

Rauh, Bernhard; Datler, Margit; Weber, Jean-Marie; Griesinger, Tilman; Meißnest, Jörg (2019): **Erste Schritte zur reflexiven Professionalisierung im Rahmen von Schulpraktika**. In: Zimmermann, David; Fickler-Stang, Ulrike; Weiland, Katharina; Dietrich, Lars (Hg.): Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (erscheint demnächst).

1. Einführung

Die Arbeit mit psycho-sozial belasteten und beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen stellt eine komplexe Bildungssituation dar, die eine ausgearbeitete Professionalität erfordert. Nach Roters (2012, 117) besteht Professionalität im Kern aus einer umfassenden Problemlösefähigkeit, „die sich durch ein hohes Maß an Reflexion auszeichnet“. Sie zeigt sich dann, wenn Menschen mit neuen, komplexen, in ihrem Ausgang unsicheren Situationen konfrontiert sind, in denen eine Anwendung von Routinen nicht ausreicht, um die Situationen adäquat zu bewältigen.

Hochschule vermittelt zwar erfolgreich Begriffs- und Faktenwissen, aber kaum Professionalität im Sinne von Handlungskompetenz, wie dieses Wissen über Beziehungsarbeit und Unterrichten einzusetzen, wann und in welchen Situationen welches Wissen anzuwenden ist und wann nicht. Das Problem der Situiertheit des professionellen Wissens wird mittlerweile weitgehend anerkannt und Hochschule versucht, es über verschiedene Formate zu bearbeiten, z.B. durch in den Studienverlauf eingebettete Praktika. Im Talk über Formate der Praktikumsbegleitung wird beinahe durchgängig eingefordert, dass Reflektieren zentral für die Berufstätigkeit als Lehrkraft sei und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Reflexionsfähigkeit in den praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltungen erlangen. Dennoch finden sich in den Modulbeschreibungen dieser Angebote häufig wenig differenzierte Ausführungen, wie Reflexionskompetenz entwickelt werden kann und in welchen Formaten reflektiert werden soll.

Zu diesen wichtigen Fragen soll der folgende Beitrag auf der Basis des durch das Erasmus+ Programm der EU geförderten Projekts *pro-inklusiv-reflexiv*¹ erste Überlegungen beisteuern. Ausgehend von einer allgemeinen Orientierung zu Forschungsbefunden zur Praktikumsgestaltung werden ein für die Begleitung von Praktika im Arbeitsfeld psycho-sozial beeinträchtigte Kinder und Jugendliche besonders geeignetes Format vorgestellt und die für eine gelingende Praktikumsbegleitung in diesem pädagogischen Bereich zentrale Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamik zwischen Praktikumsbegleiterinnen und –begleitern und Studierenden thematisiert.

2. Empirische Forschungsbefunde zur bisherigen Praktikumsgestaltung

2.1 Allgemeine Gelingensbedingungen für Schulpraktika

Die Mentorinnen und Mentoren, die Lehrkräfte, welche die Studierenden im Praktikum begleiten, werden einhellig als entscheidende Bedingung für das Gelingen von Praktika genannt (z.B. Schubarth et al. 2012, 216, Bach 2013, 107 u. 121).

In der einschlägigen Literatur werden als weitere Gelingensfaktoren für Praktika allgemein ausgewiesen:

- Orientierung an (verbindlichen) Lernzielen
- regelmäßige Kooperation zwischen Hochschulen und Schulen
- kontinuierliche und kompetente Beratung und Begleitung der PraktikantInnen
- Integration der Studierenden in das Kollegium und die alltägliche schulische Arbeit
- fachliche Diskurse zwischen MentorInnen und PraktikantInnen
- Verknüpfung der im Laufe des Studiums zu absolvierenden Praktika

¹ Erasmus+ Strategische Partnerschaft *Professionalisierung für inklusive Bildung durch reflexive Praktika* (Projektkonsortium: PH Ludwigsburg, KPH Wien-Krems, Universität Luxemburg, Wilhelm-Feil-Schule Vaihingen/Enz; Laufzeit: 1.9.2017 bis 31.8.2020; Homepage: pro-inklusiv-reflexiv.eu).

(Hascher 2006, 131)

Neben dem Hinweis auf die Bedeutung einer wie auch immer gearteten Betreuungsqualität (Gröschner, Seidel 2012, 172) dominieren strukturelle Überlegungen, hingegen bildungstheoretische Bezüge scheinen wenig entfaltet, die nicht zu unterschätzende Bedeutung der Bedürfnisse und Erwartungen der am Praktikum beteiligten Akteure findet in den Überlegungen zum Praktikum bislang kaum einen Platz.

2.2 Bedürfnisse und Erwartungen der am Praktikum beteiligten Personen

Es sind drei Akteure zu unterscheiden: Studierende, Hochschule und Praktikumsschule.

Von Studierenden werden Praktika als wichtig erlebt und bewertet (vgl. Dick 1996, 152; Bach 2013, 106), sie sind im Allgemeinen „hochzufrieden“ mit ihrem Praktikum (Hascher 2006, 139). Der Berücksichtigung der Bedürfnisse der Studierenden, vor allem auch der vor- und unbewussten Bedürfnisse muss hinreichend Rechnung getragen werden, damit die Praktikumserfahrung für Studierende positiv konnotiert werden kann: Studierende müssen sich selbstwirksam erleben können (vgl. Hascher 2011, 9); sie erhoffen eine positive Evaluierung ihrer Kompetenzen, die sie bedrängenden Fragen nach Berufseignung *und* Berufsneigung wollen sie validieren können, um ihre Studien-/Berufsentscheidung zu festigen bzw. nachträglich zu legitimieren (Gruppendiskussion 2018, Z. 249-253). Das ist möglich, da Praktika den Studierenden Einblicke in Realitätsausschnitte des Schul- und Unterrichtsalltags erlauben.

