

Kreuzer, Tillmann F.; Turner, Agnes

Professionalisierung pädagogischen Handelns durch Selbstreflexion und Mentalisierung. Zur Vermittlung einer reflexiv-verstehenden Haltung in schulpraktischen Begleitseminaren

Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 74-87. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Kreuzer, Tillmann F.; Turner, Agnes: Professionalisierung pädagogischen Handelns durch Selbstreflexion und Mentalisierung. Zur Vermittlung einer reflexiv-verstehenden Haltung in schulpraktischen Begleitseminaren - In: Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 74-87 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283470 - DOI: 10.25656/01:28347; 10.35468/6051-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283470>

<https://doi.org/10.25656/01:28347>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Tillmann F. Kreuzer und Agnes Turner

Professionalisierung pädagogischen Handelns durch Selbstreflexion und Mentalisierung. Zur Vermittlung einer reflexiv-verstehenden Haltung in schulpraktischen Begleitseminaren

Abstract

In unserem Beitrag gehen wir auf die in Bezug von uns genutzten didaktischen Ansätze – Beobachten, Beschreiben sowie reflexiver Umgang (u. a. Tavistock Modell) – in der Eingangsphase der Lehrer:innenbildung ein. Modellhaft gehen wir, mit Hilfe von Material, worunter wir Fallbeispiele oder Vignetten aus schulisch biographisch geprägten Erinnerungen der Studierenden selbst verstehen, ein. Ebenso bieten wir Filmausschnitte oder literarische Beispiele an, welche Studierenden die Möglichkeiten eröffnen, zu lernen sich selbst zu reflektieren sowie ihren eigenen mentalen Entwicklungsraum zu erweitern.

Im Zentrum unseres Interesses stehen schulische Erfahrungen. Die Narrationen der Studierenden über er- wie aber auch entmutigende schulische Erfahrungen werden genutzt, um Beschämungen seitens erziehender bzw. lehrender pädagogischer Fachkräfte als Ausgangspunkt zu nehmen, um diese blinden Flecken in der eigenen pädagogischen Arbeit mit Kindern zu vermeiden. Damit nicht im negativen Erleben verharret wird, wenden wir uns der Frage zu, wie beschämende, entmutigende Erfahrungen gelingend bewältigt werden konnten bzw. aktuell bewältigt werden können.

1 Einleitung

In unserem Beitrag lenken wir den Fokus auf die Reflexion und Aneignung einer reflexiv verstehenden Haltung. Dabei sollen Lehramtsstudierende möglichst schon in der Studieneingangsphase über ihr Ich, ihr Selbst, ihr erzieherisches Handeln und Tun sowie über die Beziehung zu den Kindern im Klassenraum – den lernenden Schüler:innen – beginnen unter psychoanalytisch-pädagogischen Perspektiven zu reflektieren. Dies dient dazu, dass sie eine entsprechende Haltung im beginnenden Professionalisierungsprozess entwickeln können.

Die zu entwickelnde Haltung – geprägt von einer grundlegenden Neugier und dem Interesse dem:der Gegenüber wohlwollend etwas Lehren zu können, kann

in der Weiterentwicklung mit einer mentalisierenden Haltung umschrieben werden. Unter dieser Haltung kann nach Fonagy und Nolte (2023, 10) verstanden werden: „Wenn ich das Gefühl habe, verstanden zu werden, bin ich gewillt, von der Person zu lernen, die mich verstanden hat. ... Damit ist das Vertrauen zu einer Bezugsperson als sichere Informationsquelle gemeint, mit deren Hilfe es gelingt, die ‚Codes der sozialen Umwelt‘ anzunehmen.“

Nach dem Orientierungs- und Einführungspraktikum (OEP), welches alle Studierenden der Lehramtsstudiengänge an der PH Ludwigsburg nach dem ersten oder zweiten Semester absolviert haben sollen, können lediglich die Studierenden der Primarstufe durch die Erziehungswissenschaft in ihrer Schulpraxis begleitet werden; für alle anderen Studiengänge wird eine weitere Begleitung durch die Fachdidaktiken oder die Sonderpädagogik angeboten.

In den Begleitveranstaltungen stützen wir uns auf psychodynamische Ansätze, wie sie in der Beobachtungsmethode nach dem Tavistock Modell (vgl. Diem-Wille & Turner 2012), der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn (2000) und in der Psychoanalytischen Pädagogik mit ihrer Erweiterung der Mentalisierungsbasierten Pädagogik (vgl. Gingelmaier & Ramberg 2016) thematisiert werden. Gekoppelt wird der didaktische Ansatz *Beobachten, Beschreiben und Reflektieren* im Umgang mit dem Kunstwerk (vgl. Mollenhauer 2008) – darunter können bspw. literarische Figuren, Szenen aus Filmen o.ä. verstanden werden – mit schulbiographischen Vignetten der Studierenden selbst (vgl. Turner & Kreuzer 2021). In Vertiefungen nach dem OEP können auch Praxisbeispiele aus absolvierten Praktika (vgl. Leonhard 2022) Verwendung finden, wenn eine weitere Begleitung bspw. im Im-Semester-Praktikum (ISP) in der Mitte des Bachelorstudiums ermöglicht wird. Dabei wird im didaktischen Bemühen um ein vertieftes Verständnis auf die vielschichtigen pädagogischen, entwicklungspsychologischen sowie psychodynamischen Dimensionen des Wahrnehmens und Verstehens eingegangen.

