



pro-inklusive-reflexiv – Intellectual Output II

Fortbildung: Die Selbstbildung zur reflexiven Praxislehrkraft

Senior Lecturer Dr. Jean-Marie Weber, University of Luxembourg
unter Mitarbeit von Prof. Dr. Bernhard Rauh, LMU München / Universität Regensburg

Inhalt

1	Vorbemerkung: Ein Weiterbildungsmodul mit psychoanalytischer Orientierung	2
2	Lehrkräftebildung	2
3	Lehrer sein	3
4	Die Praktikumsbegleitung.....	4
5	Die Reflexivität: Ursache und Konsequenz moderner Lebens- und Lehrpraxis	5
6	Platz, Funktionen und Kompetenzen der Praktikumsbegleiter*innen.....	6
6.1	Begleiten als Metapher	6
6.2	Funktionen der Praktikumsbegleiter*innen.....	6
7	Reflexive Praktikumsbegleiter*innen	7
8	Eine Fortbildung für Praktikumsbegleiter*innen	9
8.1	Was wird gefördert?.....	9
8.2	Der Knoten des Imaginären, Symbolischen, Realen und der singuläre Stil.....	9
9	Ein Fortbildungsmodul.....	10
9.1	Einführende Sitzung	10
9.1.1	Das Konzept des „reflexiven Praktikers“	10
9.1.2	Psychoanalytische Aspekte der Reflexivität	11
9.2	Begleitung eines Bildungsprozesses	13
9.3	Aufarbeitung der Unterrichtseinheit.....	15
9.4	Spezifisches zu inklusiven Situationen	16
9.5	Bewertungsprozesse	17
9.6	Reflexion der eigenen Praxis als Begleiter*in	17
9.7	Eignung und Entscheidung für den Lehrerberuf?	19
10	Praxislehre als individuelle Begleitung	19
11	Konklusion	20
12	Ganz konkret: Das Modul als Fortbildungsangebot	21
13	Literatur	22



1 Vorbemerkung: Ein Weiterbildungsmodul mit psychoanalytischer Orientierung

Seit einigen Jahren sind neben Integration auch Differenzierung und Inklusion wichtige Schlüsselbegriffe in den neueren Diskursen zur Schule. Beim Paradigma der *Integration* ging es darum, die Schüler*innen bei ihren Problemen so zu unterstützen, dass sie sich in die jeweiligen Bildungssysteme integrieren konnten.

Dabei wurde das Problem vor allem beim Individuum gesehen (Garel, 2010).

Beim Paradigma der *Inklusion* geht es eher darum, die Bildungseinrichtungen so zu gestalten, dass sie die Kinder dabei unterstützen, sich aufgrund ihrer Potentialitäten und „spezifischen Bedürfnisse“ kognitiv, emotional und sozial zu entwickeln. Dabei sollen neben den individuellen auch die kulturellen, sozialen und institutionellen Aspekte in den Blick rücken, welche die Probleme mit verursachen (Assante, 2000, p. 8). In diesem Sinne fokussiert sich auch die Differenzierung auf die Bedürfnisse, Ansprüche und die Förderung unterschiedlicher Kompetenzen der Schüler*innen.

Das stellt vor allem Lehrkräfte vor neue und große Herausforderungen. Somit ist die Lehrkräftebildung insgesamt und die Praktikumsbegleitung von angehenden Lehrkräften im Besonderen gefordert, hierfür Konzepte und Strategien zu entwickeln. In diesem Beitrag geht es uns vor allem um die Begleitung der Bildungsprozesse während der Praxisphasen. Näherhin fragen wir uns, wie Praktikumsbegleiter*innen eine eigene Reflexivität entwickeln können, um angehende Lehrkräfte in heterogenen Kontexten unterstützen zu können.

2 Lehrkräftebildung

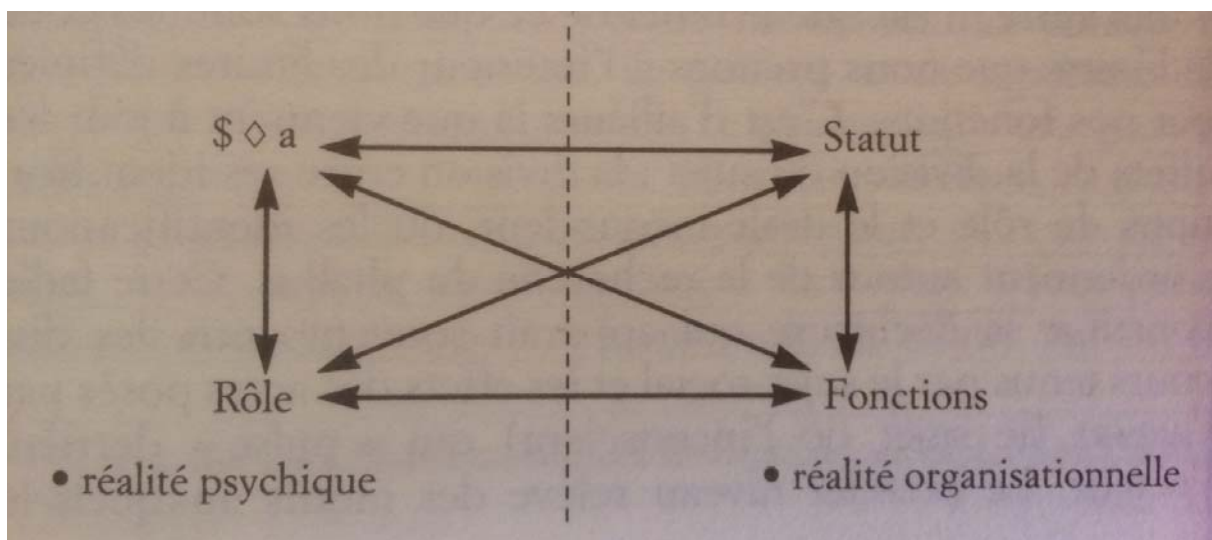
Schon 2015 haben die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) festgestellt: „Lehrkräfte benötigen professionelle Kompetenzen, um besondere Begabungen oder etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und andere Barrieren von und für Schüler*innen zu erkennen und entsprechende pädagogische Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen“ (2015, p. 2). Die Lehrkräftebildung für eine „Schule der Vielfalt“ ist deshalb eine Querschnittsaufgabe, der sich die Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften im lehramtsbezogenen Studium für alle Lehramtstypen gemeinsam und aufeinander abgestimmt widmen müssen“ (2015, p. 3). Zu den Qualitätsmerkmalen eines inklusiven Unterrichtes in heterogenen Klassen zählt wohl insgesamt ein sozial- und lernförderliches Schul- und Lerngruppenklima. Die Lehrkräfte können mit heterogenen Lernvoraussetzungen umgehen, Bedürfnisse, Wünsche, aber auch Symptome, gegebenenfalls gemeinsam mit anderen Experten erkennen und dementsprechende Angebotsvariationen von Aufgaben, Methoden und Sozialformen entwickeln. Durch ihre formative Evaluation und die täglichen Feedbacks können sie die Schüler*innen miteinbeziehen, damit diese ihre eigenen Lernprozesse reflektieren können.



Die Schüler*innen sollen an sich und ihrem Umfeld merken können, welche Wirkung ihr Wissen und ihre Kompetenzen haben. Insgesamt ist hierfür ein hypothetisch, dialogisches Denken nötig. Ohne ethische Kompetenzen und die Fähigkeit, die eigenen Vorstellungen, Triebkomponenten und Ängste zu reflektieren und zu verarbeiten, gelingt ein Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe wohl kaum. Vor diesem Hintergrund ist also insbesondere die Praktikumsbegleitung gefordert.

3 Lehrer sein

Diese Begleitung ist kompliziert, da das Lehrersein ein komplexes Unterfangen ist. Charlotte Herfray (Herfray, 1993, p. 215) hat dies an folgendem Schema illustriert:



Die Lehrkraft hat eine bestimmte Befugnis innerhalb der Institution Schule. Sie nimmt in diesem Gefüge einen Platz ein. Wir sprechen vom *Statut*, d.h. einer bestimmten Macht, mit deren Hilfe Schule funktioniert. Somit erlaubt es die Institution Schule den Lehrkräften, Bildungsprozesse zu ermöglichen. Zu dieser Macht hat natürlich jede/r einzelne einen individuellen Bezug, welcher durch Überschätzung, Übervorsicht oder Zögern bzw. Angst bestimmt sein kann.

Dabei haben Lehrkräfte eine ganze Reihe von *Funktionen*: die der Qualifikation, der Selektion, der Allokation, der Sozialisation, der Integration und der Unterstützung des Subjektwerdens der Schüler*innen. Sie führen diese Funktionen auf ihre eigene Art und Weise aus. Wie sie sich gegenüber dem Wissen, den Schüler*innen und der Institution situieren, geht aus der mehr oder weniger bewussten Wahl ihrer *Rolle* im Klassenraum hervor. Letztlich sind es die unbewussten Fantasien, das Begehren aber auch die Triebstruktur, welche das Handeln des jeweiligen Lehrers und der jeweiligen Lehrerin bestimmen. Lacan symbolisiert dies mit der Gleichung $\$ \langle \rangle a$, d.h. das Subjekt ist immer auch unbewusst bestimmt durch ein ursächliches, nicht bewusstes Objekt, das Lacan als „Ursache seines Begehrens“ bezeichnet sowie durch eine individuelle Fantasie, welche unser Begehren in der Realität lenkt. Diese unterschiedlichen Aspekte bestimmen sich je nach



Individuum gegenseitig. Dies macht das Spannungsreiche des Berufes aus. Daraus können fruchtbare oder faule Kompromisse hervorgehen.