Auf drei verbreitete *Goldene Phantasien*, die Schwierigkeiten bereiten können, wenn sie nicht bewusst gemacht und bearbeitet werden, ist hinzuweisen: Eine nicht unerhebliche Zahl an Studierenden erhofft sich eine Professionalisierung durch eine naturwüchsige Praxis und eine Art Meisterlehre (s. 2.4). Die Hochschule und ihre Akteure schwärmen davon, „Theorie und Praxis miteinander zu verbinden und zu verzahnen“ (Gruppendiskussion 2018, Z. 271f), die Schulen hoffen auf Unterstützung und Entlastung durch „fitt“ Studierende, die sich schnell und bereitwillig in die Abläufe der Schule einpassen und sie bereichern.

Demnach hegen die drei Akteursgruppen tendenziell recht unterschiedliche Vorstellungen vom Gelingen der Praxisphasen der akademischen Lehrerbildung. Daraus ergeben sich unweigerlich Passungsprobleme und unerwünschte Nebenwirkungen.

2.3 Nebenwirkungen

Nach Dick (1996, 152) stimmen die Resultate zur Effizienz von Praktika eher skeptisch in Hinblick auf die intendierten Ziele einer Integration von Theorie und Praxis und einer dafür nötigen offenen, forschenden Haltung: „Veränderungen ‚geschehen‘ tatsächlich, und zwar in zunehmendem Maße in Richtung der Verbesserung von technischen Fähigkeiten, aber auch in der gleichzeitigen Abkehr von Theorien und Konstrukten; und gravierender noch, einer Abkehr vom ‚Experimentieren‘ hin zu vermehrter ‚Kontrolle‘“ (Dick 1996, 152). Die Beherrschung der Schülerinnen und Schüler wird zu einem Hauptziel und damit verschlechtert sich das Verhältnis der Studierenden zu ihren Schülerinnen und Schülern im Laufe des Praktikums (Jones 1982; z.n. Hascher 2006, 132). Mögliche Erklärungen hierfür sind: Studierende geraten in den Modus des „Handelns unter Druck“ (Wahl 1991), der zu Routineübernahme statt der Reflexion von Systemroutinen beiträgt. Es wird auf Verhaltensmuster zurückgegriffen, die dem Überleben dienen und damit ein Denken in Freund-Feind-Schemata befördern, was die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern belastet.

2.4 „Meister-Lehre“ und Lernen durch Nachahmung

Oft wird gefordert, die Praxisanteile im Studium zu erhöhen, was nach Bach (2013, 123) „offenbar eher die Adaption einer wie auch immer beschaffenen, d.h. zum Teil auch problematischen Schul- und Unterrichtspraxis“ bewirkt als eine Integration von Theorie und Praxis oder die Entwicklung eines eigenen Stils oder einer eigenen beruflichen Identität.

Als zentrale Lernformen in Praktika scheinen Modelllernen und das Geben von Ratschlägen durch die Betreuungslehrkräfte (Hascher 2006, 140f) zu dominieren. Bach (2013, 121) kritisiert ein „Imitationslernen unterrichtspraktischer Fertigkeiten“, Hascher (2012, 112) eine „Tipps-und-Tricks-Vermittlungskultur“. Demnach würde die Bildungssituation Praktikum durch eine Übernahme

unhinterfragter Praxis beherrscht, was in einem krassen Gegensatz zum Anspruch einer kritisch-reflexiven, explorativen Haltung gegenüber der Praxis stehe, die das Praktikum leiten solle und die Grundlage für die Bildung eines eigenen Stils, einer eigenen beruflichen Identität darstellen könnte. Wenn man das Grundproblem der Handlungsunsicherheit der Studierenden beim Unterrichten in Praxisphasen und ihre Abhängigkeit von den Mentorinnen und Mentoren bedenkt, wird diese starke Orientierung der Studierenden an den sie begleitenden Lehrkräften verständlich. Sie sind auf praktische Ratschläge, Hinweise und Vorbilder, auf ein „what works“ (Oelkers 2000, 1) geradezu angewiesen, um eine Praktikumsituation, in der sie stark in Ernstsituationen des Unterrichts gestellt werden, bewältigen zu können, was aber den Drift des Praktikums in Richtung Meister-Lehre erheblich begünstigt.

2.5 Gesprächsanteile bei Unterrichtsnachbesprechungen

Schnebel (2009, 77) liefert einen bedenkenswerten Befund zur Verteilung der Gesprächsanteile in Unterrichtsnachbesprechungen. Weniger als 20% der Gesprächsanteile liegen bei den Praktikantinnen und Praktikanten und über 80% bei den Mentorinnen und Mentoren. Damit tragen Studierende quantitativ wenig zur Reflexion, der Analyse „ihres“ Unterrichts bei, es scheint kein ko-konstruktiver Prozess zu sein, sondern die Form einer von den Praktikumsbegleiterinnen und -begleitern in fast monologisierender Form gestaltete Rückmeldung dominiert. Die Praktikantinnen und Praktikanten scheinen eher passiv; sie erhalten Feedback, eine dialogische Reflexion sieht anders aus.