Psychoanalytisch pädagogisches Arbeiten kann nicht ohne Einbezug der eigenen Geschichte gedacht werden. So gilt es der grundlegenden Annahme von Terhart (2011, 207) zur Implementierung biographischer Aspekte in den Entwicklungsprozess der Professionalisierung bei Studierenden zuzustimmen: „Insbesondere die selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln, auf die eigene berufliche Entwicklung ist ein zentraler Motor für die Weiter(!)-Entwicklung professioneller Fähigkeiten.“ Im Folgenden möchten wir unser Konzept im Rahmen der Begleitseminare zum OEP vorstellen, das diesem Ansatz folgt.

2 Grundlagenarbeit zur Herstellung eines theoretischen Rahmens

Zu Beginn der Begleitseminare zum OEP bringen auffallend viele Studierende negative und belastende Schulerfahrungen in das erste pädagogische Reflektieren ein. Diese Schulerfahrungen sind von Scham bzw. Beschämung (vgl. Kreuzer 2021a; Kreuzer & Turner 2022) oder von Versagensängsten geprägt. In diesem Beitrag wollen wir daher das Vorgehen der Analyse und Diskussion von solchen negativen schulischen Erfahrungen ins Zentrum stellen. Hier sind vor allem Entmutigungen anstelle von Ermutigung (vgl. Kreuzer u. a. 2019; Kreuzer 2021b) sowie Beschämungen seitens erziehender bzw. lehrender pädagogischer Fachkräfte zu nennen. Hervorzuheben ist, dass viele Studierende davon berichten, dass solche negativen Erfahrungen sich in allen Bildungseinrichtungen beschreiben ließen: von Frühpädagog:innen bis zu Hochschullehrer:innen. Es ist davon auszugehen, dass pädagogische Vorerfahrungen Studierender jeglicher Art und Weise reflektiert oder unreflektiert das imaginierte, spätere Berufsverständnis prägen. Damit die hier anzuregende selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Erinnerungen nicht im negativen Erleben verharrt oder eine Erstarrung eintritt, wenden wir uns der Frage zu, wie *negative* Erfahrungen *gelingend bewältigt* werden können. Für das Reflektieren über sich Selbst und das sogenannte *innere Kind* (vgl. Bolle 2012) sowie über das Kind im erzieherischen Handeln (später in der schulischen Praxis) bedarf es der Grundlagenarbeit zur Herstellung eines theoretischen Rahmens. Dieser umfasst Grundlagen eins psychoanalytisch-pädagogischen Verständnisses in der Erweiterung um das Konzept der Mentalisierung (vgl. Fonagy & Nolte 2023). Dies dient dazu, dass das eigene implizite Wissen nicht unreflektierten Deutungsfolien unterliegt (vgl. Helsper 2021). Eine solche Erarbeitung und Reflexion erscheint insbesondere in der Studieneingangsphase lohnend zu sein.

2.1 Zum Konzept der Begleitseminare im Orientierungs- und Einführungspraktikum

Das im Beitrag aufzuzeigende methodische Vorgehen sowie die denkbaren Auswirkungen sollen zur Übersicht tabellarisch an dieser Stelle einführend genannt und in der Folge ausgeführt werden:

Begleitseminare im OEP	Work Discussion Seminar
a) Ansehen eines Filmausschnitts – beobachten –,	Schritt 1: Beobachtung der eigenen Praxis
b) Erstellen einer Narration – Niederschrift der Beobachtung	Schritt 2: Erstellen eines narrativen Protokolls

<ul style="list-style-type: none"> c) Vorlesen der Narration, d) Inhaltliche Rückfragen stellen und beantworten, e) Besprechung Zeile für Zeile der Narration (später: Protokolle), f) Nachdenken in der Gruppe über die möglicherweise entstandenen Nachfragen, Irritationen etc., g) Verbindung zu Konzepten sowie h) Schlussfolgerungen ziehen. 	<p>Schritt 3: Besprechung des Protokolls im Seminar</p>
--	---

Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung und im speziellen die Work-Discussion zeichnet sich durch den Dreischritt: Beobachten der eigenen Praxis, Beschreiben und Besprechen im Seminar aus.

Erster Schritt: So werden die Studierenden zu Beginn des Seminares ermutigt einen Filmausschnitt anzusehen und auf sich wirken zu lassen. Erst danach sollen sie ihre Beobachtungen in Bezug auf den Filmausschnitt, ihre möglichen Wahrnehmungen von Affekten, kurz: alles was ihnen noch in den Sinn kommt, niederschreiben.

Zweiter Schritt: Damit die Studierenden auf die Beobachtungen im Feld vorbereitet werden, üben sie dies anhand des vorgegebenen Materials – hier dem Filmausschnitt. In Anlehnung an die Tavistock-Methode (vgl. Turner 2017; Harris & Bick, 2011) können Studierende die Methode der Beobachtungen beginnen zu erlernen, welche unserer Ansicht nach die geeignetste für Studierende ist, „um Vorgänge im pädagogischen Feld wahrnehmen, beobachten, beschreiben und reflektieren zu können“ (Turner & Kreuzer 2021, 31). Auch de Boer und Reh (2012, VI) gehen von der Annahme aus, dass bereits „im Studium Verfahren der Beobachtung pädagogischer Situationen, der Analyse von Beobachtungen und ihrer Reflexion vorgestellt und geübt werden (sollten), auf die später in der Schulpraxis im besten Fall zurückgegriffen werden kann, um sie weiterzuentwickeln.“

Dritter Schritt: Die Studierenden können im Seminar *in* einem geschützten Raum lernen. Durch die Thematisierung *des* „geschützten Raumes“, sollen die Studierenden nachvollziehen können, sich ohne Leistungszwang, in einer vertrauensvollen Atmosphäre einbringen zu können und werden aufgefordert die Inhalte nicht aus dem Raum zu tragen. Solch einen „geschützten Raum“ erfahren sie, durch die Berücksichtigung der verschiedenen Grundregeln, die sich an das Konzept des „container contained“ von Wilfried Bion (1962a, b) anlehnt.