Die Lehrkraft ist die Person, welche die Welt durch Instrumente des Wissens in Zeichen setzt und den Schüler*innen vermittelt, mit Konzepten umzugehen, um ihrerseits die Welt in Zeichen zu setzen. Sie ist aber auch die Person, die die Schüler*innen erzieht und sie lehrt, innerhalb der Gesellschaft auf eigenen Beinen zu stehen. Sie unterstützt ihre Selbstbildung und achtet auf Dysfunktionen und Symptome, die sich entwickeln können.

In dieser Hinsicht ist es wichtig, entscheiden zu können, um welches Wissen es geht. Wir unterscheiden das Fachwissen, dann seine epistemologische Bedeutung (wozu nützt Grammatik) und den Wert des Wissens. Im Klassenraum geht es aber auch um das „Che vuoi“: Was willst du von uns, was denkst du von uns, und wer bist du? Bist du wahrhaftig? (Lacan, 1966, p. 815). Wie kannst du mit unserem nicht gewussten Wissen, unseren Dysfunktionen und unserer Hilflosigkeit umgehen?

Lernen, sich bilden hat immer auch etwas mit ergreifen und begreifen, zu tun. Neues Wissen erlangen geht oft nicht ohne Risiko. Verschiedentlich hat es auch mit Dekonstruktion, mit Verarbeitung, also mit fallen lassen, Verabschieden von alten Vorstellungen zu tun. All dies sind Funktionen, die auch die Identität der jeweiligen Schüler*innen betreffen.

4 Die Praktikumsbegleitung

Wir stellen fest, dass es in verschiedenen Ländern unterschiedliche Formen der Praktikumsbegleitung gibt. Diese Verschiedenheit ist wohl nicht so sehr auf unterschiedliche theoretische Konzepte zurückzuführen, sondern auf die Bereitschaft der Politik, in das Feld der Lehrkräftebildung zu investieren. Dabei gibt es einen Konsens: „Praxis ist nie bloß Anwendung von Wissen, da das Wissen – zumindest das wissenschaftliche – an allgemeinen Aussagen interessiert ist, praktisches Handeln dagegen immer unter konkreten Umständen erfolgt. Wo die Wissenschaft Neutralität, Universalismus, Skepsis, Distanz und Engstirnigkeit fordert, da ist die Praxis auf Parteinahme, Partikularismus, Engagement, Nähe und Weitsichtigkeit angewiesen“ (Herzog, 2006, p. 578).

Lehre braucht Einbildungskraft, Urteilsfähigkeit und Kunstfertigkeit, um zu planen und Unterricht durchzuführen. Ohne Improvisation, Kreativität und Taktgefühl funktioniert kein qualitatives Lehren. Da jeder Lehrende seine ganz individuelle Art hat zu sein, lernt auch jeder nur im Handeln für sich selbst die notwendige Flexibilität, Geschicklichkeit und insgesamt die Kunst des Lehrens.

Dabei ist Reflexivität unabdingbar, da sie der Lehrkraft die Möglichkeit gibt, sich Praxiswissen anzueignen, das ihr hilft, komplexe Situationen zu beurteilen und Handlungsprozesse zu initiieren. Es geht darum, Erfahrungen und theoretisches Wissen immer wieder neu zu artikulieren. Dysfunktionen, Symptome, Fehler sollen früh erkannt werden. Potentialitäten der jeweiligen Situation sollen ausgelotet werden können. Zentral ist dabei, die eigene Position sowie die eigenen Handlungen, Fantasien und ihre Effekte in den Fokus zu rücken. Die angehenden Lehrkräfte sollen insgesamt lernen, mit widersprüchlichem Verhalten, mit Unvorhersehbarem, mit Über- und Unterschätzung umzugehen. Sie sollen also lernen, neue Hypothesen, d.h. alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.



Wenn man sich das alles vor Augen hält, dann wird einem schnell klar, dass es in der Lehrkräftebildung sowie der Lehrerpraxis weder um eine unmittelbare Anwendung von Theorien noch um professionelle Gesten geht, die einfach nur zu wiederholen sind, sondern um Transformation. Die Identität des Betroffenen spielt also immer eine Rolle. Die zukünftigen Lehrkräfte erarbeiten sich ihre Kompetenzen, indem sie im Sinne Kierkegaards einen bewussten Bezug zu ihren Lebensbezügen entwickeln: „Der Mensch ist Geist. Aber was ist Geist? Geist ist das Selbst. Was aber ist das Selbst? Das Selbst ist ein Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält, oder ist das an dem Verhältnisse, dass das Verhältnis sich zu sich selbst verhält“ (Kierkegaard, 2011, p. 191).

5 Die Reflexivität: Ursache und Konsequenz moderner Lebens- und Lehrpraxis

Reflexivität ist ein Begriff der Moderne, was nicht bedeutet, dass das Reflektieren nicht schon früher von Bedeutung war. Aber Reflexivität meint nicht einfach Denken. Es ist eine Grundkompetenz der Moderne, die quasi alltäglich herausgefordert wird, da wir in einer enttraditionalisierten, individualistischen und komplexen Gesellschaft viele Entscheidungen selbst treffen müssen und diese dann auch auf ihre Konsequenzen reflektieren müssen (Beck, 1986). Als Akteure reflektieren wir heute „über die Regeln und Ressourcen ... über die sozialen Existenzbedingungen“ unseres Lebens (Lash, 2019, p. 203). Die Selbstreflexivität tritt somit an die Stelle der früheren heteronomen Bestimmungen. Andererseits fördert die Tatsache, dass unsere Gesellschaft durch und durch reflexiv ist die Unübersichtlichkeit des Lebens. Schwierig aber ist, dass jeder für seine Entscheidungen verantwortlich ist, da die Traditionen obsolet wirken. Das große Andere ist verschwunden (Zizek, 2001, p. 468). Im pädagogischen Bereich geht der Begriff „Reflexion“ im Wesentlichen auf Deweys Arbeiten aus den 1930er Jahren zurück. Er wird in Abgrenzung zum „Zufallsdenken“ (Dewey, 2002, p. 9) als „kritisch überlegendes Denken“ und als Forschungs- und Problemlösungsprozess verstanden (ebd., p. 56 ff.). Er bedeutet prüfendes und vertiefendes Nachdenken und Selbstbeobachtung (vgl. Ziemen, 2013, p. 126 f.) Dies gilt sowohl für Lehrkräfte als auch für PraktikumsbegleiterInnen, denen es um Bildungsprozesse von Subjekten geht. „Ein zentrales Ziel reflexiven Lernens besteht im Erkennen von eingeschliffenen Gewohnheiten, der Bewusstmachung zugrundeliegender Handlungsstrategien und subjektiver, unbewusst handlungsleitender Theorien über Lehren und Lernen“ (Reusser, 2005, p. 13).

Im Sinne des Konzepts eines „Reflective Practitioners“ (Schön, 1983) sind dabei Theorie und Praxis stets aufeinander zu beziehen, etwa durch die Überführung praktischer Erfahrungen in den entsprechenden theoretischen Diskurs und die darauffolgende Rückführung in die eigene Praxis. Und so gehören zum reflexiven Kreislauf nach Altrichter und Posch (2007, p. 16) das Sammeln der beobachteten Informationen, ihre Interpretation und Auswertung und letztlich die Konsequenzen, also der Entwurf neuer Handlungsstrategien, deren Wirksamkeit nach dem Erproben wiederum reflektiert wird.



6 Platz, Funktionen und Kompetenzen der Praktikumsbegleiter*innen

Die Praktikumsbegleiter*innen sind zunächst Begleiter*innen und Berater*innen in einem Bildungsprozess. Sie fördern und fordern die Studierenden bei ihrem Projekt Lehrer oder Lehrerin zu werden. Sie planen gemeinsam sinnvolle und angemessene Bildungssituationen, denken zusammen mit den Studierenden über die Unterrichtsgestaltung und die Beziehungen zu den Schüler*innen nach und geben ihnen Rückmeldungen zu ihrer Unterrichtspraxis. Dabei unterstützen sie die angehenden Lehrkräfte so, dass diese die Metakompetenz der Reflexivität gegenüber der eigenen Praxis entwickeln können. Dies bedingt, dass die Begleiter*innen einerseits über einen breiten Erfahrungsschatz verfügen, selbstreflexiv sind und sich andererseits auf die Perspektive der Studierenden einlassen und ihre Hinweise begründen können. Mit ihren Rückmeldungen leisten sie einen wertvollen Beitrag zum Kompetenzaufbau der Studierenden.

