinnvolle Herangehensweise dar, die auch in anderen Kontexten (intervisorische Fallbesprechung) Anwendung finden kann.

- Kommen in den Protokolltexten *Wertungen* bzw. Interpretationen (er/sie schaut wütend, er/sie ist aufsässig, es macht ihm / ihr großen Spaß etc.) vor, werden sie in die Besprechung aufgenommen. Es wird nachgefragt, welche Verhaltensweisen, Mimik und Gestik beobachtbar waren, damit der / die Studierende zu diesen wertenden, komplexen und erklärenden Zusammenfassungen von Verhaltensweisen gekommen ist. Wird die Protokollantin / der Protokollant gebeten, das Verhalten der beobachteten Personen aus der verfügbaren Erinnerung zu erläutern bzw. zu ergänzen, findet sich die Möglichkeit, in der Gruppe zu hinterfragen, ob vielleicht auch andere Vermutungen (Interpretationen) in Bezug auf das geschilderte Verhalten in der Gruppe gefunden werden können. Studierende werden so auf eigene Interpretationsmuster, auf vorurteilsbehaftete Apperzeptionen aufmerksam.
- Ebenso wird verfahren, wenn im Text bereits *Begründungszusammenhänge* hergestellt wurden. (Der Schüler richtet seinen Blick auf den Boden, *weil* er sich vor der Lehrperson *schämt*. Die Schülerin richtet sich auf und streckt ihre Hand in die Höhe, *um* die Lehrperson auf sich *aufmerksam* zu machen.)
- Am Ende der Besprechung (in den letzten zehn Minuten) wird zum Thema, wie es jetzt dem / der Studierenden, der / die einen Fall vorgestellt hat, ergeht, was ihn/sie jetzt noch beschäftigt und von ihm / ihr die gemachten Überlegungen inhaltlich kurz zusammengefasst. Fragestellungen sind:
  - Fühle ich mich gut verstanden, respektvoll behandelt?
  - Welche neuen Aspekte in Bezug auf das Verhalten und das vermutete Erleben des beobachteten Schülers / der beobachteten Schülerin sind in der Besprechung heute für mich dazu gekommen?
  - Welche diesbezüglichen Überlegungen erscheinen mir sinnvoll, sind für mich gut nachvollziehbar und für die geschilderten Interaktionssequenzen passend?



- Welche Bedenken kommen in mir auf? Was macht mich skeptisch in Hinblick auf die geäußerten Vermutungen?
- Wie fügen sich die formulierten Gedanken in das Gesamtbild ein, das ich vom Schüler / von der Schülerin in der Beobachtung erhalten habe?
- Welche konkreten Handlungsoptionen erscheinen mir sinnvoll und mir in den kommenden Unterrichtssituationen durchführbar, wenn ich mit dem beobachteten Schulkind im Zuge meines Unterrichtspraktikums interagiere?

*Anmerkung: Diese letzte Fragestellung wird bereits hier angeführt (und nicht erst in Teilmodul 6), wenn die Schülerbeobachtung aus schulpraxisorganisatorischen Gründen in der Klasse stattfindet, in der die studentische Lehrperson auch unterrichtet. In diesem Fall ist es sinnvoll zu überlegen, inwiefern Gedanken der Gruppe über das Erleben des Schulkindes für künftige Interaktionen der studentischen Lehrperson mit dem beobachteten Schulkind genützt werden könnten.*

*In anderen Formaten ist es möglich, Schülerbeobachtungen in („fremden“) Klassen vorzunehmen, in denen Studierende keine pädagogischen Aufgaben wahrzunehmen haben. Studierende gehen nach Absprache mit der Schulleitung in die Klasse, beobachten den / die Schüler\*in (20 bis 60 Minuten) und denken „unbefangen“ über Verhaltensweisen, Interaktionsverläufe nach, da sie mit ihr/ihm in keinem beruflichen Kontakt stehen und keine gemeinsame pädagogische Vorgeschichte haben. Es kann sein, dass Studierende offener, mit weniger Vorurteilen, da mit weniger „Wissen“ um den / die Schüler\*in, in die Beobachtungssituation gehen. In diesem Fall wird diese letztangeführte Fragestellung erstmals in Teilmodul 6 Blick auf Lehrer-Schüler-Interaktion gestellt.*

Im gemeinsamen Reflektieren steht das Verstehen des Verhaltens, des situationsspezifischen Interaktionsverlaufs, das mögliche Erleben der beteiligten Personen im Vordergrund. Wenngleich auch pädagogische Handlungsoptionen zum Ende der Besprechung kurz erörtert werden, soll die Besprechung nicht sich im Rat-Geben erschöpfen, wie „guter Unterricht“ zu sein hat (damit würde man die primäre Aufgabe der Besprechung von Beobachtungsprotokollen verkennen).

## 5.5 Fokussierung

Studierende sollten interessiert werden, das Geschehene (umfassender) verstehen zu wollen. Eindeutig festschreibende, etikettierende Schnellerklärungen von Schülerverhalten werden durch diese Art des gemeinsamen Besprechens hinterfragt, wie z.B. „Er ist aufsässig. ... Sie kann sich nicht konzentrieren, wahrscheinlich ein ADHS-Kind. ... Er strengt sich nur nicht genügend an, der könnte viel mehr, aber er will nicht. ... Dieses Kind ist verschlagen und will mich testen. ... Sie will immer nur meine alleinige Aufmerksamkeit, darauf gehe ich erst gar nicht ein. Einfach ignorieren. ...“

Im Nachverfolgen eines *Interaktionsverlaufs* lassen sich ein Verstehen des Erlebens der an der Interaktion beteiligten Personen und der damit in Zusammenhang stehenden Handlungen erschließen. Es könnte ersichtlich werden, wie situationsspezifische Interaktionen ineinandergreifen („Reißverschlussprinzip“, s.o.) und sich ein für den / die Schüler\*in tendenziell befriedigender oder unbefriedigender Interaktionsverlauf ergibt.

Leitfragen in der Besprechung des Beobachtungsprotokolls, wenn im Seminar Zeile für Zeile gemeinsam durchgegangen wird, sind immer wieder:

- Wie mag es der / dem beobachteten Schüler\*in während des dargestellten Unterrichtsverlaufs (Unterrichtssequenz) ergangen sein? Wie mag sie/er sich gefühlt haben? – Das ist die „Kernleitfrage“ in der Bearbeitung der Beobachtungsprotokolle!



[In Praxisprotokollen, siehe Teilmodul 6, die zu einem späteren Zeitpunkt des Seminars verfasst werden, wird insbesondere über das Erleben der studentischen Lehrperson und der mit ihr interagierenden Personen nachgedacht. Im Fokus der Überlegungen steht nicht mehr primär das Erleben eines Schülers / einer Schülerin.]

- Wie mag es den an der Interaktion beteiligten Personen (mit dem beobachteten Schulkind direkt bzw. indirekt interagierend) während des dargestellten Unterrichtsverlaufs ergangen sein? – (der / die / dem direkt in die Interaktion involvierte/n Schüler/in/innen; Mitschüler/in/innen; der / dem Studierenden, aktiv die Lehrerrolle einnehmend; Lehrperson/en; der / den Assistenz leistenden Person/en; der / den ansonsten beteiligten Personen)
- [**Vermutete Gefühle** sollen benannt werden, die in den **beobachtbaren Verhaltensweisen**, in **Dialogen**, in **Mimik** und **Gestik** der Interagierenden gründen. Dies setzt voraus, dass besonders auf Mimik, Gestik während der konflikthaften Sequenzen geachtet wird, diese beobachtet werden, sodass die / der Beobachter\*in das Geschehen möglichst detailliert verschriftlichen kann. Das Beobachten und das Verschriftlichen bedarf einer Anleitung; siehe 5.2, Anhang.]
- Welche die in der vorgestellten Interaktion (bewusst und unbewusst) gesetzten Handlungen der Beteiligten können wir anhand des vermuteten Erlebens der Akteur\*innen nachvollziehen?
  - Was bleibt für uns weiterhin rätselhaft, offen, unverständlich? Was entzieht sich zurzeit unserem Verstehen? Worauf finden wir heute noch keine nachvollziehbare Erklärung?
  - Welche organisatorischen Rahmenbedingungen bestimmen die Interaktionsverläufe mit? – Gestaltung des Klassenraumes, Abwesenheit der Bezugspädagogin, absolvierte bzw. zu absolvierende Prüfung, Schularbeit, Klassenzusammensetzung, Stundenplan, Sozialform im Unterricht (Zusammensetzung der Arbeitsgruppe) etc.
  - Was könnte in den Unterrichtsinteraktionen in der weiteren Schulpraxis weiter beobachtet werden, um spezifisches Material zum Reflektieren zu bekommen? – Wer beginnt die Interaktion? Wer verlässt sie, bricht sie ab?
  - Sind „Vorzeichen“ für ein nahendes pädagogisch besorgniserregendes Verhalten erkennbar?
  - Welche Bedeutung mag dem Inhalt der Arbeitsaufgaben zukommen, die Schüler\*innen zu bearbeiten haben?
  - Welche Bedeutung kommt der familiären Situation des Schülers / der Schülerin zu?
  - Wie versteht der / die Studierende, der / die berichtet hat, jetzt das Verhalten des Schülers / der Schülerin, in der vorgestellten Unterrichtssituation?
  - Welche Bedeutung könnte das Diskutierte, die im Material und durch Theoriebezug begründeten Vermutungen über das Verhalten und das darin ausgedrückte Erleben für zukünftige Interaktionsverläufe (in Anbetracht von Verhaltenstendenzen, -mustern) haben?
  - Welche anderen Faktoren auf Seiten der Schüler\*innen (Veränderungen im Familienmilieu, stationäre Unterbringung, schulfreie Zeiten, Abwesenheit der Bezugslehrperson, neue/r Mitschüler/in etc.) wie auf Seiten der Lehrperson (diffuse Lehreridentität, Unsicherheit ob der Stundenplanungen, Nervosität ob des unkontrollierten und unvorhersehbaren Schülerverhaltens, Meinungsverschiedenheiten mit der Praxislehrperson etc.) könnten einen Einfluss gezeitigt haben? Ob und wie sollte dies in den Überlegungen und zukünftigen Begegnungen Berücksichtigung finden?
  - Welche pädagogischen Handlungsoptionen ergeben sich aus all diesen Überlegungen zukünftig für mich als Lehrperson?