Die anfangs im Seminar vorgeschaltete Übung am Filmausschnitt wird später durch die eigenen Narrationen bzw. Protokolle aus dem Feld ersetzt. Hierbei gilt es ein Bewusstsein für den ‚Goldstandard‘ zu erreichen:

- Das Niederschreiben der Beobachtung erfolgt zeitnah nach der Beobachtung an sich.
- Es werden während der Beobachtung keine Notizen o. ä. angefertigt.
- Die Beobachtung wird wertneutral niedergeschrieben.

In der Übungsphase können nun (d) inhaltliche Rückfragen gestellt werden, bevor die Beobachtungen dann (e) Zeile für Zeile durchgearbeitet werden. Im zeitlichen Verlauf des Seminars wird die Gruppe Schritt für Schritt die Beobachtung – mit zunehmender Übung und Professionalisierung nach einer Narration dann als Protokoll zu bezeichnen – auf manifeste wie latente Bedeutung der Interaktionen und Geschehnisse eingehen. Dabei werden die (f) Ereignisse des Protokolls vor dem Hintergrund (g) von psychoanalytischen Theorien, wie beispielsweise Übertragungsphänomene, diskutiert. (h) Ziel ist, die inneren Motive bei sich selbst sowie bei anderen verstärkt wahrnehmen und verstehen zu lernen. Ein vertrauensvoller Rahmen ist eine Grundvoraussetzung für die Arbeit im Seminar.

Um die Unterscheidung zwischen Narration und Protokoll zu verdeutlichen (Kreuzer & Turner 2021) möchten wir darauf hinweisen, dass wir davon ausgehen, dass eben diese Regeln zum ‚Goldstandard‘ anfangs *nicht* befolgt werden, da sich die Studierenden vom Subjektiven leiten lassen. So handelt es sich unseres Erachtens zu Beginn in der Regel um Narrationen, da der Zensor entweder unbewusst einschreitet oder ganz gezielt eingesetzt wird. Eine Zensur erfolgt in der Regel dadurch, dass mögliche, sozial erwünschte Handlungen bzw. erwünschtes Verhalten eher als vermutete sozial weniger erwünschte Handlungen bzw. erwünschtes Verhalten beschrieben werden.

Damit eine Professionalisierung der Studierenden stattfindet, können die Beobachtungen bzgl. der ‚Goldstandards‘ gemeinsam diskutiert werden. Die Narrationen der Studierenden entwickeln sich dabei idealiter weise zu Protokollen. Wir verfolgen mit unserem Ansatz die Ziele, dass die Studierenden

- sich als Wahrnehmungs- und Aufnahmeinstrument kennenlernen. Dies kann in dem Sinne verstanden werden, dass sie als Subjekte interpersonelles Geschehen wahrnehmen und in sich aufnehmen – dies kann in Anlehnung an das Konzept des „Container contained“ von Wilfried Bion (1962a, b) gesehen werden (vgl. Kreuzer & Turner 2016).
- mentalisierende Teilnahme und Einfühlung in Situationen beobachten, niederschreiben und somit einüben lernen.
- beginnen, psychodynamische Prozesse wahrnehmen zu können.
- eine offene innere Haltung, in der nicht geurteilt wird, einnehmen und somit dem Kind eine Unvoreingenommenheit gegenüber wahren können.
- dazu befähigt werden zwischen Nähe und Distanz zu oszillieren, was in einem professionellen Rahmen unerlässlich ist.

- sich emotional berühren lassen und somit sich über ihre Verstrickungen bewusst(er) werden können und
- durch das Einnehmen einer Metaebene zu einem „reflective practitioner“ (Schön 1983) werden können.

Daher erinnern wir daran, dass

- Teilnehmende Beobachtung keine objektive, sondern eine subjektive Methode ist.
- subjektive Spiegelungen von Gefühlen, Wertungen, Projektionen und Vorurteilen erkennbar werden.
- durch subjektive Selektion beobachtete Verhaltensweisen möglicherweise überinterpretiert oder verharmlost werden.
- die subjektive Wiedergabe des Beobachteten dabei ein Verstehen und Nachvollziehen der Handlungen des Gegenübers und von sich selbst ermöglicht.

2.2 Professionalisierung und Persönlichkeitsentwicklung

Diese Ziele zur Professionalisierung stehen in einem engen Bezug zur eigenen Entwicklung. Sie regen selbstreflexive Prozesse an, die die:den Studierenden in ihrer:seiner Ganzheit beeinflussen und eine Entwicklung unterstützen, die sich sicherlich auch auf den außerschulischen Bereich auswirkt und die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden beeinflusst.

