

Tillmann F. Kreuzer

Studierende können mit Hilfe selbstreflexiver Prozesse zu professionell Lehrenden werden

„Weniger durch spezifisches Handeln als durch eine verstehende Haltung zeichnet sich die psychoanalytische Pädagogik aus.“¹

Der Begriff „Selbstreflexion“ fasst verschiedene Konstrukte zusammen, die im Zusammenhang mit einem Nachdenken über sich selbst stehen. Selbstreflexive Prozesse weisen auf eine vermittelnde Stellung zwischen der Persönlichkeit und ihr Handeln hin.

Selbstreflexion ist ein Phänomen, das in der Adoleszenz beginnt und in allen weiteren Entwicklungs- und Lebensphasen zu beobachten ist. Eine adäquate Selbstwahrnehmung ist die Grundlage für selbstreflexive Prozesse, die von den Ereignissen des Lebens geprägt werden. Es sind kognitive Prozesse die Auswirkungen auf die Emotionen, das Denken und das Handeln haben. Sie bilden die Basis zur Wahrnehmung und Bewertung von Gegenwart und Vergangenheit. Selbstreflexion steht oft im Zusammenhang mit krisenhaften Momenten im beruflichen oder privaten Leben. Sie beinhalten die Perspektiven der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft.

Studierende, die sich auf den Weg begeben, Pädagogen zu werden und das Ziel haben, einen gelingenden Lehr- und Lernprozess zu erreichen, werden spätestens bei den ersten Planungen von Unterricht oder bei der Gestaltung eines erzieherischen Settings mit der Frage konfrontiert,

wie sie den Schülern gerecht werden können, ohne dabei sich selbst, eines der Kinder oder Jugendlichen mit denen sie arbeiten, zu unter- oder zu überfordern. Angehende Lehrende werden vielleicht beginnen, sich Gedanken zu machen, wie inklusiv oder exklusiv sie ihren Unterricht gestalten können. Dabei werden sie sich höchst wahrscheinlich an die eigene Schulzeit zurück erinnern und wie sie selbst Unterricht erfahren haben. Sie werden sich an ihre Lehrkräfte erinnern und werden entscheiden, wie sie selbst handeln wollen. Wenn sie sich die Frage stellen, ob sie den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen durch ihre Planung, Materialbeschaffung und -produktion gerecht werden können, wird dem reflektierenden Studierenden auffallen, dass es sich um fachliche, didaktische und methodische Überlegungen handelt – nicht jedoch um Überlegungen, die bezogen sind auf den Beziehungsprozess zwischen sich selbst als Lehrende und dem einzelnen Schüler als Lernendem sowie den Schülern als Lernende.

Weiter kann davon ausgegangen werden, dass sich die Studierenden wenig mit ihrer Rolle als Lernende und noch weniger mit der Beziehung zu ihrem eigenen inneren Kind² beschäftigt haben oder mit ihren Studien- und Berufswahlmotivationen³. Doch gerade diese Überlegungen sind für ein professionell-pädagogisches Handeln in allen Beziehungen und pädagogischen

Feldern von unabdingbarer Bedeutung. Meines Erachtens können angehende Lehramtsanwärter dies nur durch Selbstreflexion ihres (pädagogischen) Handelns erfahren. Diese Erfahrungen sind notwendig, um langfristig einen gelingenden Lehr- und Lernprozess zu ermöglichen und um Lehrenden lebenslang Freude und Zufriedenheit an ihrer täglichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu erhalten.

1. Psychoanalytisches Wissen und Können führt zu psychoanalytisch-pädagogischen Kompetenzen und zur Verbesserung der Unterrichtsqualität

Die erziehungswissenschaftliche Forschung zur professionellen Kompetenz befasst sich überwiegend mit dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen und Können der Studierenden, bzw. Referendare. Das pädagogisch-psychologische Wissen und Können rückt erst in jüngster Vergangenheit vermehrt in den Blickpunkt.

Die professionelle Kompetenz wird meist als ein mehrdimensionales Konstrukt erfasst. Professionelle Handlungsmerkmale setzen sich aus motivationalen Orientierungen, Möglichkeiten zur Selbstregulation, Einstellungen sowie Haltungen zusammen. Dies ist in der Studie „Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern“ (COACTIV) von Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss und Neubrand beschrieben.⁴ Durch die Studie von Voss, Kunter, Seiz, Hoehne und Baumert (zum pädagogisch-psychologischen Wissen (PPK) konnte nachgewiesen werden, dass diejenigen Referendare, die „höhere Werte im PPK-Test erreichten,

[...] von weniger Unterrichtsunterbrechungen, einem besseren Monitoring der Lehrkraft und einer höheren konstruktiven Unterstützung ihrer Lernprozesse“⁵ berichteten. Die untersuchten Merkmale der PPK-Studie bezogen sich auf die drei Dimensionen Klassenführung, Potenzial zur kognitiven Aktivierung sowie konstruktive Unterstützung⁶.