6.1 *Begleiten als Metapher*

Es gibt viele Begriffe, welche die Inhalte der Praktikumsbegleitung umschreiben. Wir sprechen hier von Begleiten, da es vor allem um einen Selbstbildungsprozess geht. Die Praktikumsbegleiter*innen geben hier Geleit. Sie sehen sich verantwortlich dafür, Sicherheiten und einen Rahmen zu geben, damit die Studierenden vertrauensvoll an ihrem Stil experimentieren können. Sie unterstützen die angehenden Lehrkräfte in ihrem Rhythmus. Dabei leiten sie auch, damit die Lernenden das Ziel nicht aus den Augen verlieren. Sie sind als Lehrerpersonen selbst impliziert, engagiert, d.h. herausgefordert. Vom französischen Wort „co-pain“ ausgehend ist die/der Begleitende jemand, der das Brot mit dem anderen teilt: Sie teilen ihr Wissen, ihre Einschätzungen, Schwierigkeiten, auch die Lust am Ausprobieren, Mutlosigkeit, genauso wie Erfolge im Prozess. Man sieht, es geht hier also nicht um eine Meisterlehre, was Lacan im Anschluss an Hegel unter dem Begriff des Meisterdiskurses thematisiert hat (Lacan, 1991). Wir befinden uns deshalb auch nicht in einem einfachen Imitationsmodell.

Eine weitere Metapher ist der „passeur“, der Fährmann, der Schleuser. Als Begleiter*in hilft man jemandem, einen Fluss oder eine Grenze zu überqueren, von einem Bereich in einen anderen zu treten. Dies birgt immer ein Risiko. Man kann sich irren beim Ausloten der Gefahren. Der Begleiter oder die Begleiterin gibt Sicherheit auf dem Weg von persönlichen Vorstellungen und Wissen zu einem neuen Wissen und einer professionellen Identität.

6.2 *Funktionen der Praktikumsbegleiter*innen*

Die begleitende Person unterstützt die angehenden Lehrkräfte bei der Integration in die Schulkultur und Schulorganisation. Wichtig ist diesbezüglich so zu helfen, dass die Studierenden lernen, ihr Begehren mit dem Rahmen und den Herausforderungen der Schule als Institution zu artikulieren.

Des Weiteren haben die Begleiter*innen die Aufgabe, mit den Studierenden die Situationen und Gegenstände auszuwählen, mit Hilfe derer sich der Nachwuchs bilden soll. Nötigenfalls sollen die Studierenden verschiedene Möglichkeiten von ansprechendem Unterricht erleben und mit den betreffenden Lehrkräften diskutieren können.



Es geht bei der Begleitung weniger um eine Praxisanleitung als vielmehr um *Situationsanalysen*, und zwar sowohl bei der Planung als auch bei der Nacharbeit. Diesbezüglich unterstützen die Begleiter*innen die Studierenden dabei, Theorie und Praxis zu artikulieren, aber einfach auch das Zuhören und Sehen zu entwickeln.

Bei all dem ist zentral, dass die begleitende Person ihren Schützlingen hilft, sich zu einem „reflexiven Praktiker“ (Schön) zu entwickeln, d.h. zu jemandem, der sich fragt, was sein Hören, Sehen und Handeln leitet. Die Studierenden sollen also Distanz gewinnen und darauf vorbereitet werden, die Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven zu sehen und zu hinterfragen. Dies erlernt sich nicht einfach, sondern es bedarf hie und da der Transformation des Bezugs zu sich selbst. Verschiedene Studierende empfinden dies als Zumutung. Die Widerstände sind dementsprechend stark und äußern sich entweder in Form von Taubheit oder Aggressivität.

Von daher ist es wichtig, dass die Begleiter*innen selbst die notwendigen Strategien reflexiven Begleitens besitzen. Sie geben dabei mehr Denkanstöße als Ratschläge. Sie verstehen sich aber auch als wichtige Ansprechpartner*innen bei Problemen.

7 Reflexive Praktikumsbegleiter*innen

Um einen solchen Prozess zu begleiten, braucht es gut ausgebildete Praktikumsbegleiter*innen. Sie müssen einerseits das Handwerk des Lehrerberufs kennen und andererseits Bildungsprozesse bei Erwachsenen begleiten können.

Oft geht es einfach darum, Strategien, Methoden und Vorgehensweisen in einem bestimmten Kontext zu reflektieren. In bestimmten Situationen geht es um die Aufarbeitung von Dysfunktionen und Krisenmomenten, d.h. wenn Entscheidungen für die Noviz*innen anstehen. Oft geht es dann darum, die betreffende Person dabei zu unterstützen, ihr Wissen und Nichtwissen in Beziehung zu bringen zu ihren Wünschen, Ängsten und Vorstellungen von Schule und Schüler*innen. Dabei stellen sich für die Noviz*innen auch eine Reihe von Fragen:

- Wie ist es dazu gekommen, dass ich so gehandelt oder nicht gehandelt habe?
- Warum habe ich dieses oder jenes nicht im Blick?
- Was führt dazu, dass ich mir bestimmte Fragen nicht stelle?
- Warum kommt es bei mir immer wieder zu denselben Fehlern?
- Weshalb gerate ich immer wieder in dieselbe Sackgasse, aus der ich dann nicht mehr herauskomme?

Es geht also auch um die Frage der Identität: Wer bin ich, wer will ich sein?

Den Praktikumsbegleiter*innen stellt sich grundsätzlich auch die Frage, wie man einen solchen Prozess der Bildung so begleiten kann, dass die Dynamik nicht durch zu erreichende, abstrakte Ziele und vorgegebene Outcomes ausgehöhlt wird (Clarke, 2019, p. 127). In unterschiedlichen Forschungen zur Praktikumsbegleitung konnte ich feststellen, wie die Vitalität und Singularität von Noviz*innen im Ausbildungsprozess gebrochen oder stark behindert wurden. So mussten die Noviz*innen zum Beispiel viel Energie in den Umgang mit den Begleiter*innen und deren Vorstellungen investieren, um als Subjekt irgendwie



wahrgenommen zu werden (Weber, 2008). Die begleitende Person muss also die eigenen Motive und Vorstellungen reflektieren können. Dies ist kein einfaches Unterfangen. Dazu haben wir ein Modul entwickelt, welches die Dimension der Reflexivität bei Praktikumsbegleiter*innen fördern soll.



8 Eine Fortbildung für Praktikumsbegleiter*innen

8.1 Was wird gefördert?

In der Praktikumsbegleitung sollte es natürlich insgesamt darum gehen, zu klären, welche professionellen Gesten vermittelt werden müssen. Dies sollte auch Inhalt einer Ausbildung sein, da immer wieder neue Lerntechniken und pädagogische und didaktische Diskurse an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen unterrichtet werden. Es geht uns hier aber vor allem darum, das Modul ‚Reflexivität‘ einer solchen Ausbildung vorzustellen. Dabei geht es um

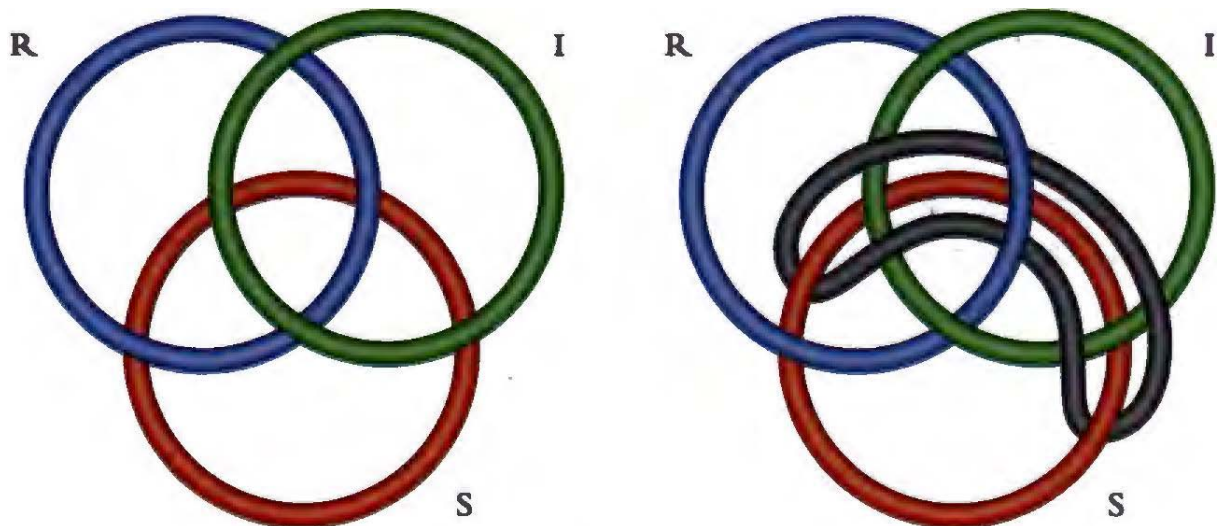
- das Wie der Förderung der Reflexivität von Studierenden;
- das Wie der eigenen Reflexivität der Praktikumsbegleiter*innen.