Mit diesem Wissen wird versucht bei den Studierenden ein Bewusstsein über ihre Narration zu erzeugen, damit transparent wird, dass die Studierenden, die sich nun selbst als Lehrpersonen in der zukünftigen schulischen Situation imaginieren, sich über die Möglichkeiten der Subjektivierung der Narrationen bewusst werden. Gerade durch das Mitteilen darüber, dass bspw. ihre Angst vor einer möglichen Beschämung transparent und dadurch bewusst gemacht wird, kann Angst genommen werden. Hier steht die Reflexion im Vordergrund und nicht die therapeutische Bearbeitung. Insofern erscheint es möglich, dass Studierende konstruktiv an ihrer psychoanalytisch-pädagogischen Haltung arbeiten und diese im ihnen zur Verfügung gestellten, geschützten Raum entwickeln können. D.h. sie werden dazu befähigt, sich von ihrer angestammten und verinnerlichten Schüler:innenrolle zu lösen und sich zu einer professionellen Lehrkraft zu entwickeln.

In Bezug auf die über die berufsbezogene Professionalisierung hinausgehende Persönlichkeitsentwicklung soll Studierenden ermöglicht werden, dass sie sich in ihrem Reflektieren über ihre Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst 1981) bewusst werden und sich darin bestätigt sehen, dass sie auf dem Weg zur professionellen Lehrperson aus dem Moratorium der Jugend heraustreten können. Hierbei können sie in ihrer Denkfigur ihren Rollenwechsel bestenfalls gelingend nachvollziehen und sich darin bestätigt fühlen.

Nach dem Konzept von Havighurst (1981) bestehen im Jugendalter eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben, welche in der Regel mit Eintritt in das Erwachsenenalter weitestgehend abgeschlossen sind. Nach Hericks (2006, 60) handelt es sich bei diesem Konzept um das „Kernkonzept“ der Bildungsgangforschung. Durch die Entwicklung und Verzögerung der Jugendphase an sich und dem Begehren vieler Einzelner sowie der Gesellschaft nach Jugendlichkeit hat sich eine Zwischenphase gebildet: das *emerging adulthood* (Arnett 2000). In dieser Phase werden grob formuliert weitere Entwicklungsschritte geleistet, die das Konzept von Havighurst erweitern – bspw. die Auseinandersetzung mit dem Beruf (vgl. Kreuzer 2019a), dem eigenen Selbst sowie der Zukunft (vgl. Dreher & Dreher 1985, 62), der Entwicklungsschritt, finanziell unabhängig zu werden, nicht mehr im elterlichen Haushalt zu leben (vgl. Arnett 2001) sowie der Erwerb von Fähigkeiten wie Sozialkompetenz (Schwaller 1991 zit. nach Flammer 2009, 292). Auch „identitätsstiftende Rollenfindung, adressatenbezogene Vermittlung, anerkennende Klassenführung und mitgestaltende Kooperation“ (Leinweber, Billich-Knapp & Košinar 2021, 475) rücken ins Zentrum des Interesses. „Mit der Bearbeitung und Bewältigung von Anforderungen findet ein Prozess der beruflichen Weiterentwicklung statt“ (ebd., 479), welcher neue Perspektiven eröffnet.

Ein reflektierender Blick kann/soll auf das sogenannte eigene innere Kind und das Erleben von erzieherischem Handeln der internalisierten Objekte, wie bspw. den Eltern, Geschwistern (vgl. Kreuzer 2016) oder als Vertreterfiguren der Lehrer:innen (vgl. Kreuzer 2007), eingenommen werden. Junge Studierende greifen in ihrer noch unerfahrenen Rolle als Erziehende sowie Lehrende oftmals auf die bekannten und selbst erlebten Muster zurück (vgl. Leonhard 2022), um sich in ihrem eigenen Handeln – scheinbare – Sicherheit zu gewähren.

Damit die oben genannten Reflexionen sowie beruflichen Weiterentwicklungen in Verbindung mit der Frage „Wozu?“ nachvollziehbar für junge Studierende werden, möchten wir erreichen, dass 1) eine (Aus-)Bildung und Aneignung psychoanalytisch pädagogischen Grundwissens geschieht. Durch das grundlegend notwendige Verständnis der Theorie kann ein Transfer aus der eigenen Schüler:innenrolle in die Rolle des Erziehenden eher geleistet werden. Weiter wird 2) ermöglicht, eine wohlwollende innere Haltung als *Erziehende:r* gegenüber dem zu erziehenden und lernenden Kind, die für das Gelingen des Erziehungs- und Bildungsauftrags entscheidend ist, auszubilden bzw. deren Erlangen zu fördern. Ganz bewusst benennen wir hier die Rollen der Lehrpersonen gegenüber den Schüler:innen *Erziehende*. Für Lehrpersonen wird dies im §1 des Schulgesetzes – zumindest in Baden-Württemberg – folgend festgehalten: „§ 1 Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule“. Der dadurch ausgelöste Prozess, die Auseinandersetzung und Bewusstwerdung der eigenen Mentalisierungsfähigkeit führt zu einer 3) Verbesserung der Wahrnehmung und Zufriedenheit aller Beteiligten, was in ersten Ergebnissen bei Schwarzer (2019) in Bezug auf präventive Ressourcen zur gesundheitserhaltenden Funktion nachgewiesen werden konnte.