Bezieht man die Forschungsergebnisse der COACTIV und PPK Studien auf das psychoanalytisch-pädagogisch Wissen und Können, ergibt sich zwingend die Schlussfolgerung: Durch die zu erwartenden positiven Beziehungs- und Verstehensprozesse zwischen den Beteiligten wird sich der Lernerfolg in den fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen aufgrund psychoanalytisch-pädagogischen Wissens und Könnens erhöhen, bzw. verbessern.

Büttner, Datler und Finger-Trescher⁷ berichten über die Bemühungen, psychoanalytisch-pädagogisches Können vermitteln zu wollen. Dabei greifen sie in ihren Ausführungen auf Thomas Aichhorns Schilderungen zurück, in denen dieser bereits frühe Überlegungen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung (WPV) zu den Kompetenzen in der psychoanalytischen Arbeit in nicht-therapeutischen Feldern beschreibt. Aichhorn geht dabei davon aus, dass Pädagogen eine therapeutische Ausbildung nicht anstreben, sondern in ihren pädagogischen Praxisfeldern bleiben wollen und lediglich ihre Kompetenzen mit psychoanalytischem Wissen und Können erweitern möchten⁸. Bei der Thematisierung von psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenz fallen besonders folgende Punkte auf:

- Die Gestaltung der Hochschullehre, die den Begriff der psychoanalytischen Haltung aufgreift,
- psychoanalytisches Nachdenken über pädagogische Situationen, das in der

pädagogischen Arbeit zum Tragen kommen soll⁹,

- die Unterstützung von Teilnehmern in Aus- und Weiterbildungsgängen, bei denen sie sich entsprechende Kompetenzen aneignen können¹⁰ und schließlich
- die Auseinandersetzung mit der Frage, was psychoanalytisch-pädagogische Professionalität und Können auszeichnet¹¹.

Setzt man bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Studium mit der Vermittlung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen an, rücken eigene Motivationen und Verstehens- sowie Beziehungsprozesse in den Vordergrund. Diese werden beispielsweise durch Fallverstehen und Selbstreflexion versteh-, erfahr- und erlernbar. Dazu kommt, dass die Beziehungen im schulischen Kontext zwischen Lehrenden und Lernenden asymmetrisch sind und zu einem gewissen Grad nur durch ein vorab geleistetes Vertrauen ermöglicht werden. Daran schließt sich die Forderung von Fabel-Lamla und Welter an, „Vertrauen als pädagogischen Grundbegriff“ aufzufassen. Es setzt erstens die „Annahme von Bildsamkeit und Soziabilität als [...] pädagogisch zentrale[s] Merkmal“ voraus, zweitens geht „generalisiertes Vertrauen“ als Grundidee von Pädagogik in die Idee der Bildung ein und wird somit in Form von „Institutionenvertrauen“ in den öffentlichen erziehungs- und Bildungsinstitutionen darstellbar. Drittens fungiert Vertrauen als „Gelenkstück zwischen Soziabilität und pädagogischem Handeln [...], das] die psychosoziale und emotionale Grundlage des Zustandekommens von Arbeitsbündnissen zwischen Professionellen und ihren Klienten“¹² darstellt.

Studierende haben wahrscheinlich in ihrer eigenen Geschichte erfahren, wie solch ein Vertrauen zum Misslingen oder Gelingen von Arbeitsbündnissen führen

kann. Einer der wichtigsten Gründe, um dies zu verstehen ist, sich bewusst zu werden, welche Motivationen zur Wahl des Lehramtsstudiums geführt haben.

2. Das Wissen um die eigenen Gründe und Motive ein erziehungswissenschaftliches Studium aufzunehmen, fördert einen gelingenden Beziehungsprozess und kann zur Zufriedenheit führen.

Zu Beginn des bildungswissenschaftlichen Studiums, wird die Frage nach den Motivationen der jungen Menschen, einen pädagogischen Beruf später ausüben zu wollen, selten thematisiert. Um die hohe Bedeutung des Wissens um die Gründe und Motive von jungen Lehramtsstudierenden zu belegen, stelle ich additiv im Folgenden kurz einige Studien vor:

In der Untersuchung „Pädagogik als persönliche und berufliche Perspektive“ von Marita Groß wurde die scheinbar simple Frage: „Warum Pädagogik studieren?“ gestellt.¹³ Die Antworten der Studierenden, dass das Lehramt ein

- anständiger Beruf sei,
- man ein lukratives Einkommen habe,
- dass es etwas mit Zukunft sei und man
- Menschen helfen wolle,

überraschen nicht.

