pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Dietrich, Lars [Hrsg.]; Fickler-Stang, Ulrike [Hrsg.]; Hofman, Josef [Hrsg.]; Zimmermann, David [Hrsg.]

# Professionelle Selbstreflexion im Hochschulstudium. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

*Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 210 S. - (Dialog Erziehungshilfe)*

Quellenangabe/ Reference:
Dietrich, Lars [Hrsg.]; Fickler-Stang, Ulrike [Hrsg.]; Hofman, Josef [Hrsg.]; Zimmermann, David [Hrsg.]: Professionelle Selbstreflexion im Hochschulstudium. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 210 S. - (Dialog Erziehungshilfe) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-368486 - DOI: 10.25656/01:36848; 10.35468/6248

*https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-368486*
*https://doi.org/10.25656/01:36848*

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

*http://www.klinkhardt.de*

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
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/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Dialog Erziehungshilfe

Lars Dietrich
Ulrike Fickler-Stang
Josef Hofman
David Zimmermann
(Hrsg.)

# Professionelle Selbstreflexion im Hochschulstudium

## Theoretische Grundlagen und empirische Befunde am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

forschung klinkhardt

Dietrich / Fickler-Stang / Hofman / Zimmermann

# Professionelle Selbstreflexion im Hochschulstudium

Dialog Erziehungshilfe

Herausgegeben von
Birgit Herz, Thomas Müller, David Zimmermann

Lars Dietrich
Ulrike Fickler-Stang
Josef Hofman
David Zimmermann
(Hrsg.)

# Professionelle Selbstreflexion im Hochschulstudium

## Theoretische Grundlagen und empirische Befunde am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2026

*Die Veröffentlichung wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Humboldt-Universität zu Berlin.*




**Impressum**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2026. Verlag Julius Klinkhardt.
Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.
Printed in Germany 2026. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.*
*Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY 4.0 International.*
*https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/*

ISBN 978-3-7815-6248-6 digital doi.org/10.35468/6248

ISBN 978-3-7815-2786-7 print

# Inhaltsverzeichnis

*Lars Dietrich, Ulrike Fickler-Stang, Josef Hofman und David Zimmermann*

Einleitung – Förderung von professionellen Selbstreflexionskompetenzen im Hochschulstudium am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen . . . . . 7

## I Theoretische und konzeptionelle Grundlegungen

*Ulrike Fickler-Stang*

Selbstreflexion und Selbstreflexionskompetenz in der Hochschulbildung. Historische Entwicklungslinien mit dem Fokus auf psychodynamische Perspektiven . . . . . 15

*Noëlle Behringer und Agnes Turner*

Mentalisieren als Teil professioneller Selbstreflexion. Theoretische Grundlagen und Impulse für die Hochschullehre . . . . . 27

*Bernhard Rauh*

Propädeutische professionelle Selbstreflexion durch Fallverstehen . . . . . 38

*Robert Langnickel, Jean-Marie Weber und Pierre-Carl Link*

Die Illusionen durchlöchern. Mangel, Begehren und das Nicht-Wissen. Selbstreflexion und sonderpädagogische Professionalisierung aus der Perspektive der Pädagogik des gespaltenen Subjekts . . . . . 48

*Janet Langer*

Selbstreflexion im Kontext bindungsgeleiteter Pädagogik . . . . . 62

## II Gruppenanalytische und institutionelle Perspektiven

*Jonas Becker und Christian Wiesmann*

Im sozial-emotionalen Gewimmel des pädagogischen (Gruppen-)Alltags. Der gruppenanalytische Blick im Anschluss an S. H. Foulkes als Verstehensangebot (nicht nur) im Kontext von psychosozialen Beeinträchtigungen. . . . . 75

*Sarah Yvonne Brandl*

Eine Gruppe anregen auf eine andere Weise über sich nachzudenken. Gruppenanalytische Selbsterfahrung mit Studierenden. . . . . 86

*Patrick Geffard, Mej Hilbold, Arnaud Dubois and Hélène Kolebka*

Three Experiences in Groups in Higher Education. Institutional Pedagogy and Self-Reflexivity. . . . . 99

*Lars Dietrich*

Gruppenanalyse in pädagogischen Hochschulseminaren: Chancen und Grenzen . . . . . 112

## III Fallbezogene, mediale und hochschuldidaktische Konkretisierungen

*Josef Hofman*

Szenische Verstehensversuche im Studium anhand von Unterrichtsvideos . . . . . 127