8.2 Der Knoten des Imaginären, Symbolischen, Realen und der singuläre Stil

Die eigene Haltung und das eigenen Handeln reflektieren bedeutet zunächst, die subjektiven Vorstellungen, die man von sich selbst, den anderen und den Objekten, z.B. der Lehrkräftebildung, dem Wissensstoff hat, zu analysieren. Lacan bezeichnet dies als das *Imaginäre*. Dazu zählen auch die Dimensionen des Gefühls und der Affekte, wie Liebe, Hass, Angst gegenüber dem Anderen. Man hat aber auch einen imaginären Bezug zum Platz, den man einnimmt.

Es gibt das *Symbolische*, das Sprechen, mittels dessen wir uns und die Welt in Sprache bringen und deuten. Es gibt Sprachspiele, Regeln und Kontrakte, welche die Beziehung zwischen den Praktikumsbegleiter*innen und den Studierenden regeln. Auch wenn diese mehrdeutig sind und immer nur für eine Zeit gelten, gehen sie den beiden Parteien voraus, insofern als sie die jeweiligen Plätze bezeichnen. So sagt Zizek: „Die Hauptfunktion der *symbolischen Ordnung* mit ihren Gesetzen und Pflichten besteht darin, unsere Koexistenz mit anderen minimal erträglich zu machen: Etwas Drittes muss zwischen mich und meinen Nächsten treten, damit unsere Beziehungen nicht in mörderische Gewalt explodieren“ (Zizek, 2008, p. 66). So schützen uns die mit den symbolischen Plätzen verbundenen Rechte und Pflichten, Riten und Sprechweisen „vor der je individuellen Rache für anderswo erlittene Gewalt oder erlittenes Unrecht“ (Pazzini, 2010, p. 315).

Schließlich gibt es das *Reale*. Das sind die Überraschungen, das Unbegreifbare, dem wir begegnen. Es ist das, was wie ein Rest nach allem Planen und Reflektieren unverständlich bleibt. Das Reale umfasst aber auch Elemente wie das Triebhafte, den Druck des Lebens und den Exzess, die wir nicht in den Griff bekommen. Das Reale steht auch für das Subjekt, das wir nie völlig objektivieren können.



Jeder Mensch lebt und verbindet diese drei psychischen Dimensionen, veranschaulicht als Borromäischer Knoten auf seine Art. Lacan spricht diesbezüglich auch von „Symptom“ oder „Sinthome“, dargestellt durch einen vierten Ring (Lacan, 2005, p. 20). Beide sind *singular* und haben natürlich einen erheblichen Einfluss auf die Art zu begleiten. Wir nennen dies den *Stil*.

9 Ein Fortbildungsmodul

Aufgrund der vorherigen Überlegungen stellt sich nun die Frage, wie eine Fortbildung für Praktikumsbegleiter*innen konkret aussehen kann, die die Reflexivität als Metakompetenz entwickeln will und dabei auch psychoanalytische Sichtweisen mitberücksichtigt. Dieser Frage wollen wir nun anhand von einigen Erfahrungsberichten nachgehen.

9.1 Einführende Sitzung

9.1.1 Das Konzept des „reflexiven Praktikers“

Es scheint uns wichtig, zunächst das Paradigma und die Postur des „reflexiven Praktikers“ zu beleuchten. Es geht also darum, den Diskurs bzw. auch die Art der Interaktion zu betrachten (Weber & Strohmmer, 2015, pp. 92-98). In diesem Zusammenhang scheint es uns bedeutungsvoll, diesen Diskurs abzugrenzen vom *Diskurs des Meisters*, der im Besitz der Wahrheit ist und den Studierenden vorschreibt, wie sie handeln sollen. Dabei sind es die Noviz*innen, die wie Sklaven im hegelschen Sinne im Dienste des meisterlichen Genießens stehen. So berichten einige Begleiter*innen: „Man lernt doch manch neue Methoden durch die Studierenden“, oder „Sie nehmen einem manche Arbeit ab, so dass man weniger vorzubereiten hat“. Der Diskurs des reflexiven Praktikers setzt sich auch ab von der akademischen Vorgehensweise, dem sogenannten *universitären Diskurs*, bei dem das theoretische Wissen mehr oder weniger auf neue Felder angewendet werden soll. Er grenzt



sich aber auch von einer eher *hysterischen Art* ab, bei der die begleitende Person den Fokus eher auf eine andere Schule, auf subversive, möglichst revolutionäre Vorgehensweisen, letztlich auf Kritik an der Bildungspolitik setzt.

Ein reflexives Modell geht nicht von einem idealen Wissen oder Können aus, das es zu erreichen gilt, sondern prioritär von dem, was die Studierenden antreibt, den Lehrerberuf zu ergreifen, also von ihrem Begehren. Es geht dabei darum, die Aspekte ihres Handelns zu bearbeiten, bei denen es um ihre Selbstzwänge geht, um Zweifel und ihre Bereitschaft sich oder andere zu unterwerfen, also letzten Endes um ihr Genießen. Ziel ist es, dass die Studierenden einen eigenen Rahmen, einen eigenen Stil finden, den sie mit ein paar Begriffen umschreiben können, d.h. lacanianisch gesprochen, mit einem Hauptsignifikanten versprachlichen können.

Es geht also am Anfang um die Funktion der Praktikumsbegleitung in einem reflexiven Paradigma. Dabei sollen auch der Mehrwert eines psychoanalytischen Fokus sowie die wichtigsten Haltungen und Kompetenzen erarbeitet werden: begleiten, hören, sehen und Impulse geben.

Diese Kompetenzen können teilweise durch gemeinsames Analysieren und Interpretieren von Unterrichts- oder Beratungssituationen in Spielfilmen erarbeitet werden. Dazu eignen sich Filme wie *Dead Poets' Society* (Peter Weir, 1989), *Matilda* (Dany de Vito, 1996), *L'école buissonnière* (Jean-Paul Lechanois, 1932), *Detachment* (Tony Kaye, 2011), *Monsieur Lazhar* (Philippe Falardeau, 2011), *Être et avoir* (Nicolas Philibert, 2002), *Dangerous Minds* (John N. Smith, 1995), *Freedom Writers* (Richard LaGravenese, 2007), *Mona Lisa Smile* (Mike Newell, 2003), *The Class* (Laurent Cantet, 2008), *Good will hunting* (Gust van Sant, 1997), *Happy go lucky* (Mike Leigh, 2008), aber auch *The Kings Speech* (2010) von Tom Hooper.

Hier, wie in der gesamten Fortbildung soll von Erfahrungen und Erwartungen bzw. Ansprüchen der Teilnehmer*innen ausgegangen werden.

9.1.2 Psychoanalytische Aspekte der Reflexivität

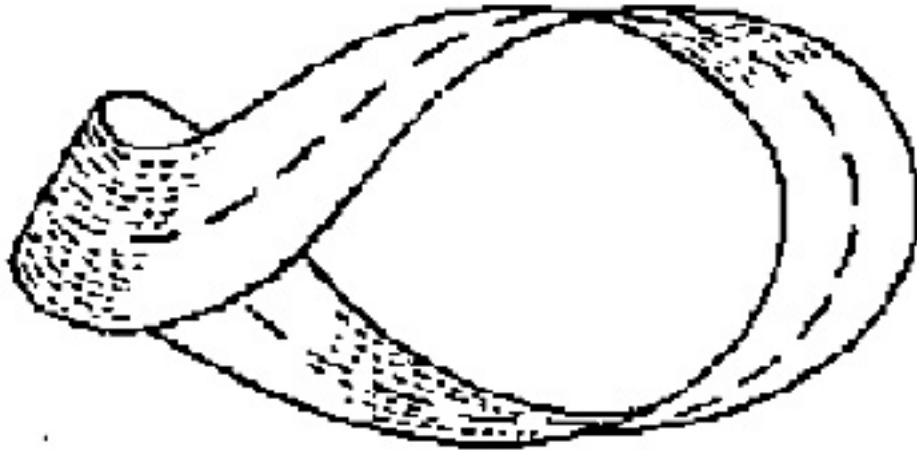
Wir haben gesehen, dass das Paradigma der Reflexivität die Welt und den Menschen verändert. Im reflexiven Prozess gibt es nichts mehr, was nicht zu hinterfragen ist. Hierarchien und Autoritäten können in Frage gestellt werden (Zizek, 2001, p. 464). Es gibt keine festes Fundament. Das heißt gerade nicht, dass alles transparent ist. Eben auch das Besprechen und in Worte fassen von Situationen zeigt immer wieder, dass wir nicht an die Dinge herankommen. Es bleibt ein rätselhafter Rest.

Freud spricht diesbezüglich vom Unbewussten. Lacan vom „parlêtre“, dem Sprachwesen, d.h. einem Wesen, das gespalten ist zwischen Sein und Sprache. Er hat dies u.a. auch mit dem Möbiusband¹ illustriert. Das Band zeigt, wie unterschiedliche Gegensätze, z.B. innen/außen, Ich/Anderer, Liebe/Hass, bewusst/unbewusst, Signifikant/Signifikat eigentlich zusammenhängen. Mal zeigt sich der eine Aspekt, mal der andere. Interessant für uns ist hier, dass bestimmte verdrängte Motive sich plötzlich und zunächst unbemerkt auf dem Möbiusband ausdrücken, so z.B. als Dysfunktionen, Fehlleistungen, Worte, Affekte, Ticks oder unterschiedliche Akte. Das zu wissen ist von Bedeutung für die Begleitung. Somit

¹ Abbildung aus: J. Lacan: *Of structure as an inmixing of an otherness prerequisite to any subject whatever*. In: *Pas-tout Lacan*. Website www.ecole-lacanianne.net, S. 970-979, hier: 974.



stellen wir uns die Frage, welche Wünsche bzw. Widerstände, etwa das Genießen von Unterwerfung sich hinter bestimmten Dysfunktionen verbergen.