2.6 Praktikum als Bildungssituation

Was könnte ein gelingendes Praktikum im Sinne einer propädeutischen Professionalisierung auszeichnen, die nicht die Übernahme/Imitation unreflektierter Praxisroutinen, sondern die (gemeinsame) Reflexion von eigenem und fremdem Unterricht, von komplexen pädagogischen Situationen ins Zentrum des Praktikums rückt? Der Hinweis auf Lerneffekte im Sinne eines kumulativen Erwerbs von Fertigkeiten reicht wohl nicht aus, sondern das Praktikum ist als Bildungssituation zu verstehen und zu konzeptionalisieren. Koller (2012, 157) weist auf Basis einer transformatorischen Bildungstheorie darauf hin, dass sich Bildung nicht durch einen Fertigkeitenzuwachs auszeichnet, sondern dadurch, dass sich die „Schemata der Wahrnehmung, Deutung und Verarbeitung von Problemen“ verändern. Rumpf (2018) betont unter Bezugnahme auf Koller (2010, 294), dass Bildungsprozesse dort möglich werden, wo Menschen mit Situationen konfrontiert werden, für deren Bearbeitung keine bewährten Strategien zur Verfügung stehen, deshalb in Krisen geraten und neue Strategien entwickeln müssen. Solche Krisenerfahrungen gehen „mit der Adoleszenz oder anderen Status- oder Transitionsphasen im Lebenslauf“ (ebd., 295) wie z.B. auch der propädeutischen Professionalisierung als Lehrkraft in Praktikumsituationen einher. Ein wichtiger Schritt in Richtung der stärkeren Gestaltung des Praktikums als Bildungssituation wäre eine wissenschaftlich fundierte, methodisch geleitete Reflexion, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die Problemlösung nicht nach technisch-technokratischen Modellen erfolgt, sondern bewusst von der Situiertheit, der Abhängigkeit der Problemlösung von den Situationsbedingungen ausgeht. Situations- und Problemanalysen sowie Handlungsalternativen werden als Beratungs- und Gesprächsimpulse angeboten.

Zentrale Fragen sind dann: Was ist passiert, warum ist es passiert und was macht es mit mir und den anderen? Eine entscheidende Komponente der Lehrerbildung wäre dann die reflexive Arbeit, z.B. durch Übung in Fallarbeit. Den zentralen Herausforderungen der Lehrerbildung, Theorie-Praxis-Relationierung und Umgang mit unterrichtlicher Komplexität würde mit fallbasierter Bildung begegnet. Das eigene Verhalten und Handeln und das Verhalten und Handeln anderer können klarer mentalisiert werden.

3. Gedanken zu einer fallbasierten und reflexiven Praktikumsgestaltung

In den Schulpraktika kommen Lehramtsstudierende mit unterschiedlichen Schulgebäuden, Schulleitungen, Praxislehrerpersönlichkeiten, Schülern und Schülerinnen und deren Familienmilieu in Berührung. Manchmal ähneln die eigene Lebenswelt und die biografischen Schulerfahrungen jenen, auf die sie in Schulpraktika treffen, manchmal sind diese sehr divergent. In jedem Fall werden dadurch bewusst und unbewusst Erinnerungen aktiviert, die das jeweilige Erleben und Handeln der Studierenden beeinflussen (vgl. Datler 2006; Wyss 2008).

3.1 Bericht aus einer Hospitation

Studierende, die im vierten Semester an einem Schulstandort gemeinsam ihr Praktikum absolvieren, berichten im Begleitseminar von einer kürzlich erlebten Unterrichtssituation, die alle sehr beschäftigt:

Die siebenjährige Erstklässlerin Maria (Name verändert) ist von zierlichem Körperbau, hat braunelockte schulterlange Haare, ist mädchenhaft gekleidet und spricht sehr gut deutsch. Während des Unterrichts bauen sich immer wieder, oft innerhalb der ersten zwei Stunden, massive Konflikte zwischen dem Mädchen und der Lehrerin auf – so auch vorige Woche. Maria kommt nur bedingt den Aufgabenstellungen nach. Zunächst entstehen kurze Wortwechsel zwischen beiden, dann erfolgen Zurechtweisungen in einer sehr knappen Art, wie: „Schau auf dein Blatt!“, „Arbeite bitte leise!“, „Störe doch nicht N.N.!“, – und später mit nur einem Wort, „Stop!“, „Nein!“ etc. Im weiteren Stundenverlauf beginnt Maria zurückzuschreien, verweigert gänzlich mitzuarbeiten, wirft Arbeitsmaterialien auf den Fußboden, stößt die Sitznachbarin etc. Die Spannung in der Klasse steigt. Die Lehrerin „negiert“ scheinbar Marias Verhalten und spricht nicht mehr mit ihr. Plötzlich springt Maria auf, läuft zur Lehrerin vor zur Tafel und spuckt sie an. Die Lehrerin versucht, Marias Arm zu greifen. Maria weicht zurück, lässt sich rücklings auf den Boden fallen und kreischt, mit den Beinen strampelnd. Die Lehrkraft schimpft mit Maria und schickt einen Schüler in die Direktion. Die Schulleiterin kommt, packt die noch halb auf dem Boden liegende und schreiende Maria wortlos am linken Oberarm und zerrt sie aus der Klasse. Sie wird der Mutter telefonisch mitteilen, dass sie ihre Tochter wieder einmal frühzeitig vom Unterricht abholen muss. Manche Erstklässler sitzen verschüchtert bis verängstigt auf ihren Plätzen.

3.2 Die Bedeutung emotionaler Wahrnehmungen im Fallverstehen

Alle Studierenden haben die Situation als äußerst unangenehm empfunden und stehen der Vorgehensweise der beiden Pädagoginnen sehr ambivalent gegenüber. Einige hinterfragen das Verhalten der Pädagoginnen höchst kritisch, einige finden es sehr passend. Im weiteren Gespräch erweist es sich als sehr schwierig, dass

- sie sich ihre persönlich genormten und wertenden Vorstellungen über Schüler- und Lehrerverhalten bewusst machen,
- diese Positionierungen verlassen,
- begründete Vermutungen über das Erleben von Maria anstellen und
- sich gemeinsam einem Verstehen der daraus resultierenden Verhaltensweisen annähern.