*Marian Kratz*

Innere (Praxis-)Szenen im Studium „bändigen". Reflexionen zum Belastungserleben von Studierenden zwischen Theorie und Praxis . . . . . 138

*Andreas Jensen*

Bewegende Bilder innerer Verletzungen. Szenen sozialen Rückzugs in Manga und deren Potenzial für die Hochschullehre. . . . . 150

*Ramona Thümmler und Nadine Elstrodt-Wefing*

Selbstreflexion und Fallverstehen in außerschulischen sonderpädagogischen und angrenzenden psychosozialen Handlungsfeldern – Traumapädagogische Interaktionsanalyse und DigiFall als hochschuldidaktische Formate . . . . . 162

*Simone Weber*

Selbstreflexion von Studierenden in der Lehre am Beispiel von Lerntagebüchern . . . . . 174

## IV Organisationale und gesellschaftliche Erweiterungen

*Jan Hoyer*

Reflexion organisationaler Strukturen im Hochschulstudium am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. . . . . 187

*David Zimmermann*

Globale Krisen in der hochschulischen Lehre. Ansätze einer selbstreflexions-orientierten Lehre in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. . . . . 196

**Autor:innenverzeichnis** . . . . . 207

*Lars Dietrich, Ulrike Fickler-Stang, Josef Hofman und David Zimmermann*

# Einleitung – Förderung von professionellen Selbstreflexionskompetenzen im Hochschulstudium am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

Sowohl die pädagogische Erfahrung als auch die Theoriebildung zur Professionalität unterstützen die Bedeutung von Selbstreflexion als Voraussetzung für das Verstehen und Handeln im pädagogischen Feld (Combe et al., 2018). Dies gilt ganz besonders für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit psychosozialen Beeinträchtigungen (Dlugosch & Kratz, 2022). Diese Anforderung – gestellt vor allem an die pädagogischen Fachkräfte – begründet sich in den Lebenswelten und den damit verbundenen Bedürfnissen und Bedarfen der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Deren Lebens- und Bildungsbiografien sind oft von Brüchen und familialen, ökonomischen und bildungsbezogenen Marginalisierungserfahrungen geprägt (Herz & Hoyer, 2021). Zugleich verweist die psychoanalytisch-pädagogische Theoriebildung darauf, dass eigene Belastungserfahrungen der Fachkräfte die pädagogischen Beziehungen in erheblichem Maße beeinflussen, insbesondere, wenn sie unreflektiert bleiben.

Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die von den Fachkräften der pädagogischen und therapeutischen Professionen als herausfordernd und schwierig erlebt und beschrieben werden, sind einerseits eine heterogene Gruppe mit Blick auf die hoch individuellen Entwicklungsverläufe, andererseits aber oft sehr homogen in der Beschreibung und Wahrnehmung aus Sicht der Professionellen. „Resignation, Ohnmacht und der Eindruck fehlender pädagogischer Griffsicherheit werden als Zeichen einer misslingenden Verständigung […] angesehen" (Krebs, 2012, S. 181). Die spannungsreiche Dynamik zwischen dem Eindruck einer pädagogischen *Unerreichbarkeit* einerseits und einer gleichzeitigen subjektiven *Unverstandenheit* andererseits bildet oftmals den Hintergrund für potentiell konfrontative Beziehungskonstellationen, die zu persönlichen und institutionellen Abbrüchen und zu einem Ohnmachtserleben auf beiden Seiten führen können. Für die Fachkräfte hat u. a. Bräutigam (2019) eindrücklich gezeigt, dass sich dieses Ohnmachtserleben in einem antagonistischen Verhältnis zum professionellen Selbstbild bewegt. Gerät dieses Verhältnis in eine schwierige Lage, sind Kontrollverlust und Hilfslosigkeit in erzieherischen Situationen mögliche Folgen. Das professionelle Selbstverständnis wird dann fragmentiert und die ausbleibende Erfüllung narzisstischer Wünsche des Helfenkönnens und Wirksamseins schwingt auf persönlicher Ebene nach (ebd., S. 202), was u. a. unverhältnismäßige Strafenpraktiken oder im schlimmsten Fall sogar Gewalt begünstigen kann.