*Wiederholte Anmerkung: Diese letzte Fragestellung wird bereits hier angeführt (und nicht erst in Teilmodul 6), wenn die Schülerbeobachtung aus schulpraxisorganisatorischen Gründen in der Klasse stattfindet, in der die studentische Lehrperson auch unterrichtet. In diesem Fall ist es sinnvoll zu überlegen, inwiefern Gedanken der Gruppe über das Erleben des Schulkindes für*



*künftige Interaktionen der studentischen Lehrperson mit dem beobachteten Schulkind genützt werden könnten.*

Für ein Verstehen, wie sich Interaktionen gestalten, welche Beziehungsprozesse sich abbilden und wie es vermutlich zu den beobachtbaren Handlungsweisen gekommen sein dürfte, sind Theoriekonzepte erforderlich. Mit deren Hilfe kann es Studierenden in der Diskussion im Seminar gelingen, nach und nach ein Alltagsdenken, subjektive Theorien und implizite Erklärungsmodelle zu überschreiten. Im Wissen, dass dieses Modul im propädeutischen Bereich angesiedelt ist und erste thematische Auseinandersetzungen erfolgen, werden im Weiteren dennoch tiefenpsychologische Konzepte angeführt, trotz ihrer Komplexität. Werden daraus einzelne Grundannahmen inhaltlich bedacht ausgewählt, eignen sie sich als Denkmodelle, die Studierende beim Erfassen der Komplexität des Erlebens und Handelns unterstützen und die ein Reflektieren desselben ermöglichen. Manche Konzepte, wie etwa jene der Übertragung, der Projektion, der Spaltung, der Idealisierung, der Entwertung sind für das Verstehen pädagogischer Interaktionen essenziell und vielen Studierenden (namentlich) bekannt.

Eine Hauptzielsetzung des fünften Schrittes des Praktikumsbegleitmoduls ist, dass Studierende sich bewusst werden, dass keine Handlung, keine Interaktion „zufällig“ passiert. Jeder Handlung liegen immer bewusste und unbewusste Strebungen zugrunde, in welchem Umfang wir auch immer diese zu erfassen und zu verstehen in der Lage sind. Verschiedenste Bedürfnisse werden in verdeckter (verschleierte) Form in einer bestimmten, interaktionsspezifischen Art zum Ausdruck gebracht. Bei manchen Interaktionen ist es ausreichend, wenn sie nach den realen wahrnehmbaren Anteilen beurteilt und beantwortet werden. In manchen Interaktionen ist es essenziell, den „verborgenen Subtext“ der Interaktion ansatzweise zu entschlüsseln, damit spezifische und darauf abgestimmte pädagogische Interventionen erfolgen können. Im Seminar wird miteinander um die Passung gerungen, so gut dies innerhalb eines Praxissemesters gelingen mag. Studierende sollen mit dieser Art Interaktionen wahrzunehmen, zu einem Verstehen zu gelangen und darauf abgestimmt Handlungen zu setzen, in Berührung kommen und sich darin üben. –

Dafür hilfreiche Theoriekonzepte sind:

➤ *(unbewusste) Affektregulierung*

Wie bzw. wodurch gelingt es allen Beteiligten in der Situation, ein *subjektiv* möglichst gutes Wohlbefinden zu erreichen, es aufrecht zu erhalten und gegebenenfalls zu optimieren bzw. ein *subjektiv* erlebtes Unwohlbefinden zu vermeiden oder zu lindern? – Wovor (vor welchen unbewussten Vorstellungen, irrationalen Ängsten, Fantasien, die ein überhöhtes Maß an Angst, an Scham, an Aggression etc. unbewusst auslösen) versuchen sich die Beteiligten mit welchen Verhaltensweisen unbewusst zu schützen?

Eine Arbeitsverweigerung könnte dem / der Schüler\*in unbewusst *subjektiv* ein höheres Maß an Wohlbefinden sichern, als sich der Ungewissheit auszusetzen, ob er/sie diese Aufgabe (in welcher Zeitspanne) lösen kann oder ob er/sie daran scheitert. Letzteres würde ein besonders hohes Maß an Unwohlbefinden, z.B. an Scham, an Gefühlen von Minderwertigkeit, von Neid, ungezügelter Aggression, Hilflosigkeit, Wut mit sich bringen. In diesem Sinn könnte verstanden werden, dass auch eine Ermahnung der Lehrperson, die gestellte Aufgabe jetzt endlich zu bearbeiten, *subjektiv* für den / die Schüler\*in immer noch als viel weniger unangenehm eingestuft werden könnte, als während des Arbeitens das unerträgliche Erleben des Nicht-Könnens und die Angst vor dem Scheitern, das Ausbreiten eines sinkenden Selbstwertgefühls etc. bewusst verspüren zu müssen und gleichzeitig wahrzunehmen, dass es Mitschüler\*innen gelingt, etlichen sogar mühelos gelingt.

➤ *positive und negative Übertragungen*

Übertragungen finden immer statt, im Alltag wie im Berufsleben, wie in der Begegnung mit Personen in unserer Freizeit; sie erleichtern im Alltag unseren Umgang miteinander.

Über positive Übertragungen – Ich werde als Lehrperson (ohne eine Vorleistung meinerseits) in einer ersten Schülerbegegnung von ihm / ihr als wohlwollend, unterstützend, freundlich, gerecht, ... erlebt. – wird meist wenig reflektiert. Mehr Augenmerk wird negativen Übertragungen gegeben, da es um eine unbewusste Reinszenierung von Konflikten aus der Vergangenheit mit wichtigen Bezugspersonen geht, die jetzt in modifizierter Form im Unterricht mit der Lehrperson unbewusst abgehandelt werden, in der Hoffnung, jetzt könnte dieser lange schwebende, unbewusste Konflikt endlich gelöst werden.



Eine Lehrperson eignet sich im Unterricht hervorragend als Übertragungsfigur für viele ungelöste Konflikte aus dem Leben der Schüler\*innen, da die Lehrperson aufgrund ihrer Funktionen väterliche wie mütterliche Anteile in sich birgt (in welchem Ausmaß sie im Unterricht auch immer offen zum Tragen kommen): ein umsorgendes, versorgendes, verstehendes, um Integration bemühtes, ..., mütterliches Verhalten und ein sanktionierendes, einforderndes, reglementierendes, prüfendes, beurteilendes, ..., väterliches Verhalten. Und der Klassenverband bietet zudem das Feld der „geschwisterlichen“ Rivalität, in dem auch Fragen nach einer subjektiv erlebten Bevorzugung oder Vernachlässigung durch die „elterliche“ Lehrerfigur relevant sind. Insofern stellen sich bei negativen Schülerübertragungen auf die Lehrperson Fragen wie –

- Welche früher erlebten, unbewältigten Konfliktanteile in der Interaktion mit wichtigen Bezugspersonen *werden jetzt hier* im Unterrichtsgeschehen auf mich als Lehrperson vom / von der Schüler\*in übertragen?
- Welche (unbewussten) *Rollenübernahmen* werden dadurch in mir besonders begünstigt? – z.B., dass ich als Lehrperson überstreng reagiere, dass ich bevorzuge, entwerte, ungerecht beurteile etc.
- Welche Anteile übertrage ich als Lehrperson (unbewusst) auf den Lehr-Lern-Prozess und auf Schüler\*innen? – Ich will als Lehrer\*in eine „heile“ Familiensituation in der Klasse herstellen und nehme daher kaum Konflikte unter den Schüler\*innen wahr. Ich erlebe Schüler\*innen als „Feinde“, die mich bedrohen. etc. (siehe Überlegungen in Teilmodul 2, 3, 4)

➤ **Projektion, Projektive Identifizierung, Identifikationsneigungen, Mitagieren**

In der Abwehrform der *Projektion* schreibe ich unbewusst eigene Anteile (Gedanken, Gefühle), die mich in Bedrängnis bringen, einer anderen Person zu, lagere sie in eine andere Person aus, damit ich mich als angenehm erleben kann. – Nicht ich als Schüler\*in bin zu dumm, etwas zu verstehen, sondern die Lehrperson ist zu dumm, etwas so gut erklären zu können, dass ich es verstehe.

- Womit werde ich als Lehrperson gerade jetzt in dieser Unterrichtssituation emotional vom / von der Schüler\*in / von der Gruppe affiziert?
- Welchen unbewussten Zweck, welchen subjektiven Sinn hat die Handlung für den / die Schüler\*in? – Vor welchem unangenehmen Erleben will er/sie sich unbewusst „schützen“?
- Wofür werde ich von ihm / von ihr unbewusst „benutzt“?
- Welche subjektive Erleichterung erfährt der / die Schüler\*in wahrscheinlich vorübergehend durch dieses Verhalten?
- Bilden sich schon bekannte Verhaltens-/Interaktionsmuster ab? – z.B.: Immer fühlt er/sie sich ungerecht behandelt. Kein von mir gesetztes Angebot wird positiv aufgenommen; alles wird von ihr / ihm immer als unzureichend erlebt. Auch nach einer guten Interaktion kommt es im Weiteren letztlich immer wieder zu einem negativen Ende, indem das „Gute“ zerstört wird (ein Arbeitsblatt zerrissen wird, die Lehrperson angegriffen wird, Regeln verletzt werden etc.).

Bei der *Projektiven Identifizierung* verhalte ich mich gemäß der Projektion des Schülers / der Schülerin. In der unbewussten Rollenübernahme agiere ich unbewusst in der Art, in welcher ich mich mit den Projektionen des Schülers / der Schülerin unbewusst identifiziere. Ich setze bei einem Schüler strengere Beurteilungsmaßstäbe, halte seine Begründungen für ein verspätetes Erscheinen im Unterricht schneller für unwahr, schenke ihm bei der Schlichtung eines Streites weniger Gehör, erlebe ihn als besonders unangenehm etc. und verhalte mich unbewusst so, dass ich in meinem Lehrerhandeln den Projektionen des Schülers entspreche.

In der Literatur ist beschrieben, dass ich mich vor Projektiven Identifizierungen nicht schützen kann; aber ich kann in Supervisionen erfassen, dass mein Handeln, das mir vielleicht in der Situation oder nach der Unterrichtsstunde, wenn ich darüber nachdenke, „fremd“ anmutet, da ich ansonsten als Lehrperson eher versuche, sehr korrekt zu beurteilen, eher den Begründungen von Schüler\*innen traue etc., von Abwehrphänomenen beeinflusst wird. Ich kann folgend bei situationsspezifischen Interaktionsverläufen darauf achten und vielleicht früher bemerken, dass alte Interaktionsmuster lebendig werden und versuchen, diese zu unterbrechen. – Das sind auch Themen in Work Discussion Sitzungen.