Seeling¹⁴ hat die Motive für die Wahl des Studienfaches in ihren Untersuchungen analysiert. Dabei berücksichtigt sie die Unterschiede zwischen Studierenden an einer Fachhochschule, einer Universität mit dem Studienangebot Sozialpädagogik und einer Universität ohne dieses Angebot. (N= ca. 1940, jeweils Mittelwert von 1 = trifft zu bis 3 = trifft nicht zu):

Gründe	FH	Uni ohne Soz.Päd.	Uni mit Soz. Päd.
Wollte mit Menschen zu tun haben	2,85	2,83	2,78
Entsprach meiner Begabung	2,60	2,59	2,62
Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten	2,59	2,48	2,23
Gute Beschäftigungsaussichten	1,52	1,47	1,39
Soziale Verhältnisse ändern	1,87	1,98	1,77
Fand keine bessere Alternative	1,39	1,39	1,33
Vorherige Erfahrungen im pädagogischen Bereich [vorhanden, T.K.]	2,11	1,91	2,11
Freiraum für persönliche Entwicklung	1,95	2,09	2,08
Interesse an Methoden/Theorien/ Erkenntnisse des Fachs	2,48	2,42	2,52
Kein Studienplatz im Wunschfach	1,11	1,25	1,22
Freunde/Bekannte studieren das selbe	1,42	1,39	1,35

Dabei hat sich deutlich gezeigt, dass die FH Studierenden einen höheren Motivationsquotienten aufweisen bei den Aussagen

- „wollte mit Menschen zu tun haben“,
- „entsprach meiner Begabung“,
- „Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten“,

jedoch einen niedrigeren Motivationsquotienten bei den Aussagen

- „kein Studienplatz im Wunschfach“,
- „Freiraum für persönliche Entwicklung“ und
- „Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten“.

Es bleibt anzumerken, dass eine Skala mit lediglich drei zur Auswahl stehenden Möglichkeiten ein sehr ungenaues Bild ergibt bei der Frage nach den Motiven zur Studienwahl. Ebenfalls sollte berücksichtigt werden, dass es sich um geschlossene Items gehandelt hat, sodass nur erwartete Antworten gegeben werden konnten.

Alle Untersuchungen haben nicht zwischen Gründen und Motivationen zur Studienwahl unterschieden oder eine Gewichtung der Gründe, bzw. Motive vorgenommen.

Für die genannten Studien kann gesagt werden, dass der Studiengang Pädagogik in der Wahrnehmung der Befragten inhaltlich breit gefächert ist und grundsätzlich eine Menschbezogenheit ausweist. Als Hauptaufgabenfelder werden genannt: Erziehen, verstehen, beraten, unterstützen, diagnostizieren, bilden und lehren.

Diese Merkmale des pädagogischen Studiengangs können allesamt durch die Ergänzung des Erwerbes psychoanalytisch-pädagogischen Wissens und Könnens vertiefend studiert werden und zur Aneignung einer psychoanalytisch-pädagogischen Haltung beitragen.

Die Studierenden benennen durchweg, dass ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit gefordert wird. Ebenso werden kognitive und emotionale Schlüsselkompetenzen, wie logisches Denken, Analysefähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Team- und Kooperationsbereitschaft sowie soziale und kommunikative Kompetenzen benötigt. Handlungsanforderungen wie planen, organisieren, verwalten und Managementaufgaben müssen bewältigt werden, was auch in Zusammenhang mit dem häufig genannten Ziel der „Selbstverantwortung“ der Lernenden stehen kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl die genannten intrinsischen Motive für die konkrete Studienfachwahl, wie auch das soziale Motiv der Anerkennung und die Einschätzung der eigenen Begabung „als eine Art Schlüsselmotiv für [die Wahl, T.K.] pädagogische[r] Berufe“¹⁵, zu betrachten sind, sowie extrinsische Motive wie Arbeitsplatzsicherheit, ein geregeltes Einkommen oder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Eine Gewichtung der Motive wurde dabei bei den einzelnen Studien nicht eindeutig geklärt und die bisher vorliegenden Studien waren überwiegend quantitativ orientiert.

Um die subjektiven Begründungen im Feld der Studien- und Berufswahlmotivation mit zu berücksichtigen, erscheint es wichtig, den quantitativen Forschungsergebnissen biographisch angelegte Untersuchungen gegenüber zu stellen, um somit „weiße Flecken“ auf der wissenschaftlichen Landkarte zu füllen.

Schewpe¹⁶ stellt den Aspekt der individuellen Biographie von Studierenden in den Mittelpunkt, geht aber nur indirekt auf die Studien- und Berufswahlmotive ein. Sie betont in ihrer Untersuchung, unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der Hochschulsozialisationsforschung, die Bedeutung von zwei Ebenen:

- Die lebensgeschichtlichen Voraussetzungen und
- den Auseinandersetzungsprozess zwischen den Probanden und ihrem Lerngegenstand.