Das für alle Seiten mit einem hohen Leidenspotenzial verbundene und oft als herausfordernd wahrgenommene Verhalten, das einige Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene wiederholt aufweisen, kann als unbewusste Reinszenierung traumatischer Erlebnisse verstanden werden (Zimmermann, 2016). Die häufig – wenn auch nicht ausschließlich – frühen Erfahrungen hinterlassen schwere und tiefliegende Wunden in der Psyche, die jedoch im Unbewussten kaum ohne professionelle Bearbeitung heilen können und sich immer wieder

durch ein auf den ersten Blick unverständliches und irrational anmutendes, zum Teil heftiges Ausagieren innerer Notlagen Ausdruck verschaffen. In Reaktion auf traumatische Beziehungserfahrungen sind die pädagogische Kontaktaufnahme und das emotionale Einlassen der pädagogischen Fachkraft auf das Kind oder den Jugendlichen, d. h. im Besonderen die zugewandte pädagogische Haltung, oftmals der Auslöser für das als schwierig empfundene Agieren, was die pädagogische Beziehungsarbeit deutlich erschwert.

Durch den psychischen Abwehrmechanismus der projektiven Identifikation spalten junge Menschen mit schweren psychosozialen Beeinträchtigungen die immer wieder in ihnen aufsteigenden unerträglichen Gefühle ab und „deponieren" sie in der pädagogischen Fachkraft, da sie selbst nicht imstande sind, sie zu ertragen bzw. zu halten (Hirblinger, 2007). Gleichwohl steht dies stets in einer Wechselwirkung mit Erfahrungs- und Erlebensanteilen der Fachkraft, die im Zuge institutionell mitbedingter Übertragungsdynamiken ebenfalls in die pädagogische Beziehung eingebracht werden. Ist die pädagogische Fachkraft nicht ausreichend darauf vorbereitet, ihre eigenen, teils schwierigen Emotionen von den Gegenübertragungsgefühlen zu unterscheiden, die im Rahmen projektiver Identifikation in ihr untergebracht werden, kann dies zu einer längerfristig anhaltenden Blockade des konstruktiven Denkens sowie zu einer Einschränkung des pädagogischen Handlungsspielraums führen. In solchen Fällen lässt sich eine Konflikteskalationsspirale zwischen dem Kind, dem Jugendlichen oder jungen Erwachsenen und der pädagogischen Fachkraft nur schwer durchbrechen. Aus diesem Grund ist es wenig verwunderlich, dass auch eine auf Nähe und Zuwendung ausgerichtete pädagogische Haltung von Pädagogen/-innen in inklusiven und separierten Gruppensettings nicht zwangsläufig mit positiven psychosozialen Entwicklungsverläufen und -prozessen von Jugendlichen einhergeht und sich oftmals ambivalente oder sogar negative Zusammenhänge zeigen können (Dietrich et al., 2021).

Entsprechend hoben Zimmermann et al. (2019) die berufsbiografische Forschungslinie der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen aufgrund ihrer langen Tradition und Bedeutung gesondert hervor. Auch ein Blick in alle sechs bisher erschienenen Ausgaben der jährlich erscheinenden Zeitschrift der Fachcommunity für *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* (kurz ESE) zeigt, dass die professionelle Selbstreflexion eines der Kernthemen – möglicherweise sogar das Kernthema überhaupt – eines pädagogischen Professionalisierungsdiskurses darstellt. Dass die Selbstreflexionskompetenz somit auch eine Kernkompetenz der universitären Ausbildung sein muss, wird von zahlreichen Autor:innen gefordert (siehe z. B. Dietrich, 2021; Gingelmaier & Schwarzer, 2019; Zimmermann et al., 2019).

Doch inwiefern können Selbstreflexionskompetenzen in der Hochschullehre effektiv vermittelt bzw. erlernt werden? Eine klare Antwort auf diese Frage ist der aktuellen Studienlage nach deutlich schwieriger. Hierfür gibt es wohl zahlreiche Gründe, von denen an dieser Stelle nur zwei beispielhaft erwähnt werden sollen. Erstens ist die ESE-Fachcommunity sehr heterogen und multidisziplinär aufgestellt, was zu höchst unterschiedlichen methodischen und theoretischen Ansätzen führt. Unterschiedliche Schulen und Fachrichtungen divergieren schon bei der grundsätzlichen Definition des Konzeptes der Selbstreflexionskompetenz. So wird z. B. in der psychodynamischen Forschung der Fokus auf den Versuch der Reflexion unbewusster und vorbewusster Aspekte und Ursachen von Verhalten gelegt, während behavioristische und kognitive Ansätze das bewusst Wahrnehm- und Messbare in den Mittelpunkt rücken.