2.3 Zum Verständnis mentalisierender Prozesse

Durch das Bewusstwerden der eigenen Fähigkeiten im Mentalisierungsprozess (vgl. Kreuzer u. a. 2023) können Zugänge zur Selbstreflexion angestoßen werden. Somit können Selbsterkenntnis und Selbstwerdung (vgl. Kreuzer 2013) mit Bezug zum sogenannten inneren Kind hergestellt werden. Eine Wendung, in der Dauber (2006, 28) den „wichtigsten Ansatzpunkt für die Selbstreflexion der Erwachsenen, nämlich von Kindern, die sich noch nicht abgekapselt haben, die noch nicht innerlich ‚abgestorben‘ sind, zu lernen“ sieht. Bernfeld (1925/1973, 140f.) erklärt das sogenannte innere Kind wie folgt:

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

Diese von Bernfeld formulierten Denkfiguren können die Studierenden in ihrem *Tun*, in ihrem *Erfüllen* und in ihrem *Verbieten* erfahren und in einem positiven Sinne, als ein *denkendes, handelndes Ich* überwinden. Helsper (2021, 113) verweist stützend auf die notwendige Beziehungsgestaltung zu Kindern und Jugendlichen, wenn er schreibt, dass „biographische Erfahrungen und Voraussetzungen einen wichtigen Resonanzboden für das professionelle Handeln dar(stellen).“ Er führt im Sinne Bernfelds weiter aus: „In der Auseinandersetzung mit dem ‚Fremden‘ auf Seiten der Klientel, wird das ‚Eigene‘ der biographischen Hintergründe – bildhaft gesprochen – mit zum Schwingen gebracht.“

Unserer Ansicht sollten die Studierenden dies jedoch zuerst anhand von plastischen Beispielen aus Kunstwerken (vgl. Mollenhauer 2008; Koller 2014, 2014; Rieger-Ladich 2014; Kreuzer 2016, 2019b) sowie durch die Arbeit mit Vignetten (vgl. Kreuzer & Turner 2020) durchführen. An solchem Material können Studierende erste Beobachtungen anstellen und einen ersten Einblick in das Erstellen einer Niederschrift erhalten, welches eine erste Orientierung bietet, was eingefordert wird. Dies ermöglicht ihnen, dass sie sich dadurch für die anstehenden Beobachtungen sensibilisieren, ohne im unterrichtlichen und erzieherischen Geschehen in Stress zu geraten und ggf. in ihrem Mentalisieren einzubrechen (vgl. Ramberg & Gingelmaier 2016). Somit bewahrt das erste pädagogische Handeln an Kunstwerken es die Studierende davor, selbst in eine von Kindern als negativ erfahrene Interaktion zu treten.

Das bio-behaviorale Switch-Modell der Beziehung zwischen Stress und kontrolliertem bzw. automatischem Mentalisieren (vgl. Abb.1) ist bei jedem:r Studierenden subjektiv zu betrachten. Steigt der Stress, das Arousel, durch bspw. unvorhersehbare Ereignisse, die in jedem Unterricht eintreten, und erreicht den ‚Umschaltpunkt‘ beim Unterrichtenden, geht die Fähigkeit zu mentalisieren verloren.

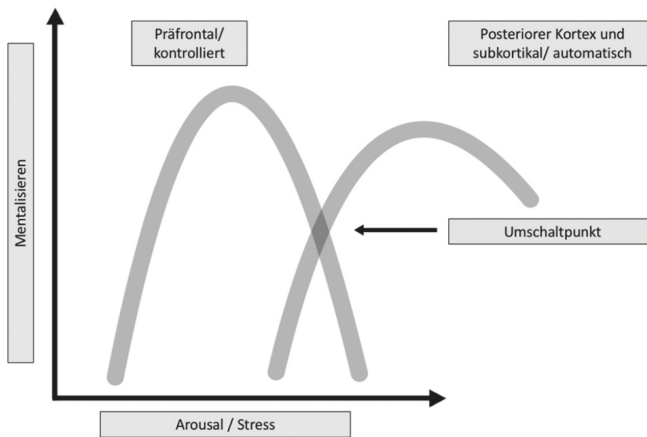


Abb.1: Luyten u. a. 2015, 69

Mentalisieren bedeutet im Grunde „sich selbst von außen und andere von innen zu betrachten“ (Allen u. a. 2016, 393). Studierende sollen sich somit im geschützten Raum anhand bzw. durch Beispiele aus der Praxis erproben und an diese herangeführt werden. Sie erfahren den geschützten Raum, in dem sie sich ausprobieren können und in dem keine Wertungen zu befürchten sind.

Gleichzeitig sollte das epistemische Vertrauen der Lernenden gefördert werden und die Studierenden könnten dieses im Alltag später realisieren. „Epistemisches Vertrauen bezeichnet die unbewusste Bereitschaft des Individuums, von einer anderen Person gesendete Signale und Informationen als vertrauenswürdig, generalisierbar und relevant für sich selbst einzustufen“ (Taubner 2016, 56), kurz definiert ist es die „Offenheit für Wissensvermittlung durch vertrauensbesetzte Personen“ (Nolte 2018, 158) und kann einen gelingenden Lernprozess ermöglichen.