Sie setzt bei der Fragestellung an, wie die Studieninhalte auf dem Hintergrund der jeweiligen Lebensgeschichte angeeignet, transformiert oder abgewiesen werden. Die zentrale Fragestellung zielt auf die Bedeutung der Biographie der Studierenden bei der Aneignung des Faches und bei der sich im Studium entwickelnden Fachlichkeit und Professionalität hin, die sie in

30 Lebensgeschichten mit Hilfe narrativer Interviews erhoben hat. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass bei den untersuchten Probanden eine unauflösliche Interdependenz zwischen den biographischen Lebenslinien und der Art des Studierens besteht. Sie versteht das Festhalten an der eigenen Biographie „auch als Schutz vor biographischer Verunsicherung oder Irritation“¹⁷. Dies würde laut der Autorin eine Entstehung der pädagogischen Professionalität verhindern und zu gefährlichen biographischen Verstrickungen mit dem Klientel führen. Dabei scheint ihr die Auseinandersetzung mit den Eigenanteilen wichtig: „Wenn die Produktivität der Konfrontation des Eigenen mit dem Fremden aber auch in der Erfahrbarmachung des Eigenen liegt, wäre es vielleicht dadurch möglich, jenes Wissen zu generieren, das in der bisherigen Ausbildungsdebatte als auch in der Debatte um pädagogische Professionalität bisher eher eine vernachlässigte Größe spielte, nämlich das Wissen der Professionellen über sich selbst.“¹⁸

Hier kann erstens die Forderung danach begründet werden, dass innerhalb des Bewerbungsverfahrens zu einem erziehungswissenschaftlichen Studium Interviews mit den Bewerbern geführt werden, um die Motive für die Wahl eines pädagogischen Berufs herauszuarbeiten und zweitens die in der folgenden These formulierten Forderungen nach einer psychoanalytisch-pädagogischen Fallarbeit zu begründen sind.

Es gilt zukünftig, präventiv den Blick auf die Bewusstmachung biographischer Komponenten bei der Studienfachwahl zu richten, da davon ausgegangen werden kann, dass bei Bewusstwerdung der eigenen Motivation es im weiteren Verlauf des Studiums und einer späteren Lehrtätigkeit nicht zu misslingenden Beziehungen kommen muss und negative Erlebensqualitäten vermieden werden können.

3. Brauchen Studierende (gruppen)psychoanalytisch-pädagogische geprägte Selbstreflexion um eine professionelle Lehrkraft zu werden?

Diese Frage wird von den meisten auf diesem Gebiet wissenschaftlich Forschenden mit „ja“ beantwortet, obwohl im Hochschulbereich Selbsterfahrung durch Selbstreflexion im Lehrangebot nur sehr marginal vertreten ist. Erst im Weiterbildungsangebot für berufstätige Pädagogen wird gruppenanalytische Selbsterfahrung angeboten¹⁹. Dort werden Fähigkeiten entwickelt, eigene Verstrickungen, die oftmals mit heftigen Abwehrmechanismen, bzw. Affekten wie Wut, Angst, Ohnmachts- und Inkompetenzgefühlen verbunden sind, thematisiert, erkannt und bearbeitet, sodass ein gelingender Umgang mit ihnen im Idealfall den Teilnehmern ermöglicht wird. Eigene Grenzen können erkannt und aushaltbar gemacht werden, in dem die Spannungen containt, verdaut und zurückgegeben werden.

Wenn beispielsweise Kinder und Jugendliche mit gescheiterten Erziehungs- und Bildungserfahrungen in sonderpädagogische Institutionen eintreten, kann in der Regel ein erheblicher Leidensdruck bei ihnen bestehen²⁰. Seit dem Jahr 2000 rücken wieder zunehmend Aspekte zur sonderpädagogischen Professionalität aufgrund der Integrations- und Inklusionsdebatte in den Blick der Psychoanalytischen Pädagogik²¹.

Besonders hohe Anforderungen werden dann an Sonderpädagogen gestellt, da die jungen Menschen sich in schwierigen Lebenssituationen befinden. In diesem Beziehungsgeflecht werden auch die Pädagogen „besonders intensiv mit beunruhigenden Gefühlen konfrontiert, die sie - unter psychodynamischem Gesichtspunkt

- abzuwehren versuchen“²². Dabei ist zu bedenken, dass das Verstehen von Beziehungsprozessen einer der zentralen Aspekte von Pädagogik ist und diesem Verstehen der Beziehungsprozesse muss in der Professionalisierungsdebatte besonders Berücksichtigung zuteilwerden.

Da dies sicherlich nicht nur im sonderpädagogischen Feld inzwischen der Fall ist, kann dies mit Bestimmtheit auch auf den Primarschulbereich übertragen werden. Hier herrscht eine ansonsten in der schulischen Landschaft nicht wieder anzutreffende heterogene Pluralität. Neben dem Erziehungs- und Bildungsauftrag müssen die Pädagoginnen in der Regel auch mit einem möglichen Scheitern der Entwicklung von Kindern umgehen lernen, welches das Beziehungsgeflecht belastet. Erschwert wird dies durch die Zunahme des gesellschaftlichen Leistungsdrucks, der einen Leidensdruck besonders bei jungen Lernern auslösen kann. Dieser konnte bis vor einigen Jahren in Baden-Württemberg am Ende des 3. und während des 4. Schuljahres aufgrund der Grundschulempfehlungen verortet werden. Dadurch, dass diese bindende Empfehlung nun nicht mehr existiert, wird die Problematik in die 5. und 6. Jahrgangsklasse der weiterführenden Schulen „verschoben“. Weswegen dieser Druck erneut eingeführt wurde, bleibt ein Rätsel des politischen Willens und ist sicherlich nicht am Wohl des Kindes orientiert.