➤ **Weitere Abwehrphänomene**

**Idealisierung:** Die Lehrperson wird positiv überhöht. Die / der Schüler\*in vermeidet intensive ambivalente Gefühle, in Konkurrenz zur Lehrperson zu kommen, in einen aggressiven Konflikt zu kommen. Die Lehrperson wird auf ein für mich unerreichbares Podest gestellt.

**Entwertung:** Was immer die Lehrperson auch macht, im Unterricht anbietet, erklärt, worum immer sie sich bemüht, es ist für den / die Schüler\*in nicht hilfreich, es nützt ihm / ihr nichts, es ist nichts wert etc. Auch hier schützt sich die / der Schüler\*in durch subjektiv verzerrte Wahrnehmung und Interpretation vor innerpsychischen Konflikten, die Angst machen; z.B. anerkennen zu müssen, die Lehrperson ist wissender und dadurch könnte ein Gefühl des Neides aufkommen, das mir unangenehm ist; ich will kein Gefühl von Abhängigkeit spüren, wenn ich auf Erklärungen angewiesen bin, ich will mich nicht als mangelhaft erleben; etc.) – Idealisierung kann in eine Entwertung führen.



**Spaltung** in Gut und Böse: Manche Lehrpersonen werden als überaus gut, andere überaus negativ erlebt. Eine Verbindung, dass jede Lehrperson angenehme und unangenehme Anteile hat, wird vom / von der Schüler\*in nicht geschafft.

Ebenso sind Verleugnung, Reaktionsbildung – Verkehrung ins Gegenteil, Intellektualisierung – Entemotionalisierung, Affektionalisierung, Identifikation mit dem Aggressor, Wendung gegen das Selbst (Selbstaggression) in Unterrichtssituationen auf Seiten der Schüler\*innen wie auf Seiten der Lehrpersonen immer wieder beobachtbar.

Kurz zusammengefasst stehen folgende Fragen für eine subjektbezogene Professionalisierung im Vordergrund:

- Welche Verhaltensmuster lassen sich beim Schüler / bei der Schülerin erkennen?
- Welcher situationsspezifische Interaktionsverlauf ist erkennbar?
- Wie mag der / die Schüler\*in sich im Unterricht und in den beobachteten Interaktionen erleben?
- Womit bringe ich dies in Zusammenhang?
- Wie verstehe ich das?
- Wie könnte man das grundsätzlich verstehen?
- Was an Bekanntem (mir Vertrautem) und / oder Neuem (mir Fremdem) habe ich erfahren?
- Was bleibt für mich momentan (noch) unverständlich, irritierend?
- Welche Bedeutung hat all dies für mich jetzt – in Bezug auf den / die Schüler\*in und unterrichtliche Interaktionen?

In der Bearbeitung von Teilmodul „5. Blick auf den Schüler und die Schülerin“ ist für Studierende ein *wesentlicher Übungs- und Lernschritt im Praxisbegleitmodul* zu bewältigen, auch in Hinblick auf Teilmodul „6. Blick auf Lehrer-Schüler-Interaktionen“, in dem Studierende angehalten sind, von sich als Lehrperson aus ihrer Unterrichtspraxis Praxisprotokolle zu verfassen und in der Seminargruppe zu besprechen.

Literaturhinweise:

Heinemann, E. (2003). Jürgen – Szenisches Verstehen und fördernder Dialog im Unterricht. In E. Heinemann, U. Rauchfleisch, T. Grüttner (Hrsg.), *Gewalttätige Kinder* (S. 70-89). Düsseldorf: Patmos.

Ruedi, J. (2001). Das Kind mit unkontrollierten Verhaltensweisen oder: Hilfen durch die Individualpsychologie Alfred Adlers. In R. Winkel (Hrsg.), *Schwierige Kinder – Problematische Schüler. Fallberichte aus dem Erziehungs- und Schulalltag* (S. 267-292). Baltmannsweiler: Schneider.

## **6. Blick auf Lehrer-Schüler-Interaktionen**

Studierende beobachten sich in Unterrichtsinteraktionen mit einem/r Schüler\*in (im Team-Teaching). Sie richten ihre *Wahrnehmung* auf die *Komplexität von Interaktionen im Unterricht, in die sie als Lehrperson direkt involviert sind*.

In der Seminarbesprechung wird ein verstehender Zugang zum Interaktionsverlauf, zum *Zusammenspiel von Schüler- und ihrem Lehrerverhalten*, erschlossen. *Studierende erfahren sich als Lehrende und Lernende*.

### **6.1 Ziel**

Ziel ist, dass studentische Lehrpersonen aus ihrer Unterrichtspraxis Protokolle verfassen und sich als Lehrperson zum Beobachtungs- und Reflexionsobjekt machen. Studierende nehmen das meist als





einen wesentlichen Unterschied zu den Schülerbeobachtungen in Teilmodul 5, in denen „über“ einen Schüler bzw. „über“ eine Schülerin gesprochen wird, wahr. Sie erleben das Nachdenken „über andere“ weniger bedrohlich, als *über sich und andere nachzudenken*, wenngleich beim Nachdenken „über andere“ immer eigene Anteile mit im Spiel sein müssen, sich mir im Nachdenken „über andere“ auch Inhalte mich betreffend erschließen.

In einer Unterrichtseinheit (30-60 Minuten) sollen studentische Lehrpersonen eine (sie belastende) *Interaktion, in die sie im Unterricht aktiv involviert sind*, emotional-kognitiv erfassen, sprachlich möglichst präzise, *detailliert* und *deskriptiv* (nicht interpretierend) formulieren, in einem *Gedächtnisprotokoll*, *Praxisprotokoll*, verschriftlichen und in einer moderierten Fallbesprechungsgruppe (im Seminar) gemeinsam mit anderen interpretieren. – Dieser formale Ablauf, der Studierenden von den Schülerbeobachtungen her bereits bekannt ist, soll Scheu, Angst vor der Besprechung ihrer Unterrichtspraxis etwas lindern. Sie haben bereits erfahren, wie Protokolle zu verfassen sind und dass im Seminar in der Besprechung sorgsam, respektvoll und möglichst wenig wertend damit umgegangen wird.

Studierende sollen nun Kenntnisse über bewusste (und unbewusste) Faktoren des *Erlebens von sich und den an der Interaktion beteiligten Personen* erlangen. Zudem sollen sie zu begründeten Vermutungen über das Erleben in ihnen und in den beteiligten Personen kommen, das sich in den beobachtbaren Verhaltensweisen ausdrückt. Hier kommt u.a. den Erwartungen, die Studierende an sich und die sie an andere richten, den positiven wie negativen Übertragungen, der (unbewussten) Rollenübernahme, der Projektiven Identifizierung mehr und mehr Bedeutung zu. Auf Grund der angestellten Überlegungen sollen Studierende sinnvolle Strategien zur Bewältigung komplexer sozialer Unterrichtsinteraktionen erfahren, die als Ergebnis der Reflexion in den folgenden Praxiseinheiten – je nach dem Vermögen der Studierenden und den Gegebenheiten am Schulstandort – ausprobiert werden.

Konzepte und Theorien, die das Erfassen des Erlebens in Interaktionen unterstützen, die einen Verstehenszugang zum Erleben der Beteiligten eröffnen und dadurch die Komplexität der Interaktionen in Unterrichtssituationen eher handhabbar machen, werden sich in den Besprechungen von Fällen angeeignet (s. Affektregulierung, Abwehrphänomene / Teilmodul 5). Die aus der theoriegestützten Fallbesprechung sich entwickelnden Überlegungen für die Gestaltung der schulischen Praxis sollen die pädagogische Qualität erhöhen und die Professionalisierung der Lehrperson vorantreiben. Sie soll immer wieder in die Lage kommen, innere (nicht direkt geäußerte) wie geäußerte Bedürfnisse des / der Schüler\*in zu erkennen und in der Interaktion eine pädagogische unterstützende Antwort zu geben.

## 6.2 Methodische Hinweise

Die Arbeit mit Praxisprotokollen (Beobachtungs- bzw. Work-Discussion-Protokollen) bildet die Grundlage dieses Schritts. Er soll methodisch ermöglichen, dass Studierende sich zum einen auf die Interaktionen einlassen und zum anderen auch reflexiv distanzieren können.

*Was ist unter Work Discussion zu verstehen? –*

„Work Discussion steht im Dienst der Entwicklung der Kompetenz des differenzierten Wahrnehmens dessen, was in Arbeitssituationen vor sich geht, und des psychoanalytischen Nachdenkens über das interaktive Geschehen, in das Seminarteilnehmer\*innen in ihren alltäglichen Arbeitssituationen involviert sind. In diesem Sinn sollen sie durch die Teilnahme an Work-Discussion-Seminaren die Fähigkeit entfalten, zu ihrer ‚inneren Welt‘, aber auch zur ‚inneren Welt‘ jener Menschen vertieft Zugang finden, mit denen sie es in ihren Arbeitssituationen zu tun haben. Es wird angestrebt, differenzierter verstehen zu lernen, weshalb sich all jene, die in diese Situationen involviert sind, in einer bestimmten Weise verhalten und situationspezifisch miteinander interagieren. In diesem Zusammenhang wird – dem psychoanalytischen Ansatz gemäß – bewussten und unbewussten emotionalen Aspekten sowie dem Zusammenspiel zwischen den Momenten des Innerpsychischen,



des Verhaltens und des Interaktionellen besondere Bedeutung beigemessen. Institutionellen sowie organisatorischen Gegebenheiten wird auch Rechnung getragen“ (Datler & Datler 2014, 2).

Work-Discussion-Protokolle (Praxisprotokolle) werden im Präsens aus der Ich-Perspektive (Erste-Person-Singular) verfasst, da die studentische Lehrperson über sich in ihrer Arbeitssituation berichtet (z.B.: Ich gehe zu Marion, bleibe vor dem Tisch stehen und richte meinen Blick auf sie. S. Protokollbeispiel Anhang 1). Vor dem „Bericht“, in der eine Unterrichtssituation deskriptiv, anschaulich und detailliert beschrieben wird, erstellt der / die Protokollant\*in eine kurze „Vorinformation“. In der Vorinformation werden jene Aspekte prägnant zusammengefasst, die notwendig sind, damit die Teilnehmer\*innen dem Protokoll inhaltlich gut folgen können (etwa Angaben zur Befundung des Schülers, der Schüler\*in; organisatorische Besonderheiten; eigene Aufgabenstellungen; etc. Wesentlich ist, dass z.B. bei der Angabe eines Befundes nicht der Befund hineinkopiert wird, sondern dass wesentliche Inhalte, die für den „Bericht“ – für die Darstellung des Interaktionsverlaufs sinnvoll passend sind, knapp wiedergegeben werden.)