Die Studierenden, die von der berichteten Hospitation verstört bis aufgebracht ins Begleitseminar gekommen sind, treffen – wie viele andere Lehramtsstudierende – während ihres Studiums oft konkret in den Schulpraktika erstmals auf die Aufgabe, sich in einer *professionellen* Art und Weise mit sozialen und emotionalen Problemen von Heranwachsenden aus der Perspektive der Lehrkraft auseinanderzusetzen. Im inklusiven Praktikum erfahren Lehramtsstudierende nun ansatzweise, dass in ihrem zukünftigen Beruf zwar das Unterrichten eine zentrale Aufgabenstellung darstellt, aber daran noch weitere entscheidende Aufgaben gekoppelt sind, nämlich psycho-sozial erheblich beeinträchtigte Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung bestmöglich zu unterstützen und dadurch zur Bewältigung von deren Problemen beizutragen.

In der skizzierten Fallvignette erleben Studierende in einer für sie drastischen Weise, dass bei der siebenjährigen Maria ansonsten bewährte „Kniffe“ und „Tricks“ offenbar nicht mehr ausreichen, auch kein methodisch-didaktisch ausgeklügeltes Stundenkonzept (wenngleich dieses sehr hilfreich

sein kann und grundsätzlich einen wesentlichen Teil von gutem Unterricht ausmacht), um Maria in ihrer eigenspezifischen Situation ein unterstützendes Angebot zu geben, das ihr ermöglicht, weiter am Unterricht teilzuhaben. Sie erfahren, dass es hierfür spezifischer pädagogischer Kompetenzen bedarf. Studierende sollten bereits während ihres Studiums Bildungsangebote vorfinden, die der Aneignung solcher Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen, um zu einem in Theorien begründeten Verständnis kommen zu können, welche Bedeutungen die individuelle Besonderheit der Probleme einer Schülerin bzw. eines Schülers haben könnten, die im Unterricht durch Handlungsaktivitäten direkt oder indirekt zum Ausdruck kommen. Da „die Folgen pädagogischer Bemühungen maßgeblich in der Art des interaktiven Zusammenspiels gründen, das in der Begegnung zwischen Lehrpersonen und Heranwachsenden entsteht, sowie in der Weise, in der dieses Zusammenspiel von Heranwachsenden ‚wahrgenommen‘ wird“ (Datler 2004, 113), sind jene (Teil-)Kompetenzen gefordert, die sowohl ein Verstehen in Bezug auf das Aufkommen eigener Gefühle und Impulse gewährleisten als auch ein Verstehen in Bezug auf das aktuelle Erleben und das pädagogisch besorgniserregende Verhalten des Schülers bzw. der Schülerin. Dabei bedarf es aber mehr als der oft und gerne beschworenen Empathie und Authentizität.

3.3 Tiefenpsychologische Theorien als Referenztheorien für methodisiertes Reflektieren

In der Literatur finden sich verschiedene Theorien, aus deren Perspektive das allgemein skizzierte spezifiziert werden kann und auch spezifiziert werden muss, wenn die Aufgaben, vor denen die Lehrerbildung steht, nicht theorielos verfolgt und deren Verlauf nicht dem Zufall anheimgestellt werden sollen. Ein möglicher Zugang ist ein psychodynamischer, in dem der Bedeutung des Bewussten und des Unbewussten, der Emotionen und der damit verbundenen Gedanken und Absichten sowie den daraus resultierenden Verhaltensweisen besondere Beachtung beigemessen wird. Dies ist die Hauptthematik des zweistündigen Seminars, konzipiert für das Erasmus+ Projekt „Professionalisierung für inklusive Bildung durch Reflektierte Praktika“.

In aufeinander aufbauenden inhaltlichen Sequenzen werden Studierende der Inklusiven Pädagogik daran herangeführt, über sich, über Kinder und Jugendliche und letztlich über (problematische) Interaktionsverläufe im Unterricht theoriegeleitet zu reflektieren. Studierende werden zunächst in Bezug auf *ihre* Erlebnisweisen, d.h. auf ihre biografischen Erfahrungen allgemein wie auf ihre schulbiografischen Erfahrungen im Besonderen sensibilisiert. Hierauf werden diesbezüglich ähnliche bzw. divergierende Erfahrungen diskutiert, wenn sie sich mit den von ihnen bislang gewählten Studieninhalten, den besuchten Lehrveranstaltungen bis hin zu Erfahrungen mit und den Erfordernissen in der Schulpraxis konfrontieren. Die bisherigen Erfahrungen aus ähnlichen Seminaren zeigen, dass diese so banal klingende Aufgabenstellung sich für sehr viele Studierende sehr schwierig gestaltet. Studierende sind meist kaum in der Lage, Gefühle zu benennen bzw. differenziert zu verbalisieren. In der Anfangsphase solcher Seminare sind sie angehalten, einen Blick von außen auf sich, auf ihre Erlebnis- und damit verbundenen Verhaltensweisen und -tendenzen zu werfen. Dies ist mit den reflektierten Erfahrungen in einen interaktiven Zusammenhang zu bringen, um sich zunächst im eigenen Geworden-Sein besser zu verstehen. Durch das Bewusstmachen und die theoriegeleitete Zusammenführung ihrer in den verschiedenen Kontexten gemachten Erfahrungen sollen Studierende sowohl die Entstehung und Bedeutung ihrer jetzigen psychischen und kognitiven Strukturen als auch die Bedeutung des Einflusses ihres sozialen Umfeldes annähernd erfassen, mit der sie Schulpraxis aktuell erleben und welche die Umsetzung des zum Unterrichten Erforderlichen (Fachinhalt, Methodik/Didaktik, Interaktionsgeschehen) maßgeblich mit vorstrukturieren. Dieses prozesshafte Erkenntnis- und Bildungsgeschehen erfordert eine Präzisierung in der Verwendung von Begriffen, wenn man sich im Dialog mit sich und den anderen zur Sprache bringt bzw. in Diskussionen von anderen mentalisiert wird. Studierende wie Lehrpersonen fungieren in unterrichtlichen Situationen u.a. gleichsam als „Resonanzkörper“, die durch die verschiedenen Interaktionen unterschiedlich zum „Schwingen“ gebracht werden und unterschiedliche Klangfarben hervorbringen. Ziel des Seminars ist es, diese wertvollen emotionalen Reaktionen wahrzunehmen, zu benennen, um sie in der Annäherung an ein Verstehen der Situationen nützen zu können. Einfache Sichtweisen und die Zuweisung linearer Wirkverhältnisse in schulischen Interaktionen (wenn A, dann B) sollen möglichst aufgebrochen werden, weil das zumeist einer unzulässigen Reduktion des komplexen Unterrichts-