2.4 Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit

Im Begleitseminar können zur Förderung der Sensibilisierungs- und Wahrnehmungsfähigkeit bspw. Ausschnitte aus einem Film gezeigt werden. Die Studierenden werden dazu angehalten diesen Ausschnitt zu beobachten und wie beschrieben vorzugehen. Im ersten Schritt sollen die Studierenden niederschreiben, was sie „gesehen“ haben. Nach einer ersten Besprechung in Kleingruppen und anschließend im Plenum werden die Studierenden angehalten, auf ihre emotionalen Regungen zu achten, wenn die Szene wiederholt betrachtet wird. Ebenso kann hierbei Mentalisieren geübt werden, indem die Studierenden aufgefordert werden „sich selbst von außen und andere von innen zu betrachten“ (Allen u. a. 2016,

393) – gerade in Bezug auf den betrachteten Ausschnitt. Alternativ kann eine Szene aus einem Buch herangezogen werden, welche auch in unterschiedlichen Rollen verlesen werden kann.

Somit werden Studierende dazu befähigt, sich nicht nur auf sich selbst oder das Gegenüber zu fokussieren, sondern damit das interpersonelle Geschehen, zwischen dem eigenen Selbst und dem Gegenüber zu lenken. In Abbildung 2 soll dies dargestellt werden.

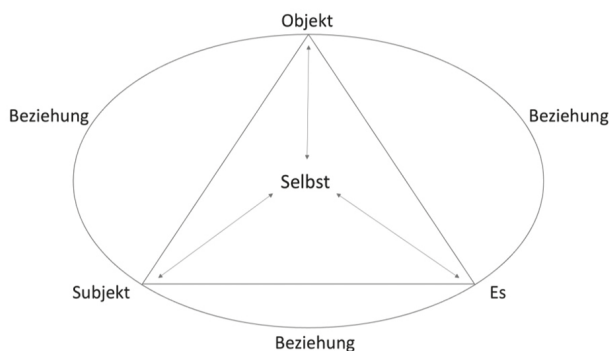


Abb. 2: Beziehungen des Selbst

Die komplexen Beziehungsstrukturen werden lediglich im Rahmen der Beziehung eines Studierenden zu einem Lernenden dargestellt. Dies kann im übertragenden Sinne auch auf die Klasse als Gruppe in einem erweiterten Blick gesehen werden. Ausgehend vom Zentrum der Darstellung treten Studierende in *Beziehung* zu der sie umgebenden Welt. Triangulierend bestehen Beziehungen zum *Objekt*, dem Gegenüber, in der Regel dem:der Lernenden, dem *Es*, welches als Unbewusstes oder *Thema* verstanden werden kann, sowie dem *Subjekt*. Das *Selbst* steht, ähnlich wie in anderen Modellen, mit allen in Verbindung; wiederum sind die im Außen sich befindenden Akteure miteinander in Beziehung stehend und wirken wechselseitig aufeinander ein. Damit das Selbst im Zentrum verbleiben und die an es gestellten Anforderungen bewältigen kann, muss es sich über seine Position bewusst werden – es muss sich selbst und seine Beziehungen reflektieren, um diese nachvollziehen zu können. So symbolisiert das Dreieck das triangulierende Momentum und zeigt zugleich den das Selbst umgebenden Raum, der in Interaktion mit dem Außen steht.

Würden die Studierenden allein mit einem abstrakten Modell in der ersten Auseinandersetzung konfrontiert werden, könnte die Gefahr bestehen, dass sie sich in der Auseinandersetzung mit diesem überfordert fühlen und durch ein denkbares Nicht-Verstehen als nicht genügend erfahren. Um diesem kontraproduktiven

Erleben entgegenzuwirken, ist es unser Anliegen, dass sich die Studierenden in den filmischen oder literarischen Ausschnitten/Vignetten mit einer Figur bzw. deren Handeln identifizieren können. Somit steigt die Bereitschaft, Äußerungen in der Kleingruppe bzw. im Plenum zu tätigen, und die Studierenden sind motiviert, sich auch mit ihrer eigenen Biographie zu beschäftigen. Dies kann u. a. zu biographischen Narrationen zur Berufswahlmotivation anregen.

3 Zusammenführung

Abschließend ist festzuhalten, dass Studierende zum einen die haltende und reflektierende Funktion der Gruppe erfahren (vgl. Kreuzer u. a. 2023), und zum anderen kann sich der geschützte Raum, der die Studierenden in ihren Beziehungen zum Subjekt, Objekt oder Es umgibt, zu einem *möglichen Entwicklungsraum* – *potential space* – in Anlehnung an Winnicott (vgl. Ramberg & Kreuzer 2021) entwickeln. Dazu ist es aus unserer Sicht notwendig, dass es Studierenden ermöglicht wird, im geschützten Raum ihre Aufmerksamkeit auf ihre innerpsychischen (Frei-)Räume zu lenken. Diese Aufmerksamkeit kann dazu verwendet werden, physische, psychische und soziale Dimensionen zur adäquaten Teilhabe *aller* Menschen an Bildung herzustellen, um sich selbst als Subjekt durch die Diskussion und Reflexion der Narrationen, später Protokolle, weiterentwickeln, professionalisieren, zu können. Dadurch kann wiederum die Mentalisierungsfähigkeit der Studierenden gefördert werden, welche als Grundpfeiler des epistemischen Vertrauens gesehen werden muss und Bildungsprozesse positiv beeinflusst. Das Vorhandensein mentaler Kapazitäten kann dazu führen, innere Räume herzustellen, um in diesen mentalen Räumen – im besten Fall – konstruktive oder – im worst case – destruktive Impulse der im Lernprozess Stehenden, zu containen (Bion 1962a, b), zu unterbinden oder zu initiieren.