Vor der Besprechung des Praxisprotokolls wird ein / eine Teilnehmer\*in von der Seminarleitung gebeten, von der heutigen Besprechung ein *Besprechungsprotokoll* zu verfassen. Wesentliche Überlegungen der Gruppe zu den oben genannten Fragestellungen (Teilmodul 5) sollen verdichtet wiedergegeben werden, wobei besonders auf Gedanken geachtet werden soll, welche über das vermutete Erleben und das Verstehen der Interaktionsgeschehnisse angestellt werden. Während der Besprechung sind von der / vom Protokollant\*in des Besprechungsprotokolls Aussagen der Teilnehmer\*innen zu notieren und anschließend außerhalb des Seminars in verdichteter Form, in ganzen Sätzen, ohne Zuordnung der einzelnen Aussagen zu den Teilnehmer\*innen, ein Protokoll zu verfassen. Besprechungsprotokolle fassen gebündelt alle Erkenntnisse der Gruppe zusammen. Wird ein Folgepraxisprotokoll von derselben studentischen Lehrperson besprochen, wird zu Beginn der Praxisprotokollbesprechung zuerst das letzte Besprechungsprotokoll verlesen, um sich an bereits getätigte Vermutungen und hergestellte Zusammenhänge zu erinnern.

Die Protokollbesprechung im Seminar orientiert sich an Fragestellungen, die bereits in Teilmodul 5, Punkt 5.3, 5.4, 5.5 angeführt worden sind. In der Seminarbesprechung werden von den beobachteten Verhaltensweisen der Interagierenden ausgehend begründete Hypothesen über das *vermutete Erleben* der an der Interaktion beteiligten Personen formuliert. Erkenntnisleitend ist auch hier die Hypothese: *Jegliches manifeste, beobachtbare Verhalten ist Ausdruck und Folge von (bewusstem und unbewusstem) Erleben.*

In Seminaren, in denen nach dem Konzept der Work Discussion gearbeitet wird, geht es primär darum, dass die Seminarteilnehmer\*innen besser erfassen und verstehen lernen, welche große Bedeutung bewusste und unbewusste Emotionen sowie emotionale Erfahrungen für ihr eigenes professionelles Wahrnehmen, Erleben, Denken und Handeln sowie für das Wahrnehmen, Erleben, Denken und Handeln all jener Menschen haben, mit denen sie es beruflich zu tun haben. Es ist nicht die Aufgabe von Work Discussion, die beschriebene Arbeitssituation zu evaluieren und zu bewerten, was gelungen und weniger gelungen ist. Primäre Aufgabe ist, Arbeitsprozesse professionell zu verstehen und auch bei sich selbst als signifikante/n Mitgestalter\*in pädagogischer Prozesse *praxisleitende Momente* zu identifizieren.

Studierende beschreiben „schwarz auf weiß“ konflikthafte Unterrichtsinteraktionen, Situationen, in denen sie sich nicht wohl gefühlt haben, mit denen sie nicht (gut) zurechtgekommen sind; sie geben Einblick, wie sie mit Schüler\*innen interagieren – sie stellen sich und ihre Arbeit ungeschützt in der Gruppe dar. Die Seminarleitung bringt Dankbarkeit zum Ausdruck, dass der Gruppe Einblicke in unterschiedliche Unterrichtsinteraktionen ermöglicht werden, um über Beziehungen, Verhalten und Erleben von Schüler\*innen und Lehrpersonen nachzudenken. Wiederum ist bei der Besprechung besonders darauf zu achten, dass Studierende möglichst in keine beschämende Situation kommen. Das Konzept der Besprechung verbietet, die studentische Lehrperson direkt zu fragen, warum sie in dieser und jener Art gehandelt hat. Beim Besprechen kann es hilfreich sein, wenn der / die



Verfasser\*in des Protokolls nicht direkt per Namen angesprochen wird, da dies bei ihr / ihm schnell in eine sich angegriffene und zu einer sich verteidigenden, rechtfertigenden Position führen kann. Überlegungen der Gruppe werden als bedrohlich wahrgenommen und abgewehrt; ein Reflexionsprozess wird dadurch behindert oder sogar gänzlich verhindert. Wird hingegen von „der Lehrperson“ gesprochen, die sich in der Interaktion mit dem Schulkind in dieser und jener Art erleben mag, wird die Diskussion stärker auf das geschilderte Geschehen und das vermutete Erleben an sich fokussiert, werden Überlegungen nicht ständig direkt namentlich an die / den Verfasser\*in gerichtet, ist dies dem Nachdenkprozess aller Beteiligten dienlich.

Der / die Verfasser\*in kann sich nach ersten Überlegungen, Vermutungen in die Diskussion einbringen und Gesagtes weiterführen, Vorgebrachtem gegenüber Bedenken äußern. Auf diese Weise wird um ein gemeinsames Verstehen der beschriebenen Situation gerungen und Wertungen, ob das Beschriebene als ein pädagogisch vorbildhaftes Handeln oder als ein pädagogisch fragwürdiges Handeln einzustufen ist, treten in den Hintergrund.

Hauptfragen sind und bleiben: Wie mögen sich die beteiligten Personen erlebt haben? Wie kann auf Grund dessen der situationsspezifische Interaktionsverlauf verstanden werden? Welche Handlungsoptionen könnten sich zukünftig ergeben?

Wie bereits in Teilmodul 5 angeführt, dienen die letzten 10-15 Minuten der Besprechung der Protokollantin / dem Protokollanten für seine / ihre Bemerkungen. Diese Zeit ist wichtig und sollte nicht auf ein kurzes „Rückmelde-Blitzlicht“ reduziert werden, damit er/sie sich wieder integrieren und für sich die Besprechung und die für sie/ihn relevanten Ergebnisse zusammenfassen kann. Er/sie wird um ein Resümee gebeten; wie er/sie die Besprechung erlebt hat, welche Überlegungen für weiterführende Gedanken und Unterrichtshandlungen besonders hilfreich waren, welche Überlegungen wenig passend sein dürften und worauf er/sie in den nächsten Praxistagen achten werde. Hier ist ein sehr sorgsames Vorgehen indiziert. Es sind differenziert diskutierte Möglichkeiten abzuwägen, weil wohl sehr sinnvolle, pädagogisch fundierte Überlegungen in der Besprechung aufgekommen sein könnten, diese aber aus unterschiedlichsten Gründen von Studierenden in der folgenden Unterrichtspraxis nicht völlig, manchmal vielleicht auch kaum annähernd umgesetzt werden könnten. Zu diesen Faktoren zählen etwa der (gesetzlich) eingegrenzte Verantwortungsbereich sowie Kompetenzen des / der Studierenden, Gegebenheiten in der Klasse und am Schulstandort allgemein und vor allem auch das Zusammenspiel von Praxislehrperson und Studierenden. Hier liegt es im Geschick der Seminarleitung, eine förderliche Dosis an Überforderung und sicherem Halten zu vermitteln.

Kurz zusammengefasst stehen folgende Fragen für eine subjektbezogene Professionalisierung im Vordergrund:

- Welche Verhaltensmuster lassen sich bei mir und beim Schüler / bei der Schülerin erkennen?
- Welcher situationsspezifische Interaktionsverlauf ist erkennbar?
- Wie erlebe ich mich und wie mag sich der / die Schüler\*in im Unterricht, in den protokollierten Interaktionen erleben?
- Womit bringe ich dies in Zusammenhang?
- Wie verstehe ich das?
- Wie könnte man das grundsätzlich verstehen?
- Was an Bekanntem (mir Vertrautem) und / oder Neuem (mir Fremdem) habe ich erfahren?
- Was bleibt für mich momentan (noch) unverständlich, irritierend?
- Welche Bedeutung hat all dies für mich jetzt – in Bezug auf mich, als unterrichtende Lehrperson, auf den / die Schüler\*in und allgemein für Unterrichtsinteraktionen?

Literaturhinweise:



Cifali, M. (1998). Das pädagogische Verhältnis: Zwischen Verstrickung und Distanzierung. In W. Datler, U. Finger-Trescher, C. Büttner (Hrsg.), *Jugendhilfe und Psychoanalytische Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 9 (S. 138-146). Gießen: Psychosozial.

Datler, W., Datler, M. (2014). Was ist "Work Discussion"? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. *Phaidra: 2014*, o:368997 [<https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:368997/bdef:Content/get>]

Datler, W. (2003). Die Klassenbeste, der Klassenschlechteste und die Verbesserung einer Schularbeit. Nachdenken über Beziehungsprozesse im Dienste der Entfaltung schulpädagogischer Kompetenz. In V. Fröhlich, R. Göppel (Hrsg.), *Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule*. (S. 46-59). Gießen. Psychosozial.

Figdor, H. (1999). Mythos „Verhaltensstörung“: Wer stört wen? – Denkanstöße für einen anderen Umgang mit pädagogischen Problemen in Kindergarten und Schule. In H. Figdor (2006), *Praxis der psychoanalytischen Pädagogik. Vorträge und Aufsätze. Band 1* (S. 167-176). Gießen: Psychosozial.

Figdor, H. (2002). Lästige Kinder. 12 Thesen. In H. Figdor (2006), *Praxis der psychoanalytischen Pädagogik. Vorträge und Aufsätze. Band 1* (S. 181-190). Gießen: Psychosozial.

Gstach, J., Sieber-Mayr, B. (1993). Anna stört – Zum Umgang mit auffälligem Verhalten am Beispiel eines achtjährigen Schulmädchens. In M. Muck., H.-G. Trescher (Hrsg.), *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 293-304). Mainz: Grünewald.

Matschiner-Zollner, M. (2001). Die Gefühle des Lehrers als Schlüssel zu den Konflikten der Klasse. In Wiener Psychoanalytische Vereinigung (Hrsg.), *Psychoanalyse für Pädagogen* (S. 53-73). Wien: Picus.