/Interaktionsgeschehens gleichkommt. Angestrebt wird vielmehr, dass Studierende den erworbenen verstehenden Zugang zu sich im Unterricht auf ein Verstehen des Erlebens der Kinder und Jugendlichen in den Fallbesprechungen, die im Verlauf des Seminars immer stärker gewichtet werden, ausweiten. Das von den Studierenden mündlich oder schriftlich dargestellte unterrichtliche Geschehen dient als Materialgrundlage zum fokussierten Nachdenken und zur Annäherung an ein Verstehen der komplexen Interaktionsverläufe. Fokusfragen sind dabei: Wie mag es den an der Interaktion beteiligten Personen ergangen sein? Wie versteht das der bzw. die Studierende (auch in der Position der Lehrperson)? Wie können wir das hier und jetzt verstehen? Warum kam es zu genau diesem Interaktionsverlauf, von dem berichtet worden ist? Welche Theorien sind dabei hilfreich? Was mag das hypothetisch Erkannte für zukünftige Interaktionsverläufe bedeuten (in Anbetracht von bewussten und unbewussten Verhaltenstendenzen)?

3.4 Annäherung an einen reflektierenden Habitus

Die Entwicklung dieser pädagogischen Fähigkeiten mit der Bewegung hin zur Ausbildung eines Habitus stellt einen nie abgeschlossenen Prozess dar. Lehramtsstudierende wie Lehrpersonen sind immer wieder mit neuen psycho-sozialen Problemen ihrer Schüler und Schülerinnen konfrontiert, da sich vorfindbare kulturelle und gesellschaftliche Gegebenheiten verändern, Personen sich in ihren Persönlichkeitsstrukturen verändern, und auch organisatorische Gegebenheiten im Bereich des Bildungswesens einer permanenten Veränderung unterworfen sind.

Praktika im Rahmen der Lehrerbildung können dann als erfolgreich gelten, wenn Studierende in ersten Schritten erfassen, vor welchen Herausforderungen sie in Hinblick auf die Entwicklung von pädagogischer Professionalität stehen, wenn sie in diesem Zusammenhang in Ansätzen erfassen, (a) welche Fähigkeiten und Haltungen sie auszubilden haben und (b) welche sie während ihrer Berufstätigkeit weiter zu entwickeln haben. Ebenso sollten sie erfassen, (c) welchen Einfluss dabei bestimmte Wissensbestände nehmen (z.B. Denken im Reiz-Reaktions-Schema vs. Denken in sinnhaften Bedeutungszusammenhängen) und (d) in welcher Weise sie dabei in Hinblick auf das Verfolgen ihrer pädagogischen Aufgabe und in Hinblick auf die Entwicklung ihrer Professionalität auf andere angewiesen sind (Kooperation). Auch Lehrkräfte brauchen immer wieder andere, die sie dabei unterstützen, innerpsychische und interaktionelle Verstrickungen zu verstehen, in die sie immer wieder geraten und die mit dem Verstehen der Problemlagen der Schüler und Schülerinnen aufs Engste verquickt sind. Den pädagogischen Aufgabenbereich erweiternd sind hier zudem konflikthafte Gespräche mit Erziehungsberechtigten und Besprechungen mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit Schulleitungen anzuführen, die den eben genannten Aspekten des Verstehens unterliegen – beispielsweise in Interventions-, Supervisions- oder Work-Discussion-Gruppen. Studierende benötigen Zeit und Raum, um diese Art von pädagogischer Aufgabe kennenzulernen, ohne dabei von bedrohlichen Gefühlen zu heftig überschwemmt zu werden, um einen reflexiven Zugang zu finden und einzuüben. Es bedarf eines wissenschafts- und praxisbezogenen Rahmens, in dem Studierende begleitet werden, Bezüge zwischen Wissensinhalten und Praxiserfahrungen herzustellen.

4. Reflexivität und Übertragung zwischen Studierenden im Praktikum und ihren Lehrkräften

Es ist nicht nur wichtig, Module für die Praktikumsbegleitung in der LehrerInnenbildung zu entwickeln, sondern möglicherweise noch wichtiger ist es, Lehrkräfte und Hochschuldozentinnen und -dozenten, die Studierende im Praktikum begleiten, für diese anspruchsvolle Aufgabe zu qualifizieren. Lehrpersonal ist erforderlich, das willens und in der Lage ist, Studierende anzuleiten und sie bei ihren Bildungsprozessen zu unterstützen (vgl. Neuweg 2005).

Einer der wesentlichen Qualifikationsbereiche – insbesondere im Arbeitsfeld psycho-sozial beeinträchtigte Kinder und Jugendlichen – ist das Verstehen von Übertragungsdynamiken, um die Begleitung/Anleitung mit möglichst wenig eigenen Übertragungstendenzen zu praktizieren. Es geht um ein doppeltes: Wie können Praktikumsbegleiterinnen und -begleiter angehende Lehrkräfte unterstützen, ihre schulische Praxis zu reflektieren und wie können sie einen Sinn für die

Übertragungsprozesse zwischen ihnen als Praxisbegleiterinnen und -begleitern sowie den angehenden Lehrkräften entwickeln? Vom Nutzen, Ziel und Vorgehen dieses Unterfangens soll hier kurz berichtet werden.