Unser unbewusstes Begehren läuft immer mit, ausdrücklich oder nicht. So sind wir im Wesentlichen „Wesen des Begehrens“, wie Lacan im Anschluss an Spinoza sagt. Für Lacan ist unser Begehren immer das Begehren des Anderen. Es ist bestimmt durch unsere Vergangenheit, nie ganz bewusst und deshalb fragen wir uns auch in Lehr-Lernsituationen, was der Blick des anderen meint: „Che vuoi?“ Was will er? Dies gilt für Schüler*innen ebenso wie für Lehrkräfte. Und auch unser Blick als Praktikumsbegleiterin oder -begleiter und unser Hören, welches wir auf die zukünftigen Lehrkräfte und „ihre“ Schüler*innen richten, ist geprägt von unserem unbewussten Begehren und Genießen. Dies macht das Exzesshafte des Lebens und des Klassenraumes aus.

So wie wir geprägt sind vom Begehren des Anderen, sind wir auch immer schon geprägt von den Diskursen der Anderen. Das macht unser Unbewusstes, unser „nicht gewusstes Wissen“ aus. So sagen wir einerseits öfter nicht das, was wir sagen wollen. Mitunter sind wir auch überrascht, dass wir einen Gedanken oder ein Gefühl nicht so formulieren können, wie wir es möchten. Und andererseits sagen wir immer mehr, als wir sagen wollen.

Dementsprechend ist auch die Beziehung zwischen Sprechen und Handeln. So sind wir ontologisch gesehen „gespaltene Subjekte“ (Lacan, 1966, p. 835).

Unsere Begegnung mit dem Unerklärlichen, der Leere, dem Realen und auch dem Unmöglichen ist nicht nur frustrierend, sondern traumatisch. Aufgrund unserer Fantasien schaffen wir uns einen Ausweg, um doch zum ersehnten Genießen zu kommen. Es ist ein Objekt, das Lacan „klein a“ nennt, dem wir sozusagen nachrennen.

Jede Wiederholung eines Scheiterns, unsere Symptome, die uns blockierenden Fehlleistungen weisen uns auf Fantasien hin, die uns einengen.

Hier setzt eine psychoanalytisch geprägte Reflexion an: bei den Dysfunktionen, den Symptomen, dem Scheitern. Dabei geht es nicht darum, sie komplett zu beseitigen, sondern zu verstehen, was sie mitteilen wollen. Es ist die Frage, von welcher Art des Genießens das professionelle Handeln und Sprechen geprägt ist. Aber auch inwiefern unser eigenes



Begehren uns leitet und nicht das des Anderen, der Eltern, der Politik oder, wie in unserem Fall, der Praktikumsbegleiter*innen.

Somit geht es in einer psychoanalytisch orientierten Reflexion um ein Mehr an Freiheit und einen lebendigeren Bezug zu dem, was uns prägte und teilweise entfremdete (Leguil, 2012, p. 145). Letzten Endes geht es auch darum einen Bezug zur Unerklärlichen, zum Realen oder dazu, wie Hegel (1973, p. 260) es ausdrückt, „dass das Sein des Geistes ein Knochen ist.“ Es gibt in uns etwas Exzesshaftes, das Lacan Objekt a, nennt und das uns antreibt und durch entsprechende Fantasien unterstützt wird (Zizek, 2006, p. 499).

Dementsprechend entwickeln sich die Studierenden, indem sie sich der Fantasien bewusst werden, die sie prägen. So kann jemand angetrieben sein von „Ideal“, oder Objekt des Perfekt-Seins als Ursache seines Handelns. Er genießt es, aber leidet auch darunter. Das Aufarbeiten durch langes Assoziieren bringt ihn dazu, dieses Objekt und das dementsprechende Phantasma fallenzulassen.

Jeder erlebt sich nur im Gegenüber. Unsere Beziehungen sind somit immer reflexiv. Das Unbewusste ist nicht tief in mir, sondern es befindet sich im Anderen. Es ist ein Epizentrum (Zizek, 2018, p. 168). Blicke, aber auch Signifikanten fordern uns heraus. Es kommt möglicherweise zu Widerständen oder auch zu Entscheidungen. Es kommt zu Veränderungen und Transformationen, wenn wir einengende Fantasien und Diskurse des Anderen loslassen.

Frei werden wir nur, indem wir uns durch die vollzogene Wahl als frei konstituieren. Das Subjekt muss sich selbst wählen. Es ist somit das Resultat einer freien Wahl. Aber es ist nicht Gott, nicht „Causa sui“. Es braucht den anderen (Zizek, 2006, p. 496-497). Dabei bleibt unsere Entscheidung aber ganz individuell (Zizek, 2001, p. 477). Wichtig scheint uns, dass wir uns nicht vor dem Anderen fürchten sollen, sondern dass „die Hauptgefahr im Gegenteil das ‚unbekannte Bekannte‘ ist, die verdrängten Überzeugungen und Vorraussetzungen, von denen uns nicht einmal bewusst ist, dass wir ihnen anhängen, die aber trotzdem unsere Handlungen und Gefühle bestimmen“ (Zizek, 2008, p. 74). Von daher ist es wichtig, von dem auszugehen, was fehlging, von den Dysfunktionen. So kommen wir voran (Zizek, 2001, p. 479).

Es geht nicht darum, das Symptom zu deuten oder zu moralisieren, sondern darum, einen bewussten Bezug herzustellen, um Distanz zu bewahren und so damit umgehen zu können. Es geht in dem Sinne darum, „das schmutzige Wasser selbst sprechen zu lassen“ (Zizek, 2010, p. 33).

So entwickeln sich neue „Bildungen des Unbewussten“ (Lacan, 1998). Es geht um die „Umstellung“ unserer Bezüge zu unserem Begehren, Genießen und zum Sprechen.

9.2 *Begleitung eines Bildungsprozesses*

Wenn die Studierenden mit dem Praktikum beginnen, haben sie immer schon eine gewisse Identifikation mit dem Beruf bzw. mit dem Fach, das sie unterrichten sollen. Der Signifikant S1 steht für diese Identifikation. Idealerweise wird das Praktikum als Prozess verstanden, d.h. es soll eine Entwicklung stattfinden, wobei sich neues Wissen und Können entfalten soll. Nennen wir dies mit Lacan S2.

Damit dies möglich ist, muss die Studierenden darin unterstützt werden, aus ihrem Wunsch ein Projekt der Selbstbildung zu entwickeln. Diesem Unterfangen kann manches unbewusst im Wege stehen: die Angst, dem Unterrichten nicht gewachsen zu sein oder die Angst vor



den Blicken des Anderen, der Schüler*innen zum Beispiel. Manche überschätzen oder unterschätzen auch ihre praktischen Fähigkeiten oder wissen sich nicht zu organisieren. Möglicherweise haben Studierende sich dabei auch so mit dem Fachwissen identifiziert, dass sie den Sinn eines pädagogischen Blickes als minderwertig ansehen. Sie betrachten den Beruf vor allem aus dem Blickwinkel des wissenschaftlichen Diskurses, dem sie sich verschrieben haben. Der „pädagogische Blick“ für den Schüler oder die Schülerin als Subjekt ist in solchen Fällen ideologisch durch Szientismus supprimiert (Lacan, 2001, p. 437). Die Praxislehre ist somit ein wichtiger Ort, sich über die Motive auszutauschen, warum die/der Studierende Lehrer oder Lehrerin werden möchte. Vor diesem Hintergrund ist es auch interessant, ein Ohr für die Lernbiographie bzw. Bildungsbiographie zu haben. Dies ist insofern wichtig, als es den Kandidat*innen hilft, ihr Begehren zu versprachlichen. Somit kann dieses sich weiterentwickeln, um neue Perspektiven, d.h. neue Objekte zu suchen und zu finden, entlang derer ihr Begehren gleiten kann.

Daher gilt es in einem Anfangsgespräch ein gemeinsames Projekt zu entwickeln, in dem sowohl die persönlichen Wünsche und Befürchtungen der Studierenden als auch die Erwartungen der begleitenden Person ihren Platz haben. Dabei ist es auch von Bedeutung zu klären, welche transversalen Kompetenzen und welche Fachkompetenzen bzw. didaktischen Kompetenzen die Studierenden entwickeln möchten und wie sie davon sprechen. In solchen Gesprächen entwickelt sich eine Bindung, konstruiert sich also der symbolische Rahmen. Er gibt den Studierenden ebenso wie den Begleiter*innen eine gewisse Sicherheit. Die gemeinsam festgelegten Regeln geben beiden einen gewissen Halt: sie bilden das Dritte, das hält.