Führt man diese Zunahme an Druck konsequent weiter, dann wird dieser zudem noch durch die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit verstärkt. Auf einen Umgang mit solch potenzierten Belastungen werden Pädagogen während ihres Studiums nicht und im Referendariat nur bedingt vorbereitet – dies gilt zumindest für die schulische Landschaft in Baden-Württemberg.

Da beziehungsreflexive Kompetenzen jedoch nicht allein über das bloße Aneignen

von Theorien über Beziehungen erworben werden können, benötigen Studierende, Referendare und junge Lehrkräfte einen begleitenden (gruppen)analytisch-pädagogischen Prozess, beispielsweise in Form einer „Work-Discussion-Group“²³.

Professionell Lehrende agieren in unproblematischen Situationen oft mit unausgesprochenem Handlungswissen. Erst in schwierigen Situationen wägen sie mehrere Handlungsstrategien bewusst gegeneinander ab. Dabei wird das Handeln nicht vom Nachdenken getrennt, sondern in einem interagierenden Prozess miteinander verbunden. Gelingt dies nicht, steigt der professionell Lehrende aus dem Handlungsprozess aus und denkt über sein eigenes Handeln nach. Dadurch entsteht Distanz, in der zugrundeliegendes Handlungswissen bewusst gemacht wird. Diese Fähigkeiten der Distanzierung und des Aussteigens aus dem Handlungsfluss muss ein angehender Professionist erst erwerben, was es durch strukturelle Bedingungen, wie beispielsweise Supervision zu unterstützen gilt.

Studierende der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg könnten dies anhand ihrer praktischen Tätigkeit während des „Im-Semester-Praktikums“ (ISP) durch die erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare erfahren. Dabei kann besonders Wert darauf gelegt werden, dass durch wechselseitige Interaktionsprozesse²⁴ die Studierenden sich und die Schüler, also beide als Lernende wahrnehmen. Bei den Studierenden kann dadurch

- ein tieferes Verständnis für pädagogische Beziehungsprozesse entstehen,
- die Fähigkeit zur kindzentrierten Beobachtung entfaltet werden,
- die eigene pädagogische Praxis reflektiert sowie
- ein adäquates Nähe-Distanz-Verhältnis entwickelt werden.

So können die jungen Menschen auf dem Weg zur Professionalität erlernen, die eigene pädagogische Praxis zu reflektieren, ihre Beziehungen differenzierter wahrzunehmen und in gruppenspezifischen Prozessen in Supervision eigene Grenzen erfahren und lernen, diese anzunehmen, bzw. auszuhalten. Dadurch kann Überforderung vorgebeugt werden.

An diese präventive Funktion der Selbstreflexion kann auch die Studie von Klusmann und Richter²⁵ über das „Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung“ anknüpfen. Ihre Forschung geht davon aus, dass sich vorwiegend „verschiedenste distale sowie proximale Indikatoren des professionellen Könnens und Wissens“ zu relevanten Lehrermerkmalen konzentrierten. Unterstützend kommt hinzu, dass inzwischen „auch motivationale und emotionale Merkmale, wie Enthusiasmus, Selbstwirksamkeitserwartungen und berufliche Selbstregulation, einen Effekt auf [...] das Erleben und Verhalten von Schülerinnen und Schülern haben“²⁶. Jedoch wurden die Auswirkungen von positiven wie negativen Erlebensqualitäten bisher empirisch kaum untersucht. Es konnte aber nachgewiesen werden, dass vor allem Unterrichtsstörungen den Lernerfolg in Klassen hemmen. Klusmann und Richter konnten für den Bereich Mathematik in ihrer Studie nachweisen, dass sich dies mit „emotionaler Erschöpfung der Lehrkräfte negativ mit der Testleistung der [Schüler]“²⁷ in einen Zusammenhang bringen lässt. Es ist davon auszugehen, dass sich negative Erlebensqualitäten wie Symptome des Burnouts: emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung oder reduzierte Leistungsfähigkeit bei Lehrenden durch ein Angebot selbstreflexiver gruppenspezifischer Prozesse einschränken ließen.

4. Möglichkeiten in der gegenwärtigen Hochschul(aus)bildung

Damit die theoretischen Hintergründe verstehbar gemacht werden können und das praktisch erfahrene Handlungswissen erklärbar wird, ist es erforderlich selbst-reflexive Prozesse den Studierenden anzubieten. Datler²⁸ hat dies in sogenannten „Konzeptualisierungsseminaren“ realisieren können, die als vorbereitende Fallseminare verstanden werden können.