4.1 Übertragungsphänomene

Die Übertragung im psychoanalytischen Sinn meint die Transposition von unbewussten kindlichen Wünschen, welche die Beziehung zu den Imagos der Eltern charakterisierten, auf eine andere Person. Insofern stellt die Übertragung auch ein Sprechen mit dem, den man imaginiert, dar. Sie gilt also als Wiederholung einer Beziehung auf einem anderen Spielfeld mit anderen realen Figuren. Für Lacan ist die wirkungsvolle Übertragung ein Akt des Sprechens. „Jedesmal, wenn ein Mensch zu einem anderen in authentischer und voller Weise spricht, gibt es Übertragung im eigentlichen Sinn, symbolische Übertragung – es geschieht etwas, das die Natur der beiden anwesenden Menschen verändert“ (Lacan 1978, 143). Als Menschen auf dem Weg unserem Begehren Genüge zu tun, sprechen wir den Nebenmenschen an, da wir ihn im Besitz von dem wähnen, was uns fehlt. Wir lieben den, dem wir Wissen unterstellen, sagt Lacan. Wobei auch hier Liebe in Hass umschlagen kann. Dies gilt auch in Beziehungen zum Lehrer, dem Berater oder dem Psychoanalytiker. Freud wie Lacan erfuhren und konzipierten die Übertragung aber auch als Widerstand gegenüber dem Sprechen und dem Begehren. Die Übertragung autorisiert den Widerstand sich beständig zu manifestieren und auszusprechen. Der andere weiß ja, was ich brauche. So soll er mir meine Wünsche von den Augen ablesen und mir das geben, was ich wünsche. Allerdings drücken auch gerade Widerstände zu sprechen das Begehren aus, indem sie sich ihm als Widerstand entgegensetzen.

4.2 Bildungs- und Ausbildungssituationen

In Bildungs- und Ausbildungssituationen geht es nicht nur um Wissensvermittlung, sondern auch um Produktion von Wissen, wobei das professionelle Subjekt-sein angehende Lehrkräfte „entbildet“ (Meister Eckhart) und das Subjekt umgebildet wird. Insbesondere konfrontieren Ausbildungssituationen angehende Lehrkräfte mit ihrem Imaginären, d.h. ihren Vorstellungen von dem Realen der Schulklasse. Aufgabe der Praxislehrkräfte ist es, die Novizen dabei zu unterstützen, die betreffenden Situationen zu reflektieren, d.h. zu symbolisieren.

Seit der Jahrhundertwende hat sich in den Erziehungswissenschaften immer mehr der konstruktivistische Diskurs durchgesetzt. Anstatt vorgegebenes Wissen zu übernehmen, sollen die Novizen Möglichkeiten kennenlernen, Situationen zu erforschen und somit ihre Praxis weiterzuentwickeln. Dabei sind die Reflexivitätsvorstellungen für die Entwicklung von Kompetenzen oft kognitivistisch und/oder verhaltenstheoretisch ausgerichtet und verdecken sowohl die unbewusste Übertragung wie auch das Reale in den menschlichen Bezügen. Dabei wissen wir, dass das Ignorieren, das Verdrängen der unbewussten Bezüge sowohl bei Schülerinnen und Schülern wie bei angehenden Lehrkräften zu Dysfunktionen und Symptomen führen kann, die sich dann in der Klassengruppe inszenieren.

Das Phänomen der Übertragung kann, wie Freud in seiner Rede an die Gymnasiasten betonte, eine positive Rolle spielen, wenn die Schüler „verliebt“ in den Lehrer diesen an die Stelle des nachzuahmenden Wissenden, der Autorität setzen. Aber auch Hass, Angst oder etwa die Entscheidung, sein Leben auf Bewusstes zu reduzieren, können schwierige Situationen und Übertragungen in der Klassengruppe wie in der Beziehung zwischen Praktikumslehrkräften und Novizen herbeiführen. In der Tat befindet sich zum Beispiel der Lernende oft auf der Suche nach dem absoluten Signifikanten, bzw. sicherem Handlungswissen, nach sogenannten Rezepten oder nach jemandem, dem er sich unterwerfen kann, nach jemandem, der ihm Sinn, Wahrheit vermittelt oder der die lange erwartete Anerkennung oder Bestätigung einer Illusion schenkt. Von daher scheint es wichtig, der Frage nachzugehen, wie Ausbilder, Mentoren, Praxislehrkräfte und Novizen den Mechanismus der Übertragung reflektieren und nutzen sollten.

Angehende Lehrkräfte, vor allem aber zunächst Beraterinnen und Berater sollten erfahren können, wie Ausbildungssituationen Sprechen und Affekte freisetzen bzw. blockieren. Sie sollten ihren Bezug

zum Wissen bzw. Nichtwissen-Wollen, zum Reflektieren und zu ihrer singulären Wahrheit artikulieren können.

4.3 Vom Begehren Lehrer zu werden

Manchen ist klar, warum sie Lehrer werden wollen. Bei anderen bleiben die Motivationen oberflächlich und damit zumindest teilweise auch unbewusst. Wenn jemand zum Beispiel sagt, er hätte sich für den Beruf wegen der anständigen Besoldung und der vielen Freizeit entschieden, so stellt sich die Frage, welches Begehren und Genießen sich hier unausgesprochen andeutet. Potentielle Psychoanalytiker müssen ihr Begehren analysieren und auch anderen darstellen. Die Berufswahl und Berufsentscheidung zu reflektieren und jemandem zu explizieren, scheint mir auch für Lehrkräfte eine nützliche Übung zu sein.