Die Ausbildung von Lehrkräften stellt zwar kein klassisches, psychoanalytisches Setting dar, aber in einer psychoanalytisch inspirierten Praxislehre stellt sich der Begleiter oder die Begleiterin so in den Dienst der Wissensaneignung, indem er oder sie der Subjektivität, also der Wahrheit des Begehrens als Motor einen wichtigen Platz einräumt.

Vom Anfang bis zum Ende der Begleitung haben die zukünftigen Lehrkräfte Ansprüche und Resistenzen gegenüber den Begleiter*innen. Freud konzeptualisierte diese Beziehung als unbewusste Übertragungen und Gegenübertragungen. Lacan spricht vom Wissen, das dem Subjekt unterstellt ist. Daher kann es sogar zu mehr oder weniger leidenschaftlichen Beziehungen kommen.

Die Praktikumsbegleiter*innen müssen sich fragen, wie sie den Spagat schaffen, die Studierenden einerseits zum Lernen zu motivieren und sie andererseits vor Idealisierungen und passionierten Übertragungen zu „schützen“. Wie können sie sie dabei unterstützen, ihre Nicht-Identität, und ihre negativen Seiten anzunehmen und daran zu arbeiten? Durch die Übertragung treffen die Studierenden möglicherweise auch bei ihren Begleiter*innen sensible oder konfliktbehaftete Stellen ihres Selbst. Wie können beide lernen, damit umzugehen?

Für soziale Berufe gelten die Übertragungssituationen als nützliche Orte, die es ermöglichen, dem ursprünglichen, nie auflösbaren Rätsel des Menschseins näher zu kommen, dem Realen und Unmöglichen einen Platz einzuräumen. Es ist ein Prozess, in dem man Abhängigkeiten noch einmal durchläuft, sei es als Liebe, Hass, Scheu oder Indifferenz. Wichtig ist, dass die Studierenden am Schluss frei werden von dieser Übertragung und ihren eigenen Weg gehen können. Auf diesem Weg sollen die Begleiter*innen sie begleiten. Am Ende ist es die



Bewertung, die in einem bestimmten Sinn einen Schlusstrich unter die Übertragung zieht. Daher ist es wichtig, sich als Begleiter*in bewusst zu werden, dass es um eine Beziehung auf Zeit und um ein bestimmtes Objekt geht.

Die Praktikumsbegleiter*innen sollten sich deshalb auch ihres eigenen Bezuges zum Wissen, zum anderen als Subjekt, als sprechendes Wesen bewusst werden. Gerade das Bewusstwerden ihrer Widerstände und der triebhaften Energie, die sie bestimmt, ist ihnen dabei eine Hilfe. Deshalb kann es nützlich sein, von Zeit zu Zeit einen psychoanalytisch orientierten Supervisionsprozess zu durchlaufen.

9.3 Aufarbeitung der Unterrichtseinheit

Eine wichtige Funktion des Begleitens ist sicherlich die Nachbesprechung von Unterrichtseinheiten. Dies ist deshalb ein wichtiger Zeitraum, da Reflexivität vor allem hier der Hebel ist, um Wissen zu konstruieren. Eigentlich gilt dies bereits bei der Vorbereitung, indem die Studierenden die unterschiedlichen Aspekte von Lehr-Lernsituationen in ihren unterschiedlichen Zusammenhängen bedenken. Wichtig ist auch, die Studierenden zu ermutigen, während der Unterrichtseinheit zu reflektieren und mit ihnen trainingshalber über die Erfahrungen des Nachdenkens bei der Vorbereitung zu sprechen.

Zur Reflexion über die Einheit selbst haben wir folgendes Schema entwickelt. Dabei geht es darum, dass die Studierenden zunächst selbst darüber reflektieren, was ihnen interessant, wichtig und notwendig erscheint, um es gemeinsam mit ihrem Begleiter oder ihrer Begleiterin zu betrachten und zu hinterfragen. Diesbezüglich scheint es uns interessant, sowohl über das nachzudenken, was positiv gelaufen ist, als auch über das, was nicht zur Zufriedenheit funktioniert hat.

Für das Einüben dieser Vorgehensweise durch die Praxisbegleiter*innen bieten sich auch Rollenspiele an. Dabei können die Teilnehmer*innen jeweils die Rolle des Begleiters oder der Begleiterin bzw. des/der Studierenden übernehmen. Entweder geht man dabei von realen Situationen aus, welche von den Teilnehmer*innen geschildert werden, oder man benutzt Filmsequenzen aus der Fülle von Lehrerfilmen, die weiter oben erwähnt wurden. Beim Fortbildungsmodell für Praktikumsbegleiter*Innen soll es auch darum gehen, Situationen mit den sie definierenden Koordinaten zu transzendieren, sie gegebenenfalls umzudefinieren bzw. neu zu bestimmen (Zizek, 2014, p. 179 ff). Dysfunktionen, Scheitern und Verdrängen können wichtige Voraussetzungen und Herausforderungen sein, um neues Wissen zu konstruieren. Richtigen Entscheidungen und Hypothesen können falsche vorausgehen. Erst im Erleben der Konsequenzen einer Handlung erkennt man die Wahrheit: Aus dem Missgriff taucht die Wahrheit auf, „la vérité surgit de la méprise“, schreibt Lacan (1975, p. 287).

Natürlich kann es auch bewusste und unbewusste Widerstände bei der Suche nach Alternativen geben. Freud hat dies für den Bereich der psychoanalytischen Kur erstmals erforscht und konzeptualisiert. (Freud, 1999, pp. 126-136) Auf Widerstände zu achten und sie dann zur Sprache bringen ist eine Aufgabe der Praktikumsbegleitung. Es geht dabei nicht um Deutung, sondern darum, die Noviz*innen zum Erforschen anzuregen.



1. Bewusstwerdung der Situation

Aussuchen von Situationen aus der Unterrichtseinheit, welche wertvoll zur Reflexion sind.

Erinnerung an die unterschiedlichen Aspekte der Situation, die Fragen aufwerfen.

2. Analyse der Situation: Handlungen, Austausch, Effekte der (Sprach-) Handlungen

Welche Aspekte waren womöglich wichtig in der Situation?

Es geht dabei um didaktische und pädagogische Entscheidungen, Interaktionen, Vorstellungen, Affekte, den sprachlichen Austausch der Studierenden bzw. Schüler*innen.

Auf welchem Platz wurden die Schüler*innen gestellt: Subjekt oder Objekt?

3. Interpretation der Situation (Deutungen und Bedeutung)

Interpretation aufgrund der gesammelten signifikativen Wörter, Gesten, Lücken, Affekte, (Freude, Begeisterung, Angst etc.)

Was hat wohl zum Problem oder zum Erfolg in der Situation geführt?

Was hat mich bewegt, dieses oder jenes zu tun oder zu unterlassen?

Was verstehe ich besser, und was bleibt ungeklärt?

4. Aktionsplan, Strategien für die Zukunft

Formulierung von Hypothesen, Alternativen für die Zukunft, welche möglicherweise die Konzeptualisierung vorantreiben;

Persönliche Erarbeitung einer Strategie, einer anderen Positionierung als Subjekt, Übung von Gesten

5. Experimente in der Praxis und neue Analyse: Vergleich und neue Interpretation

9.4 Spezifisches zu inklusiven Situationen

Es gilt, insbesondere mit den PraktikumsbegleiterInnen Situationen zu besprechen, die im Kontext von heterogenen Klassen stattfinden und in denen es um die Inklusion von Schüler*innen mit spezifischen Bedürfnissen geht. Hierbei ist es oft notwendig, den Studierenden zu helfen, ihre Ängste vor der Fremdheit des Anderen, dem Unheimlichen durchzuarbeiten (Freud, 1999). Dabei sollte die begleitende Person viel Ausdauer beim Zuhören aufbringen, damit die Studierenden sich ihrer diesbezüglichen Fantasien bewusst werden können.

Weiter scheint es uns auch wichtig, dass der/die Studierende sich bewusst wird, wie bestimmend ein Lehrer oder eine Lehrerin sein kann. Schon die Aufforderung zu lernen,



kann bei allem Vorteil, die sie bringen mag, als übergriffig empfunden werden. Nehmen wir z.B. den autistischen Jugendlichen, welcher selbst die zuvorkommende Art eines Studierenden als zu aufdringlich empfand. Ein anderes Beispiel: Ein Novize hatte die Intention, einer kleinen Muslimin zu helfen, damit diese Fortschritte macht, und erfuhr dabei eine frustrierende Zurückweisung. Er konnte dies reflektieren und verstand, dass verschiedene Jugendliche Schwierigkeiten im Bezug zum Anderen haben und Lehrkräfte dies berücksichtigen müssen. Ein Zuviel an Begehren, zu viel Nähe kann Angst provozieren. Der Abgrund unserer Andersheit ist unberechenbar und nicht jeder kann damit umgehen. Dies ist also ein wichtiges Thema, letztlich auch für die Beziehung zwischen Praktikumsbegleiter*innen und Studierenden.