Gerspach²⁹ sieht es als notwendig an, dass Projektideen als zentrales Modul für die Studierenden trotz Bologna-Prozess eingeführt und beibehalten werden. Weiter sieht er die Primärerfahrung in der unmittelbaren Begegnung mit dem Anderen als unverzichtbar an. Diese kann durch E-Learning ergänzt werden, da sich Sinn durch Sinnlichkeit begründet und nicht durch elektronische Medien zu ersetzen sind. Sinnlichkeit wird durch die Beziehung zwischen Subjekt und Objekt erfahrbar gemacht. Diese Sinnlichkeit in der Objektbeziehung wird durch den das Subjekt und Objekt umgebenden Raum verdeutlicht, der dem Zusammenwirken der jeweiligen Beziehungserfahrungen unterliegt³⁰. Dadurch wird der Lernende berührt und kann triangulierende Prozesse möglicherweise annehmen. E-Learning kann diesen Prozess, der über mehrere Module hinweg gestaltet werden soll, unterstützend begleiten.

Heute werden Signale einführender Natur meist von Signalen, die bewusster und rationaler Art sind, übertönt. Doch die tiefensensible Form der Wahrnehmung, eine fassbare Sinnlichkeit spielt eine große Rolle, weil ihre Nähe zum Unbewussten eines ihrer Wesensmerkmale ist. Nach Gerspach können wir auf solche Vermittlungsformen, die das sinnliche Moment

in sich tragen, nicht verzichten, auch weil Lernen in einem Beziehungskontext geschieht. Dieser steht zumeist in Abhängigkeit von Emotionen wie Zuneigung oder Ablehnung.

Zwei entscheidende Lehrinhalte bestimmen nach Auffassung Gerspachs die Pädagogik³¹:

- Erstens findet die Entwicklung nicht im Einzelnen, sondern im potentiellen Raum, im Dialog, in der Interaktion statt. Nach Winnicott³² stellt der Raum die innere psychische Realität und die äußere Welt dar und dient der Entwicklung der Symbolisierungsfähigkeit. Diese Fähigkeit wird für den Selbstbildungsprozess benötigt.
- Zweitens unterliegt die Gruppenbildung immer dem Zufallsprinzip und setzt sich aus unterschiedlichen Subjekten mit je eigenen biographischen Reminiszenzen, aktuellen Bedürfnissen, Wünschen und Ängsten zusammen. Psychische Aktivitäten behindern oder fördern den gruppenspezifischen Prozess, der von Konflikt- und Abwehrdynamik gekennzeichnet ist. Dies wiederum kann zu einer Familiarisierung des Beziehungsgeschehens werden. Es gilt nun diese Beziehungen und Prozesse zu erfassen und zu beleuchten. Dazu muss die Aufmerksamkeit auf die Gruppe und den eigenen Anteil am gemeinsamen Prozess gelenkt werden.
- Problematisch könnte die gestaltete Umwelt in der Schule möglicherweise dann werden, wenn vormittags der Raum mit negativen Erfahrungen, bspw. der Notenvergabe besetzt wird, sodass am Nachmittag die Ganztagesangebote in diesen Räumen durch destruktive Abwehrmechanismen belegt werden und nicht gelingend verlaufen.

Gerspach gelangt zu dem Fazit, dass „die innere Erfahrung, die es [das Individuum, T.K.] bei sich macht, [...] gleichzeitig das Instrument zur Empathie gegenüber dem Anderen“³³ ist. Psychoanalytische Pädagogik basiert auf Einfühlungs- und Verstehensbemühungen und nicht auf behavioristischer Konditionierungstechnologie. Sie schafft Verunsicherung, löst damit innere Widerstände aus, besonders dann, wenn zur Selbstreflexion aufgefordert wird. Die in der Folge entstehende Spannung gilt es zu erkennen und zu verbalisieren, vor allem aber auszuhalten. Dies ermöglicht eine persönliche Entwicklung, da die eigenen Abwehrmechanismen, beispielsweise der Scham und Kränkung, überwunden werden können. Daraus resultiert eine pädagogisch-professionelle Haltung. Oftmals scheitert eine Weiterentwicklung dieser professionellen Haltung daran, dass Menschen sich nicht „unmittelbar“ begegnen können und ihre Ängste zu groß sind.

5. Fazit: Wie können aus Studierenden der Bildungswissenschaft psychoanalytische Pädagogen werden?

Studierende, welche die psychoanalytisch-pädagogischen Angebote wahrnehmen, können zu psychoanalytischen Pädagogen werden:

- durch Wissen,
- durch Beobachten, Fallsupervision und Selbstreflexion,
- durch die Unterscheidung zwischen Ursachen und Motiven,
- durch die Vermischung von Übertragung und Gegenübertragung“,
- sich in diesem Prozess manifestierende Stimmungen, Impulse und

Phantasien, die sich auf die Verhaltensweisen auswirken,

- woraus sich szenische Verwicklungen ergeben, die es gilt zu trennen, obwohl es oftmals schwer ist zu unterscheiden, welche Anteile wem zuzuordnen sind.