Damit dies gelingen kann, sollen Studierende in unseren Seminaren dazu befähigt werden, solche mentalen Räume herzustellen. Sie können sich im übenden Prozess über die Unterscheidung zwischen Narrationen und Protokollen bewusstwerden und gemeinsam in der Gruppe somit erste Schritte nachvollziehen. Durch die gemeinsame Diskussion der Narrationen eines betrachteten Filmausschnittes wird deutlich, dass jede:r Studierende:r eine eigene Sicht auf diesen Filmausschnitt hat – obwohl der identische Arbeitsauftrag für alle galt. Diese (gemeinsame) Beobachtung führt den Studierenden vor Augen, welche Differenzierungen angestellt werden können. Im gemeinsamen Besprechen der eigenen Niederschrift (Narration) kann dies deutlich werden. Dies kann als Vorübung für den dritten Schritt gesehen werden. Hier werden die Beobachtungen aus dem Feld der Studierenden vorgestellt, und es wird jede Zeile einzeln analysiert. Dabei sollen eigene Wahrnehmungen jeglicher Art in Bezug auf die Szene benannt werden, um Gefühle in der Übertragung bzw. Gegenübertragung (vgl. Bettighofer 1998) wahrnehmen zu können.

Das Nachdenken in der Gruppe führt oftmals zu einem Gemeinschaftsgefühl und es werden Allianzen offenbart, die den teilnehmenden Studierenden in dieser Form ansonsten verborgen geblieben wären. Auch kommen in diesem Prozess Fragen auf, die zur weiteren Entwicklung der Professionalität jedes Einzelnen von Bedeutsamkeit sein können. Die Studierenden werden dazu angeregt Konzepte und Theorien mit den praktischen Beobachtungen der Kommiliton:innen zu verknüpfen. Dies dient den Studierenden dazu, sich im Professionalisierungsprozess nicht auf ihr ‚Bauchgefühl‘ zu verlassen, sondern hilft ihnen, sich weiterzuentwickeln in dem Sinne, dass sie ihren subjektiven Entwicklungsraum – *potential space* – wahrnehmen und nutzen können und abschließend Schlussfolgerungen ziehen zu können.

Durch die Entwicklung einer reflexiven, psychoanalytisch-pädagogisch geprägten Haltung, durch die mentale Räume genutzt und erweitert werden können, indem Affekte, Emotionen und Gefühle bei Lehrenden und Lernenden wahrgenommen und mentalisiert werden (vgl. Kreuzer & Turner 2022) und der Umgang mit diesen eingeübt wird, können Studierende nicht nur Handlungsoptionen für die pädagogische Situation gewinnen, sondern profitieren auch in Bezug auf ihre gesamte Persönlichkeitsentwicklung. Studierende können dazu befähigt werden, das Gelernte auf sich selbst anzuwenden und in der Arbeit mit ihrem Gegenüber umzusetzen.

Literatur

- Allen, J. G., Fonagy, P. & Bateman, A. W. (2016): Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Arnett, J. J. (2000): Emerging Adulthood. A Theory of Development from late teens through the twenties. In: *American Psychologist*, Jg. 55/H. 5, 469-480.
- Arnett, J. J. (2001): Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. In: *Journal of Adult Development*, 8, 133-143.
- Bernfeld, S. (1925/1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bettighofer, S. (1998): Übertragung und Gegenübertragung im therapeutischen Prozess. Stuttgart: Kohlhammer.
- Boer, H. de & Reh, S. (Hrsg.) (2012): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS.
- Bion, W. R. (1962a): The Psycho-Analytic Study of Thinking. In: *International Journal of Psychoanalysis*, 43, 306-310.
- Bion, W. R. (1962b): Learning from Experience. London: William Heinemann.
- Bolle, R. H. (2012): Das Konzept „Inneres Kind“ und die Analytische Psychologie nach C.G. Jung. In: W. Herbold & U. Sachsse (Hrsg.): Das so genannte Innere Kind (2. Auflage). Stuttgart: Schattauer, 7-50.
- Cohn, R. (2000): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett Cotta.
- Dauber, H. (2006): Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. In: H. Dauber & R. Zwiebel (Hrsg.): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-40.