9.5 *Bewertungsprozesse*

Die Bewertung geschieht nach den jeweiligen Kriterien eines Dispositivs. Aus psychoanalytischer Sicht ist man sich bewusst, dass Bewertungsprozesse immer subjektiv sind, d.h. der Beobachter beeinflusst sowohl die Beobachtung wie die beobachtete Situation. Schon die einfache Tatsache, dass die begleitende Person im Klassenraum präsent ist, hat einen Einfluss auf alle Protagonisten. Dies wird sehr anschaulich im Film *Kitchen Stories* (2003) dargestellt, einer tiefgründigen Komödie von Bent Hamer. Einige Ausschnitte aus diesem Film können deshalb nützlich sein, um über Beobachtung und Bewertung zu sprechen. Es ist wichtig, dass man die eigenen Vorstellungen von einem guten Lehrer oder einer guten Lehrerin und die Erwartungen sowie die Bewertungskriterien zur Sprache bringt. Im Gespräch mit den Studierenden und beim Reflektieren erfährt der reflective practitioner (D. Schön) oft erst im Nachhinein, wie unklar oder einengend seine Erwartungen waren. Hierfür können Beobachtungsbögen eine Hilfe sein. Sie können aber auch zu einem mehr oder weniger zwanghaften Instrument werden oder als Schutzschild dienen, wenn man sich nicht traut, einen allgemeinen Eindruck wiederzugeben. Nicht nur während des Unterrichtens, sondern auch während der Gespräche zeigt sich vermutlich eine Evolution bei den Studierenden. Auch die reflexiven Praktikumsbegleiter*innen spüren wahrscheinlich, wie sie besser zuhören und die Studierenden dazu ermutigen können, anders auf die Probleme bzw. Hürden oder Fehler einzugehen. Insbesondere während eines Abschlussgespräches, in dem es auch um die Bewertung geht, wird der/die Begleiter*in merken, ob die Studierenden sich zu Lehrkräften entwickelt haben. Im Rück- und Vorblick zeigt sich, inwiefern es Studierenden um die Unterstützung von Bildungsprozessen bei den Schüler*innen geht. Im Diskurs der Studierenden merkt man, ob sie an ihrem Stil gearbeitet haben, d.h. ob sich etwas transformiert hat (Zizek, 2014, p. 150).

9.6 *Reflexion der eigenen Praxis als Begleiter*in*

Wenn wir vorhin von der Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit Konzepten gesprochen haben, dann scheint es uns aber auch von Bedeutung, dass die Praktikumsbegleiter*innen die Gelegenheit bekommen, ihre eigene Praxis und die Diskurse, in die sie sich eingeschrieben haben, mit anderen reflektieren zu können. Es geht also im Sinne von Hannah Arendt um die Entwicklung eines „Vermögens, das sich seiner Perspektivität



bewusst ist“ (Wilke, 2000, p. 187). Das Echo der anderen auf die eigenen Vorstellungen ist schon daher von Bedeutung, da es hilft, perspektivisch zu denken. Es hilft auch, sich für andere Sichtweisen zu öffnen. In manchen Situationen ist es auch eine Stütze gegen effizienz- und kontrollversessene Haltungen.

Um die eigene Reflexivität zu fördern, scheint es von großer Bedeutung zu sein, dass die Praktikumsbegleiter*innen Situationen aus ihrer Begleitung von Studierenden durcharbeiten können. Hierzu haben wir über die letzten Jahre hinweg ein Setting entwickelt und in Luxemburg, Paris und Bad Wildbad mit mehreren Kohorten von Praktikumsbegleiter*innen durchspielt. Wie gehen wir dabei vor?

Eine Teilnehmerin berichtet zunächst über eine Situation, die ihr rätselhaft erscheint und ihr Probleme bereitet. Ihre Kolleg*innen hören ihr dabei zu, zunächst ohne Fragen zu stellen. In einem zweiten Schritt werden dann Fragen gestellt, um den Kontext und die Situation besser zu verstehen.

In einem dritten Schritt teilen die Gruppenmitglieder der Protagonistin jeweils einzeln mit, wie der Bericht auf sie gewirkt hat, was sie bewegt hat und welche Fragen sie sich dabei gestellt haben. Dabei hört die Protagonistin einfach zu und interveniert nicht.

In einer letzten Phase wird dann diskutiert und es werden mögliche Lösungswege aufgezeigt, wie man mit der Situation umgehen könnte.

Nur innerhalb dieser letzten Phase beteiligt sich auch die Leitung der Gruppe. Dabei stellt sie auch einen Bezug zu psychoanalytischen, pädagogischen oder sozialwissenschaftlichen Konzepten her.

Dieser Prozess impliziert unterschiedliches Handeln und Lerneffekte.

Im ersten Schritt geht es darum, eine Situation, ein Problem, ein Erleben in die Form eines *Berichtes* zu übersetzen. Im Vordergrund steht dabei, die einzelnen Aspekte zusammenzubringen, sich selbst auch innerhalb des sozialen Gefüges zu situieren und diesen Bericht an einen anderen zu adressieren.

Es geht zweitens auch darum zuzuhören, was die anderen sagen, so zum Beispiel auch welche *Effekte*, Reaktionen der eigene Bericht bei den Zuhörer*innen auslöst. Nicht unwichtig ist dabei auch, *sich selbst beim Sprechen zuzuhören*.

Drittens geht es im Sprechen um einen *Akt des „Sich-Mitteilens“*, sich dabei in einer Gruppe zu riskieren, sich zu positionieren, andere anzusprechen und auf sie zu hören.

Ziel des Prozesses ist es letztlich, dass die Praktikumsbegleiter*innen die von ihnen beschriebenen Situationen anders sehen und interpretieren können, so dass es kurz- oder langfristig zu kleinen Verschiebungen kommen kann und dazu, bewusster Verantwortung für diese Situationen zu übernehmen. Es geht nicht darum, wilde Deutungen zu fördern, sondern vielmehr darum, aufmerksamer zu werden im Hinblick auf eine verbale und non-verbale Kommunikation. Es gilt, die eigenen Widerstände zu beachten und die Lücken im eigenen Wissen wahrzunehmen als Voraussetzung dafür, dass das Begehren zu Wissen neu angetrieben wird (Pirone & Weber, 2018).

Aufgrund unserer Erfahrungen können wir sagen, dass es oft um Probleme mit zukünftigen Lehrkräften geht, welche beratungsresistent scheinen. Die Ausbilder*innen fühlen sich dabei oft hilflos. Man merkt, wie sie gefangen sind in Vorstellungen von sich selbst und ihrer



Funktion und deshalb auch keine anderen Handlungsmöglichkeiten finden können. Eine Aufgabe unseres Settings ist daher, sie dabei zu unterstützen, Phantasmen und Widerstände durchzuarbeiten.

Letzteres hat auch den Vorteil, dass alle Beteiligten mitdenken, ihre Assoziationen einbringen und dadurch gleichzeitig ihren eigenen Horizont erweitern.

9.7 Eignung und Entscheidung für den Lehrerberuf?

Viele Praktikumsbegleiter*innen stellen sich die Frage, ob die Lehramtskandidat*innen für den Lehrerberuf geeignet sind. Auch manche Studierende und Referendar*innen sind mit dieser Frage konfrontiert, selbst wenn sie versuchen, sie zu verdrängen. Sie erleben den Druck, den das Leben in einer Klasse ausmacht. Sie sind oft enttäuscht und entmutigt angesichts der Herausforderungen, die das Exzessive etwa in Form von sogenannter „Disziplinlosigkeit“ im Klassenraum darstellt: Die Schüler*innen sind nicht das imaginäre Kind, das sie sich vorgestellt haben. So kommen Fragen auf: Sind die Schüler*innen mein Engagement überhaupt wert? Wir verstehen oftmals ihr Verhalten nicht. Es gibt also eine Art Fleck im Bild, das wir uns von ihnen machten. Aber gerade dieser Fleck blickt uns an. Dieser Fleck spiegelt unseren Blick wieder. Es ist eigentlich unser eigener Blick. Es ist unser Blick, den wir in die Situation hineinlegen.

Es stellt sich also die Frage: Was will ich hier? Will ich diesen Beruf annehmen? Sind es mir die Schüler*innen, das Wissen als Objekt, das Dispositiv der Schule wert? Es ist oftmals diese Frage nach dem subjektiven Bezug zum Beruf, die bearbeitet werden muss, um die nötige Energie und Motivation aufzubringen, um an den Lehrerkompetenzen zu arbeiten.

Diese Frage muss also unbedingt in der Beziehung zum Praktikumsbegleiter oder zur -begleiterin, also in der Übertragung ihren Platz haben.

10 Praxislehre als individuelle Begleitung

Reflexivität verbunden mit einer psychoanalytischen Orientierung ergibt eine sehr dynamische Art der Begleitung. Die Praktikumsbegleiter*innen stellen sich immer wieder neu auf die jeweiligen Studierenden als Subjekte mit ihren jeweils eigenen Widerständen und Wiederholungen ein. Sie identifizieren sich dabei nicht ausschließlich mit dem, was die Studierenden sich wünschen, etwa Sicherheit, ein Diplom, die richtige Lösung. Sie zeigen ihnen eher, wie das neue Wissen (S2) die Auszubildenden dem Objekt näher bringt, das als Ursache ihres Begehrens, das *Objekt a* gilt. Sie bringen immer wieder die Differenz zwischen dem aktuellen Wissen der Noviz*innen, dem Rätselhaften einer Situation und den Herausforderungen des Kontextes von Lehre und Sprache hervor.