## **7. Möglichkeiten und Grenzen erkennen**

Im Schulpraktikum sollten Lehramtsstudierende eine sie *herausfordernde Realität wahrnehmen und anerkennen lernen*. Durch Reflexion des Erlebten in der Gruppe sollten sie in Unterrichtssituationen *handlungsfähig bleiben*, statt sich überwiegend in einer Überforderung zu erleben.

### **7.1 Ziel**

Im Besprechen der Praxisprotokolle sollten Studierende Möglichkeiten wie Grenzen ihrer pädagogischen Tätigkeiten ausloten und erkennen. Seminarteilnehmer\*innen vertiefen ihr Verständnis darüber, welche (primären) Aufgaben sie innerhalb ihres Arbeitsfeldes (in der Schulpraxis) zu erfüllen haben. Im Zuge dessen wird das Augenmerk auch darauf gelegt, welche komplexen und manchmal undurchschaubaren Zusammenhänge und Wirkfaktoren zwischen institutionellen Rahmenbedingungen, organisationsdynamischen, innerpsychischen und interaktionellen Prozessen und der Art und Weise bestehen, in der bestimmte Aufgaben von verschiedenen Personen im schulischen System wahrgenommen und ausgeführt werden.

Durch die regelmäßige und systematische Arbeit mit Praxisprotokollen kann zumeist auch das Verständnis dessen, was in Theorie Seminaren vermittelt wird, ergänzt werden. Umgekehrt unterstützt auch die Arbeit im Theorie Seminar das (psychoanalytische) Nachdenken über Arbeitssituationen, wie sie in Praxisprotokollen beschrieben sind.

### **7.2 Methodische Hinweise**

In den Besprechungen bringen Studierende ihre erreichten Kompetenzen in den Blick und ebenso noch anzustrebende Kompetenzerweiterungen, um im fachlichen, methodisch-didaktischen wie im pädagogischen Bereich notwendige Schritte ihrer Professionalisierung zu gehen. Sie sollten sich der



Differenz zwischen ihrem jetzigen Wissen und Können und deren Performanz bzw. Umsetzung gewahr werden. In der Schulpraxis werden sie oft angehalten, sich als Lehrperson „auszuprobieren“ (mit dem zur Verfügung gestellten „Sicherheitsnetz“ der Praxislehrperson) oder sie bringen sich selbst in Grenzsituationen, um sich zu bewähren, oder die geplante Unterrichtsdurchführung wird zum alleinigen Ziel. Die verschiedenen Praxiserfahrungen, ihre Unterrichtstätigkeiten werden von Studierenden teilweise als gelingend, als weniger befriedigend bis hin als enttäuschend und dem Aufkommen von Selbstzweifeln erlebt.

Parallel dazu werden immer wieder auch schulorganisatorische Aspekte (Ausstattung des Standortes, verpflichtender Lehrplan, Schulhierarchie, Stundenplan, Schlüssel der Assistenzen etc.) und das schulische Umfeld (Möglichkeiten innerhalb der Familie; Einbindung unterstützender außerschulischer Institutionen und Organisationen – Erziehungsberatung, therapeutisches Angebot, soziales Angebot; schulisches und außerschulisches Betreuungsangebot – Lernnachhilfe, geleitete Freizeitaktivitäten etc.) für die Bedeutung der Bildungsmöglichkeiten der Schüler\*innen mitbedacht. Die Bereiche, die Schulqualität und Möglichkeiten von Erziehung und Bildung mitbedingen, eröffnen bereits in der Schulpraxis Studierenden Möglichkeiten bzw. setzen ihnen Grenzen in ihrer pädagogischen Arbeit mit Schüler\*innen. Werden Studierende darauf aufmerksam (gemacht), könnte dies bei Studierenden dazu beitragen, dass sich in ihnen Bewältigungsstrategien wie Leugnen, Resignieren, Verantwortungsverschiebung und Schuldzuschreibung auf andere sowie ein Verschließen gegenüber den berechtigten Bedürfnissen der Heranwachsenden nicht verfestigen, da Studierende sie unter diesen Umständen nicht genügend gut befriedigen können.

Im Verlauf des Praktikums erfahren sie, dass manches Engagement der Lehrperson eine Verbesserung für Schüler\*innen wie für die Lehrperson selbst bringt. Manchmal werden sie auch miterleben, dass ein fachliches Engagement mit Einbindung anderer Personen (Kolleg\*innen, Schulleitung) und Institutionen dennoch keinen erwünschten Erfolg zeitigt. Vielleicht machen sie selbst vergleichbare Erfahrungen, wenn sie sich bei der Vorbereitung und Durchführung eines Projekts viel Mühe geben und Zeit investieren, und Schüler\*innen unterschiedlich darauf reagieren (begeistert bis ablehnend, zerstörend).

Diese Auseinandersetzung kann eine reale Sicht auf Gestaltungsmöglichkeiten ermöglichen und eine Desillusionierung der Macht bzw. Machbarkeit einer Lehrperson bzw. der Institution Schule mit sich bringen, die aber auch einer Selbstüberschätzung, einer zu hohen Selbstanforderung an sich als Lehrperson und einem Scheitern Vorschub leisten mag.

Kurz zusammengefasst stehen folgende Fragen für eine subjektbezogene Professionalisierung im Vordergrund:

- Welche „Realität“ von Schulpraxis und Schule erfahre ich?
- Welche Bedeutung kommt der Schule als Institution (Organisation), dem schulischen Umfeld und der Lehrerpersönlichkeit, den Kompetenzen der Lehrperson zu?
- Welche außerschulischen Institutionen können den / die Schüler\*in in ihren / seinen Bildungsmöglichkeiten unterstützen?
- Welche Aufgaben habe ich als Lehrperson wahrzunehmen und auszuführen? – Was gelingt mir und welche Teil-Kompetenzen habe ich mir noch anzueignen?
- Auf welche Grenzen stoße ich in meinen pädagogischen und sozialen Bemühungen?
- Womit bringe ich dies in Zusammenhang?
- Wie verstehe ich das?
- Wie könnte man das grundsätzlich verstehen?
- Was an Bekanntem (mir Vertrautem) und / oder Neuem (mir Fremdem) habe ich erfahren?
- Was bleibt für mich momentan (noch) unverständlich, irritierend?



- Welche Bedeutung hat all dies für mich jetzt – in Bezug auf mich, als unterrichtende Lehrperson, auf den / die Schüler\*in und allgemein für Unterrichtsinteraktionen?
- Welche Bedeutung mag das für mich als künftige Lehrperson an einem Schulstandort haben?

Literaturhinweise:

Datler, M. (2016). „Wie komme ich mit diesen Schülern und diesen Eltern zurecht?“ Prozesse der Affektregulierung bei Lehrenden. *Zeitschrift für Individualpsychologie* 41, 220-234.

Imbert, Francis (1998). „Bolid-Kinder“ und die Arbeit des Pädagogen. In W. Datler, U. Finger-Trescher, C. Büttner (Hrsg.): *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 9 (S. 121-137). Gießen. Psychosozial.

## **8. Bedeutung des Erlebens und der Affektregulierung erfassen**

In Folge der Auseinandersetzung mit diesem Thema sollten unangenehme Gefühle (Angst, Ohnmacht, Scham, Wut, Hilflosigkeit etc.), die von Studierenden als zutiefst bedrohlich erlebt und unbewusst abgewehrt werden müssen, ansatzweise wahrnehmbar und verarbeitbar werden. Durch das kontinuierliche Reflektieren sollen Studierende zu einer *veränderten Wahrnehmung von sich und den Schüler\*innen in der Interaktion in schulischen Situationen* gelangen.

### **8.1 Ziel**

Ziel ist, dass Studierende sich zunächst mit der Annahme auseinandersetzen, dass Erleben und die Regulation von Emotionen Interaktionsverläufe, Unterrichtsgeschehen wie schulisches Geschehen allgemein, grundlegend beeinflussen. In einem zweiten Schritt soll (an)erkannt werden, dass sie als Lehrperson mit verschiedenen und verschieden intensiven Gefühlen konfrontiert sind. Gefühle, die Menschen subjektiv als bedrohlich erleben, wehren sie (unbewusst) ab, um sich emotional zu stabilisieren. Damit verschließen sie sich einen Weg, sich selbst zu verstehen und Anliegen, Bedürfnisse ihrer Gegenüber wahrzunehmen. Dies gilt auch für Studierende im Schulpraktikum. Können sie den vorfindbaren Rahmen des entsprechend gestalteten Praktikumsbegleitseminars nutzen, in einer haltenden und sie wenig beschämenden Art über unangenehme Gefühle, die im Praktikum aufkommen, zu reden, in ein gemeinsames Nachdenken über deren Bedeutung zu kommen, kann die Angst gemildert werden und ein offener Zugang zu sich, zu Schüler\*innen und Lehrpersonen gefördert werden.

### **8.2 Methodische Hinweise**

In diesem Praxisbegleitmodul wird dem Erleben der im schulischen Bereich miteinander interagierenden Personen konsequent Rechnung getragen, vom ersten Gliederungspunkt an bis zum Anhang mit seinen Anmerkungen zum modifizierten Praxisprotokoll. In allen angeführten Teilmodulen finden sich konkrete Anregungen für die Mentalisierung von biographischen Erfahrungen, von Unterrichtssituationen und den mit ihnen verbundenen Emotionen.

Während der kontinuierlichen Besprechungen von publizierten Falldarstellungen (Ruedi 2001), von Schülerbeobachtungen (Wie mag sich der / die Schüler\*in erleben?) und Praxisprotokollen (Wie erlebe ich mich und wie mag sich der / die Schüler\*in im Interaktionsverlauf erleben?) könnte es Studierenden gelingen, über eigene Befürchtungen, Ängste, Zweifel in ein Wahrnehmen und ein darüber-Reden zu kommen; vielleicht auch über von ihnen gestellte Fragen: Was sollte man, was könnte man denn in dieser oder jener Situation tun? – Wesentlich ist, dass Studierende erfahren,



dass sie immer wieder in nicht geplante schulische Situationen kommen, die immer von aufkommenden Gefühlen begleitet sind. Unsere psychischen Strukturen bestimmen mit, wie wir welche Situationen erleben, interpretieren und welche Handlungsoptionen uns in diesem Moment zur Verfügung stehen. In Stresssituationen reagieren manche besonders organisiert, kreativ, ruhig und andere verlieren vorübergehend vorhandene Fähigkeiten, reagieren chaotisch, unbesonnen, unkontrolliert, werden handlungsunfähig.