Gerspach schließt sich der Grenzziehung Treschers³⁴ an, dass die Pädagogik sich auf der Realitätsebene bewegt und *mit der Übertragung arbeitet*, während die Psychoanalyse *an der Übertragung arbeite*. Studierende sollten also befähigt werden, die Analogie zwischen „dort und damals zu dem von hier und jetzt herzustellen“³⁵, das Beziehungssystem somit zu verstehen, sich verwickeln lassen und sich dessen bewusst sein oder zu werden. Sie sollten möglichst als Container fungieren können, um dann in der Lage zu sein, gelingende Entwicklungsprozesse von Kindern und sich selbst zu unterstützen. Die Wirksamkeit von Fortbildungsprogrammen, die auf Nachhaltigkeit angelegt sind, ist bewiesen – das Gleiche wird m. E. auch für die Entwicklung selbst-reflexiver Prozesse bei Lehrkräften und die damit in Verbindung stehende Verbesserung der Unterrichtsqualität durch Verstehen gelten. Das Erlebte und Erfahrene wird dann umso eher in den Unterricht transferiert und es kann zu einem erfolgreicherem Lernen bei Schülern kommen.

Figdor³⁶ fordert dies für bereits ausgebildete Pädagogen. Dazu nennt er fünf Punkte:

1. Haltung,
2. Planung entwicklungsfördernder Erfahrungen,
3. Selbsterfahrung,
4. Supervision und
5. das Arbeitsbündnis.

Diese können in die „Standardausbildung“ integriert werden, so dass „die Chancen nicht so schlecht stehen“, dass aus Pädagogen psychoanalytische

Pädagogen werden. Die lebenslange Supervision für Lehrende müsste so verstanden werden, dass sie als ein Recht des Kindes anzusehen ist. Weiter führt Figdor aus, dass sie nicht auf die Analyse von Konfliktbeziehungen reduziert wird, sondern als Durcharbeitung von Übertragung- und Gegenübertragungsregungen in einem triadischen Raum genutzt wird. Die von ihm genannten Punkte könnten alle bereits während des Studiums implementiert werden, so dass bereits zu diesem frühen Zeitpunkt der Hochschul(aus)bildung präventiv und effektiv gelernt und gearbeitet werden könnte.

Ausgehend von der Annahme, dass Studierende mit Hilfe selbstreflexiver Prozesse zu professionellen Lehrenden werden können, kann aufgrund der geführten Beweise festgehalten werden, dass durch psychoanalytisch-pädagogisches Wissen und Können gelingende Lehr- und Lernprozesse ermöglicht werden. Studierende, die bereit sind, sich selbstreflexiven Prozessen in gruppendynamischen Settings zur Fallarbeit zu öffnen, können davon ausgehen, dass sie weniger Unterrichtsstörungen aufgrund von Disziplinproblemen mit wenig motivierten Lernenden erwarten können. Weiter ist festzuhalten, dass sie durch frühzeitig implementierte Studien-, Weiterbildungs- und Fortbildungsangebote einen höheren emotionalen Zugang zu sich selbst und zu ihren Schülern erfahren. Dies kann präventiv auf die Lehrkräfte wirken, so dass eine negative Erlebensqualität vom Raum Schule sowohl für Lehrende wie Lernende vermieden werden kann und ihnen die Möglichkeit eröffnet wird, einen gelingenden Lehr- Lernprozess positiv zu erfahren. Im Anschluss kann davon ausgegangen werden, dass die Zufriedenheit mit dem täglichen schulischen Lebensalltag zunimmt.

Anmerkungen

- 1 Bernfeld, S. (1921). *Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch neuer Erziehung*. Berlin: Jüdischer Verlag, S. 42
- 2 Korczak, J. (1967): *Wie man ein Kind lieben soll*. 7. Aufl. Göttingen: Vadenhoeck & Ruprecht Verlag, S. 156.
- 3 Kreuzer, T. (2019): *Warum junge Männer noch Primarschullehrer werden. Grundschullehrer – ein aussterbender Beruf?* In C. Rémon, R. Godel-Gaßner, R. Frick und T. F. Kreuzer (Hrsg.): *Der Faktor ‚Geschlecht‘ als Thema in Forschung und Lehre*. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Hohengehren: Schneider Verlag, 191-211.
- 4 Vgl. Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- 5 Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V., & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (2), S. 195)
- 6 vgl. Voss et al. 2014, S. 187
- 7 Büttner, Chr.; Datler, W. & Finger-Trescher, U. (2012). *Das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik wird 20*. Oder: *Das Jahrbuch als des Nachdenkens über psychoanalytisch-pädagogisches Können*. In: W. Datler, U. Finger-Trescher & J. Gstach (Hg). *Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen - Anwenden*. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 9-34.
- 8 Aichhorn, T. (2004). Bericht über die psychoanalytisch-pädagogische Ausbildung im Rahmen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung bis 1938. In: *Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse*, 17 (34), 7-34.
- 9 Bittner, G. (2009). *Psychoanalyse an der Universität? Oder: Aschenputtel versus 'dogmatische Form' (S. Freud)*. In W. Datler, K. Steinhardt, & J. Gstach (Hrsg.). *Der pädagogische Fall und das Unbewusste* (S. 124 - 137). Gießen: Psychosozial.
- 10 Trescher, H.-G. (1993). *Postgraduale Weiterbildung in psychoanalytischer Pädagogik*. Konzepte und Erfahrungen mit einem