Es bedarf dazu keiner analytischen Kur, aber schon eines psychoanalytisch ausgebildeten Gesprächspartners, welcher ein Gespür für die triebbestimmte Kolorierung von Entscheidungen, das Begehren wie das Genießen bezüglich des anvisierten Berufes und das Festhalten an bestimmten pädagogischen Diskursen hat.

So kann zum Beispiel das Ergreifen des Lehrerberufes ein vielversprechender Weg im Dienste der Regression und Angstabwehr und der einfachen Realisierung von Bedürfnissen sein: Man muss die Schule nicht verlassen, unterliegt aber dem Zwang, in der Schule entwickeltes Wissen lückenlos zu perfektionieren, da man das eigentliche Berufsleben auf dem freien Markt fürchtet. Man überzeugt gerne Leute, möchte eigentlich Werte vermitteln, die Welt retten, herrschen, richten oder gar sich selbst noch erziehen. Solche Motive sind an sich nicht schlecht, aber sie sollten bewusst sein, damit man ethisch damit umgehen kann und andere nicht an den unbewussten Wünschen der Lehrkräfte leiden.

4.4 Ein Fallbeispiel

Um die Reflexion von Übertragungsphänomenen zu fördern, ist ein Setting der Praxisanalyse und der anschließenden Hospitation durch einen Hochschuldozenten für die Begleiter der angehenden Lehrkräfte sinnvoll. Die Praxislehrkräfte berichten einen Fall, welcher dann Anlass dazu gibt, darüber zu assoziieren und Wege zu suchen, wie man mit den Übertragungen umgehen kann.

Eine Praxisbegleiterin erzählt folgende Situation. Der Novize, den sie begleitet, vermittelt ihr, dass er sie sehr gut findet. Dabei hat die Praxisbegleiterin den Eindruck, dass der betreffende Novize eigentlich einen anderen Ansatz bevorzugt und deshalb auch nichts hinzulernen will. Die Praxislehrerin fühlt sich somit an eine Stelle des Nichts gesetzt: du kannst mir nichts beibringen. Du kannst deine Ideen sagen, aber eigentlich weiß ich, was ich will und werde davon auch nicht abweichen – bring meine Art zu sein nicht durcheinander.

Diese Übertragung kann der Hochschuldozent auch während einer Hospitation miterleben. Der Novize arbeitet eigentlich nicht mit den Kindern, sondern lässt sie sich beschäftigen. Die pädagogischen Situationen, die sich ihm anbieten, greift er nicht auf. Des Weiteren merkt der Hochschuldozent bei der Observation des Feedbackgesprächs zwischen Praxisbegleiterin und Novizen plötzlich auf, als der Novize anmerkt, dass er Mitglied der Lehrgewerkschaft sei. Was soll das hier, was will er damit sagen und an wen richtet sich diese Aussage? Diese Erwähnung der Gewerkschaft scheint auf wie ein Mastersignifikant, ein Signifikant der eigenen Rechtfertigung, der richtigen Theorie, des Engagiert-seins, eines gewissen Potentials. Eine Signifikantenkette, zu der die Autonomie der Kinder und die Freie Arbeit gehört, schließt sich an. Letzten Endes ist dies aber auch als ein Signifikant zu betrachten, der blockiert und keine weitere Entwicklung zulässt.

Die Praxisbegleiterin lässt nicht los und fordert ihn heraus, die Unterrichtsstunde auf ihren Sinn und Zweck zu reflektieren. Im Anschluss an dieses Feedbackgespräch konnte der Hochschuldozent mit ihr auch die Übertragungssituation analysieren, d.h. wohin der Novize sich selbst und seine Begleiterin (und den Hochschuldozenten) stellt. Diese Analyse ermöglichte ihr zu sehen, wie sie auf eine Position des Objektes gestellt wurde und wie sie erfolgreich versuchte, zu einer Position des Subjektes zu wechseln.

Es ist vor allem auch für den Novizen und seine professionelle Entwicklung wichtig, dass die Praktikumsbegleiterin in der Übertragung spüren kann, wo der Student sich und sie situiert. Im

Übertragungsgeschehen verbinden sich nämlich der Anspruch auf ein Objekt und die Signifikanten sowie der triebhafte Druck. Dieser Schritt ist wichtig, damit eine Praxisbegleiterin den Novizen in seiner Subjektivität und das heißt in seinem Noch-nicht-wissen, dem Verdrängten ansprechen kann. Wir sehen hier, dass es des Anderen bedarf, um bestimmte Blockaden zu durchbrechen. Das Unbewusste ist das Soziale. Im Gespräch zeigt sich etwas von der Haltung des Hochschuldozenten zum Wissen und zum anderen. Dort konstruiert sich erst das Unbewusste. Das Unbewusste ist politisch, wie Lacan sagt. Es hat immer mit dem Erreichen und Durchsetzen von Macht zu tun. Übertragung hat – plakativ gesagt – etwas mit Manipulation zu tun, wobei der Übertragende sich letzten Endes selbst manipuliert. Ziel ist es deshalb, dass er Verantwortung für sich selbst übernehmen kann.

4.5 Reflexivität im psychoanalytischen Sinn

Reflexivität kennzeichnet die Moderne. Es geht angesichts der Brüchigkeit von allgemeinen und universellen Regeln um die individuelle Praxis innerhalb von immer anderen Situationen. Fundamental hat sie was mit der aristotelischen Phronesis oder dem herbarthschen Takt zu tun. Aber es geht darüber hinaus um die eigene Praxis und das eigene Subjektsein. Fundamental für ein psychoanalytisches Verständnis von Reflexivität ist, dass die Reflexivität hier nie als Ziel die Einheit und Vollkommenheit erreichen will. Es bleibt immer ein Rest, ein Nicht-wissen, eine Spaltung, ein Unmögliches, welches Grund für Neues sein kann: Das Begehren lebt vom Mangel. Das ist von Bedeutung für die Evaluation von Praxissituationen: Was wurde unternommen, dass sich Wissen bilden konnte? Inwiefern stellen hoch differenzierte Verhaltensbeobachtungsraster nicht auch ein Schutzschild für die Evaluatorinnen und Evaluatoren selbst dar?