- Diem-Wille, G. & Turner, A. (2012): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Wien: facultas.wuv.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. In: D. Liepmann & A. Stiks-rud (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und ent-wicklungspsychologische Perspektiven. Göttingen: Hogrefe, 56-70.
- Flammer, A. (2009): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Bern: Huber.
- Havighurst, R. J. (1981): *Developmental tasks and education* (3rd Edition). New York and London: Longman.
- Harris, M., & Bick, E. (2011): *The Tavistock Model: Papers on Child Development and Psychoanalytic Training*. London: Karnac Books.
- Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen u. a.: Budrich.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufsein-gangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.
- Koller, H.-C. (2014): Bildung als Textgeschehen. Erziehungswissenschaftliche Bedeutung literarischer Texte. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 60/H. 3, 333-349.
- Kreuzer, T. F. (2007): *Psychoanalytische Pädagogik und ihre Bedeutung für die Schule*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kreuzer, T. F. (2013): Die Wurzeln pädagogischen Handelns bei Janusz Korczak und die „Neue Lern-kultur“ in der heutigen Lehrerausbildung von Baden-Württemberg. In: R. Godel-Gaßner & S. Krehl (Hrsg.): *Facettenreich im Fokus. Janusz Korczak und seine Pädagogik – Historische und aktuelle Perspektiven*. Jena: Edition Paideia, 297-316.
- Kreuzer, T. F. (2016): Geschwister als Erzieher:!! Bedingungsgefüge, Beziehung und das erzieherische Feld. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Kreuzer, T. F. (2019): Zur Entwicklung einer psychoanalytisch-pädagogisch geprägten Haltung durch Selbstreflexion. In: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 73/H. 6, 613-627.
- Kreuzer, T. F. (2020). Studierende können mit Hilfe selbstreflexiver Prozesse zu professionell Lehrenden werden. In: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 74/H. 4, 415-426.
- Kreuzer, T. F. (2021a): Wege der Ermutigung für entmutigte Kinder. In: A. Kerschgens, J. Heilmann & S. Kupper-Heilmann (Hrsg.): *Neid, Entwertung, Rivalität. Zum Wert psychoanalytischen Verste-hens tabuisierter und abgelehnter Gefühle für die Pädagogik*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 153-172.
- Kreuzer, T. F. (2021b): Zur Befähigung emotionaler Teilhabe aller. Professionalisierung pädagogischen Handels durch Selbstreflexion und in der Beratung. In: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 75, H. 4, 437-452.
- Kreuzer, T. F. & Turner, A. (2016): Grenzverletzungen in Beobachtungen und Beschreibungen im pädagogischen Handeln einer Studierenden. In: B. Rauh & T. F. Kreuzer (Hrsg.): *Grenzen und Grenzverletzungen in Bildung und Erziehung: Psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven*. Opla-den: Budrich, 125-140.
- Kreuzer, T. F. & Turner, A. (2020): Max, ein Rabauke? Mentalisieren von Beziehungsdynamik im Un-terricht. In: S. Gingelmaier, A. Ramberg & H. Kirsch (Hrsg.): *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik*. Bd. II. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 136-150.
- Kreuzer, T. F. & Turner, A. (2023): Über die Bedeutung des Vergessens und Erinnerns von Schamer-fahrungen in der Lehrer:innenbildung. In: K. Trunkenpolz, B. Lehner & B. Strobl (Hrsg.): *Affekt – Gefühl – Emotion: Zentrale Begriffe Psychoanalytischer Pädagogik?*. Opladen: Budrich, 137-152.
- Leineweber, S., Billich-Knapp, M. & Košinár, J. (2021): Entwicklungsaufgaben angehender Primar-lehrpersonen in Berufspraktischen Studien. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Jg. 11, 475-490.
- Leonhard, T. (2022): Wie ist es wirklich Lehrer:in zu werden – und warum ein zweiter Blick lohnt. Verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=so5yk3i-z_o (Abrufdatum: 27.05.2022).
- Mollenhauer, K. (2008): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. 7. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

- Luyton, P., Fonagy, P., Lowyck, B. & Vermonte, R. (2015): Beurteilung des Mentalisierens. In: A. W. Bateman & P. Fonagy (Hrsg.): Handbuch Mentalisieren. Gießen: Psychosozial-Verlag, 67-90.
- Nolte, T. (2018): Epistemisches Vertrauen und Lernen. In: S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 157-172.
- Nolte, T. & Fonagy, P.: Vorwort. In P. Fonagy & T. Nolte (Hrsg.): Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern. Stuttgart: Klett Cotta, 9-21.
- Ramberg, A. & Kreuzer, T. F. (2021): Zur mentalisierungsbasierten Haltung in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, Jg. 192/H. 4, 505-530.
- Ramberg, A. & Gingelmaier, S. (2016): Mentalisierungsgestützte Pädagogik bei Kindern, die Grenzen verletzen. In: B. Rauh & T. F. Kreuzer (Hrsg.): Grenzen und Grenzverletzungen in Bildung und Erziehung. Opladen: Barbara Budrich, 79-100.
- Rieger-Ladich, M. (2014): Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 60/H. 3, 350-367.
- Schön, D. (1983): The Reflection Practionier. How Professionals Think in Action. London: Temple Smith.
- Schwarzer, N. H. (2019): Mentalisieren als schützende Ressource? Eine Studie zur gesundheitserhaltenden Funktion der Mentalisierungsfähigkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Taubner, S. (2016): Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis (2. Auflage). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz, 202-224.
- Turner, A. (2017): Psychodynamisches Beobachtungslernen – Ein Beitrag zur Förderung von Reflexion in der Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen. Habilitationsschrift. Klagenfurt: AAU.
- Turner, A. & Kreuzer, T. (2021): Psychoanalytisch-pädagogische Reflexionen von Beobachtungen und Selbstreflexion. In: T. F. Kreuzer & S. Albers (Hrsg.): Selbstreflexion. Ludwigsburger Hochschulschriften TRANSFER, Bd. 21, 29-46.

Autor:innenangaben

Tillmann Kreuzer, Dr.
 Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
 Abteilung Allgemeine Pädagogik
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in der
 Lehrer:innenbildung, Psychoanalytische Pädagogik, Entwicklung von
 Mentalisierungsräumen bei Erziehenden.
 kreuzer@ph-ludwigsburg.de

Agnes Turner, Assoc.-Prof. Mag. Dr.
 Alpen Adria Universität Klagenfurt
 Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftstheoretische Aspekte zu
 Lern-Lehrprozessen, Mentalisierungsbasierte Pädagogik, Professionsforschung.
 agnes.turner@aau.at