Seminarleitungen können über Arbeitsaufgaben anregen, dass sich Studierende *fiktiv* mit angstbesetzten Vorstellungen konfrontieren, z.B.:

Stellen Sie sich vor, Sie kommen nächsten Montag an die Schule und erfahren von der Schulleitung, dass Sie diese Woche die Klasse allein zu unterrichten haben. Welche Unterrichtssituation würde Sie besonders beunruhigen?

- a) Schildern Sie bitte diese Situation! (ca. auf einer DIN/A4 Seite)
- b) Wie erklären Sie sich, warum es gerade zu diesem Konflikt gekommen ist? (Interaktionsverlauf)
- c) Welche Gefühle würden Sie vermutlich spüren?
- d) Wie verstehen Sie, dass Sie die geschilderte Situation in solch emotionale Turbulenzen bringt?
- e) Welche Möglichkeiten sehen Sie, wie Sie diese Situation wieder beruhigen könnten?
- f) Worauf könnten Sie zukünftig achten, damit Sie mit in einer Sie ähnlich belastenden Situation möglichst nicht wieder konfrontiert werden?

Die Rahmenbedingungen des Praxisbegleitseminars verunmöglichen, alle Arbeitsaufgaben ausführlich zu besprechen. Es ist davon auszugehen, dass sehr ähnliche Vorstellungen angstbesetzt sind: disziplinäre Konflikte, sich nicht respektiert zu fühlen, Angst vor Sanktionen der Schulleitung, von Kolleg\*innen belächelt zu werden, Arbeitsverweigerung etc. Studierende werden aufgefordert, zu überlegen, inwiefern die in den Besprechungen einzelner Szenen gemachten Überlegungen auf ihre eigene Situation transferiert werden können.

## IV. Ausblick

Durch die Arbeit mit diesem Praxisbegleitmodul könnten Studierende nach und nach eine beobachtende Haltung aufbauen und sensibler ihrem Erleben und dem Erleben der Schüler\*innen gegenüber werden. Eine vorrangige fragende Haltung bei unerwünschten, irritierenden, bedrohlichen Verhaltensweisen könnte in Folge entwickelt werden: Was mag im Schüler / in der Schülerin vorgehen? Wovor mag er/sie sich in dieser aktuellen, spezifischen Unterrichtssituation unbewusst schützen? – Wofür „nützt“ er/sie mich im Sinne der Affektregulierung? Und: Welche Unterrichtssituationen erlebe ich als bedrohlich? Zu welchen „Schutzmaßnahmen“ tendiere ich? – Sobald die Lehrperson in eine solche mentalisierende Position gelangt, wird eine veränderte Gestaltung der pädagogischen Arbeitsbeziehung möglich. Dies kann der Beginn eines Weges zu individueller, spezifischer Unterstützung von Schüler\*innen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und zur eigenen Professionalisierung werden.

Im Verlauf der Begleitung im Seminar sollten Studierende mehr und mehr ihrem Erleben und dem Erleben der Schüler\*innen (auf der Basis begründeter Hypothesen) Bedeutung geben und dieses Wissen in der Anbahnung und in spezifischer Unterstützung von Bildungsprozessen nutzen. Sie sollten erfahren, dass es nicht immer entwicklungsförderlich sein muss, Konflikte zu vermeiden, sondern dass ein „Aushalten“, ein „Stand-Halten“ in konflikthaften Situationen für alle Beteiligten



unter Umständen entwicklungsförderlich sein kann (im Sinne einer „verantworteten Schuld“, Figdor 1999).

Durch die im Seminar praktizierte kontinuierliche und spezifische Art des methodisierten Blicks auf sich und andere im Interaktionsgeschehen, könnte es gelingen, im beobachtbaren Verhalten auch emotionale Anteile auszumachen, die einen verstehenden Zugang zu sich als Lehrperson, zu Schüler\*innen und Team-Teaching-Kolleg\*innen sowie anderen Personen, die während des Unterrichts zugegen sind (Assistenzen), ermöglichen. Da Studierende während des Praktikums sehr vielen intensiven Eindrücken und Erlebnissen ausgesetzt sind, wird es auch von deren Persönlichkeitsstrukturen abhängen, wie sehr sie sich auf ein Seminarangebot einlassen können, in dem sie selbst zum Subjekt und Objekt des Reflektierens werden. Das könnte zunächst von einigen Studierenden, denen es nicht vertraut ist, sich und andere zum Gegenstand eines intensiven Nachdenkens zu machen, eher als belastend erlebt werden. Das Gefühl einer Entlastung und einer Bereicherung der Handlungsmöglichkeiten durch das Konzept der Mentalisierung von Affektregulationsprozessen stellt sich bei ihnen möglicherweise erst nach und nach ein.

Hingegen für Studierende, die bereits vergleichsweise gut mentalisieren können, das zeigen die ersten, vorsichtigen Interpretationen der Evaluationsergebnisse, ergibt sich aus der Teilnahme eine weitere Differenzierung ihres Verstehens von sich und anderen (Rauh 2020).

## Literatur

- Altrichter, H. (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In G.H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 201-221). Innsbruck, Wien, München: StudienVerlag.
- Datler, M. (2006). Schon lange vorbei und doch noch immer wirksam. – Anmerkungen zur Bedeutung der Bearbeitung früher schulischer Erfahrungen. In R. Hinz & T. Pütz (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde* (S. 114-120). Baltmannsweiler: Schneider.
- Datler, M. (2010). Überlegungen zu Schemata des Zusammenseins im Unterricht. In R. Göppel et al. (Hrsg.), *Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur*. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. (S: 125-131): Opladen: Barbara Budrich..
- Datler, M. (2012). *Die Macht der Emotion im Unterricht*. Eine psychoanalytisch-pädagogische Studie. Psychosozial-Verlag: Gießen.
- Datler, M., Funder, A., Fürstaller, M., Hover-Reisner, N. (2014). Work Discussion als Methode der Fallarbeit im Dienste der Professionalisierung in frühpädagogischen Berufsfeldern. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 275-287). Springer VS: Heidelberg
- Datler, M. (2016). Die psychoanalytische Arbeit mit Kindern: Schule, Erziehungsberatung und Kinderanalyse. In: B. Traxl, B., G. Poscheschnik (Hrsg.), *Handbuch Psychoanalytische Entwicklungswissenschaft* (S. 437-463). Gießen: Psychosozial.
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Datler, M. (2015). Toddlers' Relationships to Peers in the Processes of Separation: From the Discussion of Observational Accounts to the Development of Theory. *Infant Observation: the international journal of infant observation and its applications* 18, 195-214.
- Datler, W. (2004). Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalität pädagogischen Handelns* (S. 113-130). Münster: Lit.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2014). Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik (3., erw. Aufl.). [https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf). Abgerufen: 7. November 2016.
- Dornes, M. (2006). *Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung*. Frankfurt/Main: Fischer
- Figdor, H. (1999). Mythos „Verhaltensstörung“: Wer stört wen? – Werkanstöße für einen anderen Umgang mit pädagogischen Problemen in Kindergarten und Schule. In H. Figdor, (2006), *Praxis der psychoanalytischen Pädagogik. Vorträge und Aufsätze*. Band 1 (S. 167-176). Gießen: Psychosozial





- Figdor, H. (2002). Lästige Kinder. 12 Thesen. In H. Figdor, H. (2006), *Praxis der psychoanalytischen Pädagogik. Vorträge und Aufsätze*. Band 1 (S. 1818-190). Gießen: Psychosozial.
- Fonagy, P.; Gergely, G.; Jurist, E.L., Target, M. (2004). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fraiberg, S. (1983). *Die magischen Jahre in der Persönlichkeitsentwicklung des Vorschulkindes*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fraiberg, S. (Hrsg.) (2011). *Seelische Gesundheit in den ersten Lebensjahren*. Gießen: Psychosozial.
- Neuweg, G.H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & Ch. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205-228). Wiesbaden: VS.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rauh, B. (2020). Der performative Charakter des professionellen Sprechens über die Wahrnehmung von Diversität. Vortrag im Rahmen des Symposiums *Praktikumsbegleitung als zentraler Ort der Vermittlung zwischen Subjekt und inklusionsorientiertem Handeln*. IFO-Tagung 2020. Wien, 28.2.2020.
- Rauh, B., Datler, M., Weber, J.M. (2019). Schulpraktika zwischen Meister-Lehre und reflexiver Professionalisierung. Ausgewählte Forschungsbefunde, reflexionsförderliche Formate und zentrale Interaktionsdynamiken. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, K. Weiland, L. Dietrich (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 132-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ruedi, J. (2001). Das Kind mit unkontrollierten Verhaltensweisen oder: Hilfen durch die Individualpsychologie Alfred Adlers. In R. Winkel (Hrsg.), *Schwierige Kinder – Problematische Schüler. Fallberichte aus dem Erziehungs- und Schulalltag* (S. 267-292). Hohengehren: Schneider.
- Stern, D. (1985). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung, Jahrgang 5, Ausgabe 2*. <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lehrperson/>. Zugegriffen: 25. Juli 2018.



# Anhang

## Anhang 1: Vorlage für ein Beobachtungsprotokoll / Work Discussion Protokoll

Zu Beginn jedes Protokolls steht ein Informationsblock (Name Beobachter\*in, Anzahl der Beobachtungen / Anzahl der Praxisprotokolle, Beobachtungsort, Unterrichtsfach, Zeit und Zeitdauer der Beobachtung, Klassengröße etc.).

Eine durchgehende Zeilennummerierung ist zu empfehlen, da beim Besprechen des Protokolls ein Verweis auf die Zeilenangabe die Teilnehmer\*innen den zu diskutierenden Inhalt rasch finden.