Zweitens ist die Frage des „Wie?" in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften schwierig zu beantworten. Ein entsprechender Befund zeigt sich unter anderem in der Vielzahl an Publikationen zu Interventionsstudien im bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs, in denen die wissenschaftsmethodische Vorgehensweise deutlich ausführlicher und differenzierter dargestellt wird als die konkrete Durchführung der praktischen Intervention.

Zudem zeigt sich zwar eine in vielen aktuellen Publikationen geteilte Einsicht der Notwendigkeit von Selbstreflexion, konkrete Umsetzungsvorschläge für das hochschulische Setting sind jedoch rar.
Der Fokus auf die wissenschaftliche Methode ist nicht weiter überraschend. So handelt es sich bei den meisten Forschenden in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften um Personen, deren beruflicher Schwerpunkt primär in der wissenschaftlichen Tätigkeit und weniger in der pädagogischen Praxis liegt. Dieser Umstand steht in einem engen Zusammenhang mit dem vielfach diskutierten Theorie-Praxis-Gefälle in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften (Phelps, 2019). Dies manifestiert sich unter anderem darin, dass (angehende und erfahrene) Lehrkräfte wiederholt berichten, dass sich die im – zumeist stark theoretisch ausgerichteten – Lehramtsstudium erworbenen Inhalte beim Übergang in die berufliche Praxis zunächst als nur begrenzt anschlussfähig erweisen. Gleichwohl gilt auch für praxisorientierte Publikationen, auch mit psychoanalytisch-pädagogischer Fundierung: Umsetzungsvorschläge für eine selbstreflexionsorientierte Lehre sind rar gesät.
Vor diesem Hintergrund ist eine der dringlichsten Fragen der universitären Bildungs- und Erziehungswissenschaft: Wie kann der – subjektiv wahrgenommene und/oder real existierende – Theorie-Praxis-Gap in Zukunft zumindest weiter reduziert werden? Im ESE-Fachbereich ist die Vermittlung professioneller Selbstreflexionskompetenzen einer der zentralen Wege – möglicherweise der wichtigste – eine praxisrelevante pädagogische Ausbildung an Hochschulen anbieten zu können. Zugleich werden mögliche Wege aufgezeigt, wie Studierende – nicht nur im ESE-Fachbereich – an Hochschulen besser auf ihre berufliche Zukunft und damit verbundene Anforderungen vorbereitet werden können. Hier stellt sich nicht nur die Frage, in welcher Form die Auseinandersetzung mit emotional intensiven Elementen der Reflexion in strukturierten und modularisierten Studiengängen gelingen kann, sondern auch ganz grundlegend, in welcher Art pädagogische Haltungen wissenschaftlich und hochschuldidaktisch zu konzeptualisieren sind. Aus der Idee, dass die zuvor knapp beschriebene disziplinäre und theoretische Pluralität nicht als etwas Trennendes, sondern Befruchtendes und Verbindendes – ja sogar als etwas Identitätsstiftendes – gesehen werden kann, soll der vorliegende Band auf der Suche nach etwas Gemeinsamem Verschiedenes in den Blick nehmen.

## Übersicht der Beiträge

Die Beiträge des Bandes lassen sich – bei aller inhaltlichen Überschneidung – vier thematischen Schwerpunkten zuordnen. Ein erster Schwerpunkt versammelt theoretische und konzeptionelle Grundlegungen professioneller Selbstreflexion. Ein zweiter richtet den Blick auf Gruppen, Institutionen und hochschulische Beziehungsräume. Ein dritter bündelt fall- und medienbezogene Zugänge. Ein vierter nimmt schließlich Praxisphasen, organisationale Bedingungen und gegenwärtige Krisenerfahrungen in den Blick.