4.6 Ethik des Praxisbegleiters

Lehrerbildung stellt kein psychoanalytisch-psychotherapeutisches Setting dar, trotzdem müssen sich dort tätige Personen der unbewussten Übertragungen und Gegenübertragungen bewusst sein. Insofern stellen sie sich in den Dienst der Subjektivität, also der Wahrheit und des Begehrens der angehenden Lehrkräfte. Das ist das Zentrale seiner ethischen Haltung. Für pädagogische Berufe gelten Übertragungssituationen als nützliche Orte, welche es ermöglichen, dem nie auflösbaren Rätsel des Menschseins näher zu kommen, dem Realen und Unmöglichen einen Platz einzuräumen. Ein Praxisbegleiter sollte deshalb auch sich seines eigenen Bezuges zum Wissen und zum anderen als Subjekt, als sprechendes Wesen bewusst werden.

5. Weiterführende Überlegungen

Beim Erwerb von professionellem Wissen geht es um eine Wissensform, die weder eindeutig der Sphäre des wissenschaftlich-theoretischen Wissens noch der des praktisch-alltagstheoretischen Wissens zugeordnet werden kann. Das Wissen von Professionellen integriert idealtypisch beide Formen und stellt damit „eine eigene Sinnwelt mit einer separaten Rationalitätsstruktur dar“ (Nittel et al. 2011, 178). Faktoren, die Einfluss auf das Gelingen schulischer Praktika nehmen, und Settings, die den Erwerb professionellen Wissens für die pädagogische Arbeit mit psycho-sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen unterstützen, wurden skizziert.

Diese Bildungssituationen werfen sowohl methodische, methodologische wie auch epistemologische Fragen auf:

- Welche Funktion nimmt die Hochschule in der Begleitung von Schulpraktika ein und welche Aufgaben nimmt sie wahr? Wie ist mit dem Tabu umzugehen, dass in der Praktikumsbegleitung aktive Hochschuldozenten teilweise nicht hinreichend auf diese Aufgabe vorbereitet sind?
- Wie ist der Spagat zu schaffen, zur Bildung zu motivieren und die Novizen vor Idealisierungen und passionierten Übertragungen zu „schützen“?
- Durch die Übertragung berühren Novizen die Praktikumsbegleiterinnen und -begleiter an deren sensiblen oder konflikthaften Persönlichkeitsanteilen. Wie können sie lernen, damit umzugehen?

- Wie sollten Praktikumsbegleiterinnen und -begleiter darauf vorbereitet werden, angehende Lehrkräfte bei der Suche nach ihrer „professionellen Identität“ zu unterstützen bzw. Symbolisches, Imaginäres und Reales zu verbinden?
- Wie können Praktikumsbegleiterinnen und -begleiter lernen, mit und in der Übertragung zu arbeiten? Wie können sie ein Gespür für Gegenübertragung bekommen? Wie können sie Übertragungen ausmachen und dieses Wissen produktiv weitergeben?
- Welche epistemologischen Auseinandersetzungen und welche Forschungen müssen Psychoanalyse und Psychoanalytische Pädagogik leisten, um im pädagogischen Feld einen legitimierten Platz einnehmen zu können?

Literatur

- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum*. Münster: Waxmann.
- 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 Verlag.
- 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.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & Ch. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Wiesbaden: Springer VS.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum. Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven* (S. 171–183). Wiesbaden: Springer VS.
- Gruppendiskussion (2018): *Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte für inklusive Bildung im Rahmen des stakeholder workshops des Forschungsprojekts pro-inklusiv-reflexiv*. 11. April 2018 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 130–148.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2(2), 109–129.
- Koller, H.-Ch. (2010). Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.), *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung* (S. 288–300). Kohlhammer: Stuttgart.
- Koller, H.-Ch. (2012). Fremdheitserfahrungen als Herausforderungen transformatorischer Bildungsprozesse. In S. Bartmann & O. Immel (Hrsg.), *Das Vertraute und das Fremde. Differenzenerfahrungen und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs* (S. 157–176). Wien: transcript.
- Lacan, J. (1978). *Freuds technische Schriften. Das Seminar von Jacques Lacan Buch I (1953 - 1954)*. übers. von Werner Hamacher, Olten/Freiburg: Walter.
- Nittel, D., Schütz, J., Fuchs, S. & Tippelt, R. (2011). Die Orientierungskraft des Lebenslangen Lernens bei Weiterbildnern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 167–183). Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57).
- Oelkers, J. (2000). *Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung*. <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/oelkers.htm>. Zugegriffen: 27. Mai 2018.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.

- Rumpf, V. (2018). Der Anspruch des Anderen in der Psychoanalyse – und mögliche bildungstheoretische Konsequenzen für das Subjekt. In J.-M. Weber, B. Rauh & J. Strohmer (Hrsg.), *Das Unbehagen im und mit dem Subjekt*. Barbara Budrich: Opladen. (erscheint demnächst)
- Schnebel, S. (2009). *Beratungsprozesse* zwischen Praktikanten und Mentoren – eine Studie zu Unterrichtsbesprechungen. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. : Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 67–93). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schneider, J. (2016). *Lehramtsstudierende analysieren Praxis. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements*. Dissertation Universität Tübingen. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/71843/Juergen%20Schneider%202016%20Lehramtsstudierende%20analysieren%20Praxis.pdf?sequence=1>. Zugegriffen: 27. Mai 2018.
- Schubarth, W. et al. (Hrsg.) (2012). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* Wiesbaden: Springer VS.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: DSV.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5(2). <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lehrperson/>. Zugegriffen: 25. Juli 2018.