**Beobachter\*in:** Marlene Meier / Moritz Meier  
**Beobachtung Nr.:** 1 (Folgebeobachtungen werden mit 2, 3, 4 nummeriert)  
**Beobachtungsort:** Stammklasse – Primarschule / Mittelschule / Förderklasse (Turnsaal, Musikzimmer, Exkursion/Museum etc.)  
 Integrationsklasse, Inklusionsklasse, Sprachförderung etc.  
**Unterrichtsfach:** Mathematik / Gesamtunterricht – Schwerpunkt Deutsch: Wortfeld Gehen  
**Beobachtungszeit:** 9.30-10.00  
**Schüler\*innen:** 9 Burschen/10 Mädchen (anwesende Schüler\*innen; Begründung nennen, sollte Schülerzahl besonders erhöht oder vermindert sein)  
**Alter der Schüler\*innen:** 2. Klasse / ca. 8 Jahre  
**Datum:** 12. Oktober 2019

- 2 Schule und Schulgebäude sind im ersten Protokoll kurz zu beschreiben (*moderner Campus, 8klassige Primarschule – Schulgebäude um das 19. Jahrhundert erbaut. ...*).
- 4 Der Klassenraum ist bei der ersten Beobachtung ebenfalls zu beschreiben  
 (Es ist eine sehr helle Klasse. Eine lange Fensterreihe mit acht Doppelfenstern, welche  
 6 nebeneinandergesetzt sind, lassen viel Tageslicht herein. Die Wände sind hellgelb gestrichen. An  
 der Front ist eine grüne Tafel angebracht, deren beiden Flügel aufgeklappt werden können. Einen  
 8 Meter rechts davon befindet sich ein Waschbecken; oberhalb ist ein rechteckiger Spiegel ... etc. ...  
 Tür – Regale – Lehrertisch – etc. Stellung der Tische beschreiben – frontal zur Tafel angeordnet; in  
 10 Doppelreihen; etc.;  
 Raumschmuck – Pflanzen – Zeichnungen – Bastelarbeiten – Ordnersysteme / Regale, Schachteln  
 12 etc.), damit man sich den Klassenraum vorstellen kann! Eventuell ist eine Klassenskizze (per Hand  
 auf einem A4 Blatt) vorteilhaft. Manchmal entstehen weniger Nachfragen der Teilnehmer\*innen,  
 14 wenn der Sitzplatz einer Schülerin / eines Schülers markiert ist, die / der in der Beobachtung bzw.  
 im Work Discussion Protokoll beschrieben wird.
- 16 In der ersten Beobachtung wird der / die beobachtete Schüler\*in kurz beschrieben:  
 Geschlecht, Aussehen, Kleidung, Sprache, Nationalität, Leistungsstand, Sitzplatz, Besonderheiten  
 18 (chronische Erkrankungen, erstellte Diagnosen, Fremdunterbringung in einer Wohngemeinschaft  
 etc.), damit man sich ein Bild machen kann.



- 20 Es folgt danach eine möglichst detaillierte und deskriptive Beschreibung des Unterrichts-  
22 /Interaktionsgeschehens. Der Fokus wird auf eine/n Schüler\*in (auch während einer  
Gruppenarbeit, Einzelarbeit etc.) in der Lehrer-Schüler-Interaktion gelegt, in der manchmal die  
Wiedergabe typischer, aussagekräftiger direkter Reden veranschaulichend wirkt.
- 24 Fällt der / dem Verfasser\*in während des Besprechens im Seminar noch etwas Bedeutungsvolles  
ein, das zu notieren „vergessen“ worden ist, wird es bei der Besprechung des Protokolls mündlich  
26 ergänzt. Nachfragen bei gravierenden Informationslücken (da im Protokoll darüber nicht berichtet  
worden ist) sind den Seminarteilnehmer\*innen erlaubt. Durch diese Nachfragen wird der / dem  
28 Verfasser\*in ersichtlich, dass sie/er die Interaktionssituation bildlich vor Augen hat, sich ihr / ihm  
die Interaktion selbstverständlich erschließt, dass aber unbeteiligte Seminarteilnehmer\*innen nur  
30 die verschriftlichten Informationen zur Verfügung haben und ein Informationsdefizit zu  
überwinden haben. Diese Erfahrungen dienen dem Gewähr-Werden, dass umfassend und präzise  
32 formuliert werden muss, damit Unbeteiligte genügend Informationen erhalten, um das  
Geschehen nachvollziehen und über das Geschehen nachdenken zu können.
- 34 Manchmal ist diesbezüglich folgender Hinweis zielführend: Würde das Protokoll vorgelesen, im  
Sinne eines Regiekonzepts, eines Skripts, wie genau wissen die Akteur\*innen anhand der  
36 Beschreibungen des Verhaltens, der Mimik, Gestik, was sie wie zu tun haben, und wann bleiben  
große Leerstellen, die für Akteur\*innen weite Auslegungsmöglichkeiten des Handelns zulassen?  
38 Auch diese Erfahrung steigert die Sensibilität, Informationen umfassend und für die Situation  
passend aufzubereiten. – Bei Nachfragen ist darauf zu achten, dass überwiegend mit den  
40 vorhandenen verschriftlichten Angaben zu arbeiten ist, da durch ständiges Nachfragen der  
Denkprozess unterbrochen, „zerstückelt“ und somit sehr erschwert wird.
- 42 Die Qualität eines Protokolls wird in Folgeprotokollen auch daran gemessen, inwiefern es dem /  
der Beobachter\*in gelingt, diesbezügliche Anmerkungen (Nachfragen zwecks fehlender  
44 Informationen) zu berücksichtigen, sodass Folgeprotokolle detailreicher und präziser formuliert  
werden! – Dieser nicht unwesentliche formale und inhaltliche Aspekt kann in die Beurteilung des  
46 Praxisbegleitseminars einfließen.

Alle Folgebeobachtungen bzw. *Praxisprotokolle* haben den gleichen formalen Protokollkopf; im 2.,  
48 3., 4. Protokoll beginnt man mit der Beobachtung an sich, da man bereits über Informationen  
über die Schule, den Klassenraum, den / die beobachtete/n Schüler\*in verfügt.

50 Bei Praxisprotokollen erfolgt vor dem Bericht (der Beschreibung eines Ausschnittes von der  
eigenen Arbeit in der Schule) immer eine „Vorinformation“, in der kurze Informationen zum  
52 vorgestellten Interaktionsgeschehen gegeben werden, die für ein Nachvollziehen der Situation  
wichtig sind, und welche Nachfragen möglichst erübrigen sollen. Es ändern sich immer wieder die  
54 spezifischen Arbeitsgegebenheiten, über die eine studentische Lehrperson aus der Schulpraxis  
berichtet.

#### 56 **Beobachtung:**

Es ist eine Übungsstunde für ein Diktat am nächsten Tag.

58 Der Lehrer ruft zwei Schüler, die in der zweiten Bankreihe bei der Wand sitzen und sich *leise*  
unterhalten, nach vorne zum Lehrertisch. Einer der beiden ist Max (anonymisierter Name). Er sitzt



60 Lukas (anonymisierter Name; Schüler, der beobachtet wird) halb zugewandt, schaut über die  
rechte Schulter zum Lehrer und beginnt *breit* zu lächeln. („breit“ ist eine von der / dem Beobachter\*in  
62 vorgenommene Interpretation und wird *kursiv* gesetzt. – Ohne *Interpretation kommt man* nicht gänzlich  
aus! *ABER interpretative Begriffe sollten möglichst karg eingesetzt werden, vor allem wenn es um heftige*  
64 *Gefühlszustände geht* – er ist *wütend*, sie *ärgert* sich etc. Im Protokoll vorgenommene Interpretationen  
führen alle Seminarteilnehmer\*innen bereits in eine bestimmte Richtung der Bedeutungszuschreibung und  
66 verschmälern in den Teilnehmer\*innen das Aufkommen eigener, vielleicht anderer Sichtweisen.) Er  
schnellt in die Höhe, und geht *rasch* vor, den Blick zum Lehrer gewandt. Lukas hält in der linken  
68 Hand einen Bleistift, legt seinen Stift *langsam* auf sein Heft, verdreht die Augen und steht auf,  
indem er sich mit beiden Händen, die halb auf der Tischkante liegen, über die Finger und die  
70 Innenhandfläche weg-/hochdrückt. Am Boden liegt ein Hausschuh. Er versucht mit dem linken  
Vorderfuß hineinzuschlüpfen, aber der Hausschuh rutscht auf dem glatten Boden ein Stückchen  
72 (etwa 15cm) weiter. Lukas geht ein bisschen in die Knie, dreht seinen Kopf ein wenig seitlich nach  
unten und bückt sich etwas und schaut Richtung Hausschuh. Seine Zungenspitze berührt mittig  
74 die Oberlippe. Er schiebt seinen Fuß nochmals in den Hausschuh und schiebt ihn zu seinem  
zweiten Fuß. Dann richtet er sich auf und geht *langsam* von hinten nach vor. Sein  
76 Gesichtsausdruck ist *neutral*.

Beide Schüler stehen nun seitlich vor dem Lehrer, blicken zu ihm hoch. Dieser nimmt keinen  
78 Blickkontakt zu den beiden auf, er spricht in die Klasse hinein, dass die Übungen konzentriert  
(Wird hier die Wortwahl des Lehrers wiedergegeben, ist „konzentriert“ nicht kursiv zu setzen.) zu machen  
80 sind, weil morgen ein Diktat sein wird. Dann senkt er seinen Blick, nimmt den Stoß der kopierten  
Aufgaben, die auf dem Lehrertisch liegen, in seine Hände, blickt die beiden Schüler an und gibt  
82 den beiden Schülern je einen Teil der Blätter wortlos in die Hand. Die beiden drehen sich um und  
beginnen die Blätter auszuteilen, einer auf der rechten Seite der Tische, Lukas auf der linken Seite,  
84 indem sie je ein Blatt jedem Schüler / jeder Schülerin entweder in die Hand geben bzw. auf die  
Tischunterlage legen.

86 Lukas bleibt bei einem Buben stehen. Er hält ihm das Blatt mit ausgestrecktem Arm hin und als  
der Bub es greifen will, zieht Lukas dieses mit einem Lächeln schnell zurück. Das wiederholt sich  
88 drei Mal in der gleichen Weise. Beide lachen *leise*. Lukas geht zum nächsten Tisch und teilt weiter  
alle Blätter aus. Dann geht er zu seinem Sitzplatz zurück und setzt sich hin. Er schaut herum; dreht  
90 seinen Oberkörper halb nach links hinten, wieder nach vorne mittig und dann halb nach rechts  
hinten, dann wieder nach vorne. Seine Hände liegen auf seinen Oberschenkeln mit der flachen  
92 Handfläche auf. Manche arbeiten schon an den Aufgaben, sie beugen sich über den Zettel und  
lesen, andere schaukeln mit dem Sessel oder schauen in die Luft.