- dreijährigen Weiterbildungsgang. In H.-G. Trescher, C. Büttner, & W. Datler (Hrsg.). *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 5 (S. 14-28). Mainz: Günwald.; Figdor, H. (2002). Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. In U. Finger-Trescher, H. Krebs, B. Müller, & J. Gstach (Hrsg.). *Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Impulse der psychoanalytischen Pädagogik* (S.70-90). Gießen: Psychosozial.
- 11 Müller, B., Krebs, H., & Finger-Trescher, U. (2002). *Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Impulse der psychoanalytischen Pädagogik* (S. 9-26). Gießen: Psychosozial.
- 12 Fabel-Lamla, M., & Welter, N. (2012). Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (6), 769-771, S. 769
- 13 Groß, M. (2006). Pädagogik als persönliche und berufliche Perspektive. Subjektive Lernbegründungen zu Beginn sowie Lern- und Bildungsprozesse im Verlauf eines Studiums der Pädagogik. Eine qualitative Studie. Frankfurt am Main: Wochenschauverlag.
- 14 Seeling, C. (2004). FH oder UNI? Sozialpädagogische Qualifikationsprofile im Vergleich. In H.-H. Krüger, & T. Rauschenbach (Hrsg.). *Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven* (109-130). Wiesbaden: Springer VS., S. 119
- 15 Grunert, C. & Seeling, C. (2003). Das Studium. Motive – Verläufe – Zufriedenheit. In H.-H. Krüger, & T. Rauschenbach (Hrsg.). *Diplom-Pädagogen in Deutschland Survey 2001* (S. 39-58). Weinheim: Beltz, S. 45
- 16 Schweppe, C. (2001). Biographie und Studium. Vernachlässigte Zusammenhänge in der Ausbildung von Sozialpädagoginnen oder: Über die Notwendigkeit biographischer Irritationen. *np 2001*, H3, 271-286, S. 272
- 17 ebd., S. 282
- 18 ebd.
- 19 Turner, A. (2013). Infant Observation in der Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen. In: Wininger, M. & Datler, W. & Dörr, M. (Hrsg.). *Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit*. Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 203 – 216
- 20 Kreuzer, T. (2018): „Er will mich provozieren und ich kann ihn nicht mehr ertragen!“ Erzieherische Verhältnisse unter fehlender Mentalisierungsfähigkeit, In S. Gingelmaier; S. Taubner; A. Ramberg (Hg), *Handbuch mentalisierungsbasierter Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 74-88.
- 21 Lindmeier, C. (2000). Heilpädagogische Professionalität. *Sonderpädagogik*, 30 (3), 166-180.; Wininger, M. (2012). Zu den Anfängen des schwierigen Dialogs zwischen akademische Pädagogik, Heilpädagogik und Psychoanalyse – einige Überlegungen im Lichte rezeptionshistorischer Forschung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57 (1), 61-75.
- 22 Datler, W. (2000). Das verstehen von Beziehungsprozessen. Eine zentrale Aufgabe von heilpädagogischer Praxis, Lehre und Forschung. In K. Bundschuh (Hrsg.). *Wahrnehmen – Verstehen – Handeln: Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert* (S. 59-77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71.
- 23 vgl. Turner 2013
- 24 Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. *Kultur-Analysen*, 1, 11–98.
- 25 Klusmann, U., & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 202-223.
- 26 ebd., S. 202
- 27 ebd., S. 202, S. 217f.
- 28 Datler, W. (2004). Die heilpädagogische Beziehung als Gegenstand der Reflexion und der Ort der Veränderung. Über das Ringen um Verstehen, die Erarbeitung von Handlungsspielräumen und das Konzept der „Work Paper Discussion“. In S. Kannevischer, K. Bundschuh (Hrsg.). *Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform* (S. 116-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 119f.
- 29 Gerspach, M. (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 101f.
- 30 Stern, D. (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett., S. 142f.; Lüpke, H. von (2000). Neue Nachbarschaften – Neurobiologier im psychosozialen Kontext. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 23 (4/5), 69-76, S. 70.
- 31 Gerspach, M. (2012). Das heimliche Curriculum der psychoanalytischen Pädagogik. In W. Datler, U. Finger-Trescher, & J. Gstach (Hrsg.). *Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden* (S. 81-105). Gießen: Psychosozial, S. 89f.
- 32 Winnicott, D. (1965). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Stuttgart: Kohlhammer.

- 33 Warsitz, R.P. (2006). Selbstreflexion als Methode der Psychoanalyse. In H. Dauber, & R. Zwiebel (Hrsg.). *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht* (S. 65-86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67f.
- 34 Trescher 1985, S. 84ff. in Gerspach 2012.
- 35 ebd., S. 92
- 36 Figdor, H. (2012). Wie werden aus Pädagogen „Psychoanalytische Pädagogen“? In W. Datler, U. Finger-Trescher, & J. Gstach (Hrsg.). *Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden* (S. 121-156). Gießen: Psychosozial, S. 151.