*Theoretische und konzeptionelle Grundlegungen*: Ulrike Fickler-Stang rekonstruiert historische Entwicklungslinien professioneller Selbstreflexion aus psychodynamischer Perspektive. Ausgehend von der psychoanalytischen Pädagogik der 1920er- und 1930er-Jahre zeigt sie, wie sich Selbstreflexion über gruppenanalytische, balintorientierte und supervisorische Ansätze zu einer zentralen Dimension hochschulischer Professionalisierung entwickelt hat.
Noëlle Behringer und Agnes Turner arbeiten mit dem Mentalisieren einen Zugang heraus, der die Auseinandersetzung mit innerpsychischen und affektiven Dynamiken als konstitutiven Bestandteil pädagogischer Professionalität versteht.
Bernhard Rauh nimmt eine begriffliche Klärung von Reflexion und Selbstreflexion vor und akzentuiert die Bedeutung strukturierter Gruppenreflexion für die Entfaltung professioneller

Kompetenzen. Daran anschließend entwickelt er mit dem Szenischen Verstehen eine fallbezogene Perspektive auf professionelles Lernen.
Robert Langnickel, Jean-Marie Weber und Pierre-Carl Link richten den Blick auf Mangel, Begehren und Nicht-Verstehen als produktive Momente sonderpädagogischer Professionalisierung. Der Beitrag wendet sich damit gegen verkürzte Vorstellungen von Selbstreflexion als bloßer Selbstoptimierung und arbeitet die Bedeutung von Ambivalenz, Ohnmacht und Differenzerfahrung heraus.
Auch Janet Langer verortet Selbstreflexion im Zentrum professioneller Beziehungsarbeit. Aus bindungstheoretischer Perspektive zeigt sie, dass die Ausbildung pädagogischer Feinfühligkeit die Auseinandersetzung mit eigenen biographischen Anteilen voraussetzt.
*Gruppen, Institutionen und hochschulische Beziehungsräume:* Ein zweiter Schwerpunkt versammelt Beiträge, die Selbstreflexion in Gruppen, Institutionen und hochschulischen Settings verorten. Jonas Becker und Christian Wiesmann entfalten hierzu einen gruppenanalytischen Blick auf den pädagogischen Alltag und zeigen, dass Störungen nicht nur individualpsychologisch, sondern auch als Ausdruck blockierter Gruppenprozesse gelesen werden können.
Sarah Yvonne Brandl knüpft hieran an und beschreibt gruppenanalytische Selbsterfahrung als eigenständiges Professionalisierungsformat. Im Zentrum steht die Frage, welches Potenzial solche Settings für die Ausbildung professioneller Selbstreflexionskompetenz entfalten können.
Patrick Geffard, Mej Hilbold, Arnaud Dubois und Hélène Kolebka eröffnen mit der Institutional Pedagogy eine weitere Perspektive auf kollektive Reflexionsprozesse. An unterschiedlichen Lehr- und Ausbildungskontexten arbeiten sie heraus, dass gerade Unsicherheit, Irritation und vermeintliches Scheitern produktive Anlässe gemeinsamer Selbstreflexion sein können.
Lars Dietrich fragt ausgehend von hochschulischen Seminarerfahrungen, inwiefern gruppenanalytische Selbsterfahrungsprozesse im universitären Kontext überhaupt möglich sind. Der Beitrag arbeitet dabei gleichermaßen die Chancen wie die strukturellen Grenzen eines solchen Ansatzes heraus.

*Fall- und medienbezogene Zugänge:* Ein dritter Schwerpunkt liegt auf Beiträgen, die Selbstreflexion über Fallarbeit, Szenen und mediale Zugänge konkretisieren. Josef Hofman widmet sich der Frage, inwiefern fremde Unterrichtsvideos – gerade in frühen Ausbildungsphasen – zum Ausgangspunkt szenischer Verstehensprozesse werden können.
Marian Kratz richtet den Blick auf das Belastungserleben von Studierenden zwischen Theorie und Praxis. Am Beispiel des Schreibens von Fallgeschichten zeigt er, wie emotional belastende Praxiserfahrungen reflexiv bearbeitet und in verstehbare Zusammenhänge überführt werden können.
Andreas Jensen erschließt mit dem Medium Manga einen ungewöhnlichen, gerade deshalb aber erkenntnisreichen Zugang zur Hochschullehre. Im Mittelpunkt steht das reflexionsfördernde Potenzial bildlicher und narrativer Darstellungen psychosozialer Verletzungen und sozialen Rückzugs.
Ramona Thümmler und Nadine Elstrodt-Wefing fokussieren die Förderung von Fallverstehen im Feld der außerschulischen Sonderpädagogik. Mit der traumapädagogischen Interaktionsanalyse und dem digital gestützten Format DigiFall stellen sie zwei methodische Zugänge vor, die Selbstreflexion eng an Interaktionsanalyse und multiprofessionelle Fallarbeit binden.