Dies geschieht am besten auch dadurch, dass die Begleiter*innen sich selbst auf den Weg machen, um eine Antwort auf das Reale, das Enigmatische einer Situation zu finden. Dies bestärkt die Studierenden darin, in eine Dynamik des Denkens und Erforschens einzutreten und sie durchzustehen, da sie ihre Begleiter*innen als Personen erleben, die sich ebenfalls mit ihrem Begehren einbringen und Freude haben. Dieses Engagement der



Praktikumsbegleiter*innen schenkt den Studierenden indirekt auch Anerkennung für ihre Versuche, interessante Lern-Lehrsituationen zu gestalten (De Villers, 1999).

Jeder Prozess der Begleitung ist ein anderer, da in dem hier vorgeschlagenen Paradigma die Subjektivität eine Rolle spielt. Das bringt mit sich, dass die Begleiter*innen selbst vor neuen Herausforderungen stehen und sich an den jeweiligen Situationen weiterbilden.

Letztlich kann man wohl von einem gelungenen Bildungsprozess sprechen, wenn die Studierenden auch den Begleiter*innen mit ihren Fragen und ihrem Suchen Perspektiven eröffnen, also selbst zum „copain“, zum Begleitenden oder zum Lehrenden werden (Resweber, 1989).

11 Konklusion

Die Herausforderungen und Ansprüche an die Pädagogik werden immer vielfältiger und umfangreicher. Die Konzeptionen und Mittel entwickeln sich rasant. Wegen dieser Vielfalt ist es für Praktikumsbegleiter*innen umso wichtiger, eine Fort- bzw. Weiterbildung zu besuchen. Aufgrund unserer langjährigen Erfahrung erwarten viele nicht einfach nur Techniken, etwa der Beobachtung oder der Gesprächsführung. Sie wünschen sich vielmehr, sich dabei wohl zu fühlen, unterschiedliche Menschen so zu begleiten, dass diese mehr oder weniger frei und begeistert Kinder und Jugendliche in ihrem Begehren und ihren Resistenzen zu wissen und sich zu bilden begleiten können. Eine psychoanalytische Perspektive auf das „Nicht-Bewusste“, also verdrängtes Wissen und die Triebstrukturen kann dabei sehr viel leisten. Letztlich geht es bei dieser Bildungsmaßnahme nicht nur darum, Fakten anders zu interpretieren, sondern darum, Begleitung, Lehre und Bildung als Bereiche zu sehen, in denen man aufgrund von Scheitern vorankommt, getreu nach Samuel Becketts (Wordsward Ho, 1983) humorvollem Motto: « *Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better* ».

In der Konfrontation mit der Andersheit der Studierenden und Schüler*innen ist es unausweichlich, dass Lehrkräfte wie Begleiter*innen eine Andersheit, eine Spaltung als Subjekt bei sich entdecken und damit auch neue Möglichkeiten bei sich selbst wahrnehmen und dadurch lernen, Krisen als Möglichkeiten zur kreativen Gestaltung wie zur Transformation zu erleben.

Bei aller Reflexivität sollten wir die Überlegungen von Hans-Martin Schönherr-Mann beherzigen: „Zur Einsicht in das Nichtverstehen der Anderen braucht es in der Tat das gegenseitige Verständnis. Nur aus der Erfahrung heraus, dass die Andere offenbar nicht verstanden hat, bzw. dass ich die Andere nicht verstanden habe, dass ich nie sicher sein kann, die Andere verstanden zu haben, bzw. dass die Andere mich verstanden hat, nur aus der Erfahrung vermag ich die Einheit von Verstehen und Nichtverstehen, Verstehen und Missverstehen einzusehen, genauer zu verstehen“ (Schönherr-Mann, 2001, p. 94). Die Wirklichkeit entzieht sich immer. „Deshalb bleibt alle Begegnung im Offenen“ (Schönherr-Mann, 2001, p. 94).



12 Ganz konkret: Das Modul als Fortbildungsangebot

Tag 1:

Begrüßung, Einführung, Vorstellung und Erwartungen der Teilnehmer
Theoretische Rahmung: Professionalisierung, Reflexivität, Inklusion
Funktion und Rolle der Praktikumsbegleiter*innen
Vorstellung und Diskussion der leitenden Konzepte anhand von Spielfilmausschnitten
(Lehrerfilme)

Tag 2

Wie fördert man als Praktikumsbegleiter*innen die Reflexivität der Studierenden?
Methode der Work-discussion (s. Intellectual Output I)
Organisation und Leitung des Praktikumsbegleitseminars für Studierende
Fallzentrierte Arbeit (in geleiteten Kleingruppen)

Großgruppe Zusammenschau:

Was war? Was ist mir aufgefallen? Welche Fragen habe ich jetzt? Wer sagt was?
Anschlussfähigkeit der Deutungsmuster?

Tag 3

Die Ethische Dimension der Reflexivität: Positionierung der Begleiter*innen und
Studierenden
Fallzentrierte Arbeit zur Förderung von Reflexivität der Praktikumslehrkräften
Feedback In Form einer Gruppendiskussion; Planung/Organisation der
Nachbegleitung/Coaching
Evaluation der Fortbildung



13 Literatur

- Assante, V. (2000). *Situations de handicap et cadre de vie*, Paris, éditions des Journaux officiels, (Avis et rapports du conseil économique et social).
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Clarke, M. (2019). *Lacan and education policy*. London, New-York: Bloomsbury.
- De Villers, G. (1999). Le sujet divisé et le désir de formation. Dans E. Bourgeois, & J. Nizet, *Regards croisés sur l'expérience de formation* (pp. 81-107). Paris: L'Harmattan.
- Freud, S. (1999). *Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten GW X*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S. (1999). *Das Unheimliche. GW, Bd. XII. S. 227-278*. Frankfurt am Main: Fischer .
- Garel, J.-P. (2010), De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive: d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues* 122-123, 143-165.
- Hegel, G. W. (1973). *PHänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herfray, C. (1993). *La psychanalyse hors les murs*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Herzog, W. (2006). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Göttingen: Velbrück Wissenschaft.
- HRK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)*.
- Kierkegaard, S. (2011). *Die Krankheit zum Tode*. Wiesbaden: marix.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1973). *Le Séminaire, Livre XI, les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1975). *Le Séminaire, Livre 1, Les écrits techniques de Freud*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1975). *Le Séminaire, Livre XX, Encore*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1991). *Le Séminaire, Livre XVII, L'envers de la psychanalyse*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (2001). Radiophonie. Dans J. Lacan, *Autres écrits* (pp. 403-446). Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1998). *Le Séminaire, Livre V, Les formations de l'inconscient*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (2001). Radiophonie. Dans J. Lacan, *Autres écrits* (pp. 403-446). Paris: Seuil.
- Lacan, J. (2005). *Le Séminaire, Livre XXIII, Le sinthome*. Paris: Seuil.
- Lash, S. (2019). Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. Dans U. Beck, A. Giddens, & L. Scott, *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leguil, C. (2012). *Sartre avec Lacan. Corrélation antinomique, liaison dangereuse*. Paris: Navarin Le champ freudien.
- Pazzini, K.-J. (2010). Überschreitung des Individuums durch Lehre. Notizen durch Übertragung. Dans K.-J. Pazzini, M. Schuller, & M. Wimmer, *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (pp. 309-327). Bielefeld: Transcript.
- Pirone, I., & Weber, J.-M. (2018). Comment être juste dans l'acte éducatif? Une question pour le sujet au-delà d'une compétence professionnelle de l'enseignant. *Spirale Revue de Recherches en Education - 2018 No 61*.
- Resweber, J.-P. (1989). *La relation d'enseignement*. Strasbourg: C:E:F:E:A: .



- Schönherr-Mann, H.-M. (2001). *Das Mosaik des Verstehens. Skizzen zu einer negativen Hermeneutik*. München: edition fatal.
- Weber, J.-M. (2008). *Le tutorat comme métier impossible et de l'impossible*. Strasbourg.
- Weber, J.-M., & Strohmmer, J. (2015). *Der bezug zum Wissen in der Lehrkräftebildung. Eine psychoanalytische Studie zu tranformationen im Ausbildungsprozess*. Berlin: Frank & Timme.
- Wilke, K. (2000). Hannah Arendt: Denken in finsternen Zeiten. Dans H.-M. Schönherr-Mann, *Ethik des Denkens. Perspektiven von Ulrich Beck, Paul Ricoeur, Manfred Riedel, Gianni Vattimo, Wolfgang Welsch* (pp. 175-190). München: Wilhelm Fink.
- Zizek, S. (2001). *Die Tücke des Subjekts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zizek, S. (2006). *Absoluter Gegenstoß. Versuch einer Neubegründung des dialektischen Materialismus*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Zizek, S. (2008). *Lacan. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Zizek, S. (2010). *Quer durchs Reale*. Wien: Passagen.
- Zizek, S. (2014). *Event. Philosophy in Transit*. London: Pinguin Books.
- Zizek, S. (2018). *Disparitäten*. Darmstadt: WBG.