94 Lukas beugt sich über das Blatt, nimmt den Stift in die rechte Hand, in Schreibhaltung zwischen  
Daumen und Zeigefinger, und liest flüsternd, macht kleine Mundbewegungen. Er schnauft auf,  
96 stützt sein Gesicht/seine Wange halb auf seine linke Hand, schaut zu seinem Nachbarn rechts,  
beginnt am Stiftende zu kauen. Andere beginnen miteinander zu reden. Der Lärmpegel steigt  
98 etwas an. Der Lehrer steht bei der Tafel, er richtet seinen Rücken gerade auf, verschränkt seine  
Hände hinter seinem Rücken und sagt mit lauter Stimme: „Ruhe jetzt! Was gibt es noch zu reden?  
100 Wer hat nicht verstanden, was zu tun ist?“ Seine Augenbrauen zieht er zusammen, sodass eine  
senkrechte Falte zwischen den Brauen entsteht. – Zwei Mädchen, die in der ersten Reihe nahe  
102 dem Lehrer sitzen, beginnen sofort, die Aufgaben zu lesen und beginnen zu schreiben. Lukas  
schaut den Lehrer an, ... etc. etc. etc.



## Anhang 2: Praxisprotokoll / Work Discussion Protokoll – eine Modifikation

Nachfolgend ist eine modifizierte Möglichkeit beschrieben, welche der Aufgabe und der inhaltlichen Struktur eines Work Discussion Protokolls (Praxisprotokolls) nachkommt und welche für die situativen Gegebenheiten einer Seminargruppe gut geeignet ist. Es gelten die Anweisungen zum Verfassen eines Praxisprotokolls wie beim Verfassen des Beobachtungsprotokolls: chronologische Abfolge, möglichst deskriptiv und detailreich etc. (siehe 5.3)

Diese modifizierte Form beinhaltet die vorgegebene *Vorinformation*, die *Beschreibung eines interaktiven Geschehens*, das zeitlich auf etwa 30 Minuten eingegrenzt ist. Die / der Verfasser\*in beschreibt im Bericht detailreicher die konflikthafte Szene. In einem eigenen Folgepunkt reflektiert der / die Protokollant\*in für sich wahrgenommene Gefühle und diesbezügliche Überlegungen. Anschließend wird wiederum in einem eigenen Punkt von ihm / ihr über zukünftige Handlungsalternativen nachgedacht.

Dieses Papier wird in die Seminarsitzung mitgebracht und wie ein Praxisprotokoll besprochen. Kopien werden an die Teilnehmer\*innen verteilt. Die Teilnehmer\*innen biegen sofort das Papier unterhalb des Berichts um, sodass sie die Überlegungen über die emotionale Wahrnehmung und die Handlungsalternativen zunächst nicht lesen können. Die Interpretation des Erlebens der interagierenden Personen und das Verstehen des situationsspezifischen Interaktionsverlaufs sollen nicht vorab durch die bereits verschriftlichten Überlegungen der Autorin / des Autors beeinflusst werden. Sodann liest der / die Verfasser\*in die Vorinformation vor. Es wird unterbrochen und Verständnisfragen dürfen gestellt werden. Sodann wird der Bericht – ohne Zwischenfragen – vorgelesen. Hierauf folgt die Diskussion, wie sie im Papier bereits in Teilmodul 5 und 6 beschrieben worden sind und auch im Anhang Beobachtungsprotokoll teilweise erläutert worden sind.

Nachdem in der Seminargruppe über das Erleben der Lehrperson, der interagierenden Personen und über mögliche Handlungsalternativen reflektiert worden ist, werden von der Lehrperson ihre Überlegungen in den letzten beiden Aufgabenstellungen „Eigene Gefühle und Überlegungen“ und hernach „Alternative Handlungsmöglichkeit“ vorgelesen. Gemeinsam wird überlegt, wie verstanden werden kann, dass es Übereinstimmungen, Ergänzungen, Widersprüchlichkeiten zwischen den Überlegungen der Lehrperson und den Überlegungen, die in der Diskussion in der Gruppe entstanden sind, gibt. Es wird in der Argumentation am Text herauszufinden versucht, welche Gedanken und Interpretationen sich im Praxisprotokoll abstützen lassen. Die Besprechung kann zu einer veränderten Sichtweise der Lehrperson führen – Sicht auf ihr Erleben und Handeln, auf ihre Interpretation des Geschehens und der Intentionen der beteiligten Personen.

Abschließend fasst die Lehrperson in den letzten 10 Minuten der Besprechungszeit ihre Wahrnehmungen und Erkenntnisse zusammen, wie es in Teilmodul 6 beschrieben ist.



**Marlene Meier / Moritz Meier**

**Praxisprotokoll 1** [folgend Praxisprotokoll 1, 2, 3 ...]

**Ort:** Klassenraum – Primarschule  
**Unterrichtsfach:** Stationenbetrieb – Weihnachtliches Basteln  
**Zeit:** 10.00-10.35  
**Schüler\*innen:** 7 Burschen / 5 Mädchen (wechselnde Gruppen im 45Minutentakt)  
**Alter der Schüler\*innen:** 4. Klasse / ca. 10 Jahre  
**Datum:** 21. Dezember 2019

### Vorinformation:

2 Ich absolviere dieses Semester meine Schulpraxis in einer Volksschule in einer ländlichen Gegend,  
 jeden Mittwoch fünf Stunden (von 8.00-13.00). In der Woche vor Weihnachten ist es dort üblich,  
 4 dass an einem Vormittag eine „Weihnachtswerkstatt“ im Stationenbetrieb stattfindet, in der  
 Weihnachtliches (Dekoration, kleine Geschenke, Billets etc.) gebastelt wird. Der Klassenverband  
 6 wird aufgelöst; Schüler\*innen gehen in einer Gruppe zu zwölf zu den verschiedenen Angeboten in  
 den Klassenzimmern. Die Lehrperson bleibt immer in demselben Raum, die Schülergruppe wechselt  
 8 nach 45 Minuten in den nächsten Raum zum nächsten Bastelangebot. Ich bin als Studierende von  
 der Direktorin und meiner Mentorin (Praxislehrerin) eine Woche davor in der SPX angesprochen  
 10 worden, ob ich in der letzten Woche vor Weihnachten nicht eine Gruppe betreuen könnte, weil  
 eine Aufsichtsperson fehlt.

### 12 Bericht

Ich gehe um 7.45 in den Raum, in dem Weihnachtsbillets gebastelt werden, der mir zugeteilt  
 14 worden ist. Tische sind bereits in Gruppen aufgestellt worden, benötigtes Bastelmaterial liegt  
 vorbereitet auf dem Lehrertisch und in den Regalen. Nach dem Läuten kommt die erste  
 16 Schülergruppe ein paar Minuten nach 8.00, in den Raum. Nach ca. 45 Minuten wechselt die  
 Schülergruppe in einen anderen Raum, zum nächsten Angebot.

18 Wenn die Schüler\*innen in die Klasse kommen, gehen sie zum Lehrertisch und suchen sich gleich  
 Materialien aus. Ich stehe dann etwas abseits und schaue ihnen zu. Sie beginnen nach Vorlagen  
 20 oder frei Weihnachtsbillets zu gestalten. Ich gehe herum, schaue zu, gebe Empfehlungen oder  
 bewundere Gelungenes. Bei Bedarf gebe ich Unterstützung, helfe beim Schneiden schwieriger  
 22 Passagen oder beim Kleben, wenn zu viel Klebstoff auf der Karte gelandet ist und alles pickig ist.

Es ist 10.00 vorbei, wieder erfolgt ein Gruppenwechsel. *Mir fällt auf, dass in dieser neuen Gruppe*  
 24 *jetzt nur wenige Schüler der 4. Klasse sind.* Den Zehnjährigen gelingen die Billets besonders gut; alle  
 sehen sehr schön aus. *(Ich bin überrascht.)* Plötzlich beginnt Peter (Viertklässler) sein soeben  
 26 entstandenes Kunstwerk zu zerstören. Er sitzt, den Rücken gebeugt auf dem Sessel, hält den Kopf  
 etwas tiefer geneigt über seine Karte, stiert auf die Karte, fixiert mit der linken Hand die Karte am  
 28 unteren, linken Rand; er hat einen schwarzen Stift in der rechten Hand und fährt heftig mit Druck  
 quer (diagonal) über die Vorderseite des Billets hin und her. Ein *eigenartiges* Geräusch entsteht. Die  
 30 Buntstiftspitze bleibt bei/in den aufgeklebten Teilen stecken, ein Teil der Karte zerreißt. Mit noch  
 größerem Druck bewegt er den Buntstift ruckartig wieder zurück und gräbt ein Loch in die  
 32 Vorderseite der Karte.



Ich spreche ihn an, was er da macht, warum er das tut. Er blickt mich an und sagt kurz: „Willst du so  
34 eine verpatzte Karte haben?“ Er wüsste wirklich nicht, wem er sie schenken könnte. – Darauf meine  
ich, dass sich doch sicher seine Mutter, Oma oder Tante darüber freuen würde, denn ist wirklich  
36 eine sehr gelungene Karte. „Meiner Mutter ist sie sicher nicht schön genug, denn egal, was und wie  
ich es mache, sie interessieren sowieso nur ihre Hunde. Nicht einmal bei unserem  
38 Weihnachtsmusical war sie da, weil das war ihr auch nicht schön genug, und meine Rolle war ihr zu  
wenig. Meine Oma würde sich vielleicht schon freuen, aber die sehe ich heuer zu Weihnachten  
40 nicht mehr, die ist schon fort geflogen, nach Mallorca.“

#### **Eigene Gefühle und Überlegungen:**

42 Ich war total perplex. Obwohl ich schon einige Male erlebt hatte, dass mir ein Schulkind was  
schenken möchte, hatte ich bei Peter absolut nicht damit gerechnet. Ich war sehr betroffen, denn  
44 gerade er war ein Schüler, der sehr viel an Motivation und Bestätigung gebraucht hätte. Der sich  
aber auch in so mancher Stunde gelangweilt hatte, seine Leistung aber dennoch nicht dem  
46 Klassenniveau entsprach.

#### **Alternative Handlungsmöglichkeit:**

48 Hätte ich zu Peter gesagt, dass ich mich über diese Karte freuen würde, bekäme ich sie geschenkt,  
hätte es vielleicht ganz anders ausgesehen. Aber so wurde er in seiner Meinung, woher sie  
50 wurzelte, ist vielleicht nicht so schwer zu erraten, noch bestärkt. „Er konnte nichts wirklich gut, und  
nicht einmal eine gewöhnliche Karte schaut aus seinen Händen ansehnlich aus.“