*Praxisphasen, organisationale Bedingungen und gesellschaftliche Krisenerfahrungen:* Simone Weber zeigt am Beispiel des Praxissemesters, wie Selbstreflexion im Lehramtsstudium hochschuldidaktisch angebahnt werden kann und welche Bedeutung schriftliche Formate wie Lerntagebücher in diesem Zusammenhang gewinnen.
Jan Hoyer erweitert diese Perspektive um eine organisationstheoretische Dimension. Er macht deutlich, dass professionelle Reflexion nicht bei der Auseinandersetzung mit einzelnen Fällen

stehenbleiben kann, sondern auch die Analyse struktureller Bedingungen und organisationaler Spannungsverhältnisse umfassen muss.
David Zimmermann verortet die Frage der Selbstreflexion schließlich im Horizont der Krisenszenarien des 21. Jahrhunderts. Am Beispiel eines universitären Seminars arbeitet er heraus, welche Bedeutung Emotionen, Generativität und Containment für eine Hochschullehre gewinnen, die auf die Arbeit mit psychosozial belasteten Kindern und Jugendlichen vorbereitet. In ihrer Gesamtheit machen die Beiträge deutlich, dass professionelle Selbstreflexion in der Hochschullehre weder auf eine einzelne Methode noch auf eine bestimmte theoretische Schule reduziert werden kann. Vielmehr zeigt der Band, dass sie sich nur in der Verschränkung von Fallverstehen, Beziehungsarbeit, Gruppendynamik, institutioneller Rahmung und professioneller Praxis angemessen ausbuchstabieren lässt.

## Literatur


Bräutigam, B. (2019). „Sagen Sie mir, was ich tun soll." Ohnmachtserfahrungen und Selbstwirksamkeitsverlangen, zwei Antagonisten im Erziehungsprozess. In D. Zimmermann, B. Rauh, K. Trunkenpolz, & M. Wininger (Hrsg.), Sozialer Ort und Professionalisierung – Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik 9. (S. 197-209). Budrich.

Combe, A., Paseka, A., & Keller-Schneider, M. (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln (S. 53-80). Springer VS.

Dietrich, L. (2021). Higher expectations of teachers are not sufficient: How to take the next big step in social-emotional teacher training. International Journal of Applied Psychoanalytic Studies, 18(3), 319-329. https://doi.org/10.1002/aps.1724

Dietrich, L., Zimmermann, D., & Hofman, J. (2021). The importance of teacher-student relationships in classrooms with 'difficult' students: a multi-level moderation analysis of nine Berlin secondary schools. European Journal of Special Needs Education, 36(3), 408-423. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1755931

Dlugosch, A., & Kratz, M. (2022). Ein reflexiver Habitus als Fluchtpunkt der universitären Lehrerbildung? Transformationspotenziale im Dienst pädagogischer Professionalisierungsprozesse. Pädagogische Rundschau, 76(5), 501–513.

Gingelmaier, S., & Schwarzer, N. (2019). Mentalisierungsbasierte Supervision für Studierende als Beitrag zur Selbstfürsorge und gelingenden Arbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen: Hypothesen zum Unterbrechen des Kreislaufs adoleszenter Gewalt. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich, & K. Weiland (Hrsg.), Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen (S. 75–84). Klinkhardt.

Herz, B., & Hoyer, J. (2021). Teilhabechancen und -barrieren von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen in der Kinder- und Jugendhilfe. In A. Kaplan & S. Roos (Hrsg.), Delinquenz bei jungen Menschen. Ein interdisziplinäres Handbuch. (S. 273-288). Springer VS.

Hirblinger, H. (2007). Übertragung und Gegenübertragung in therapeutischen und pädagogischen Beziehungen. Über die Reinszenierung früherer Beziehungserfahrungen in therapeutischen und pädagogischen Kontexten. In H. Hierdeis & H. Walter (Hrsg.), Bildung, Beziehung, Psychoanalyse. Beiträge zu einem psychoanalytischen Bildungsverständnis (S. 165-189). Klinkhardt.

Krebs, H. (2012). Marginalisierte Kinder und Jugendliche. Handlungsperspektiven in Pädagogik und Beratung. In J. Heilmann, H. Krebs, & A. Eggert-Schmid Noerr (Hrsg.), Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung. (S. 181-196). Psychosozial-Verlag.

Phelps, D. (2019). The Challenges of Bridging the Research–Practice Gap through Insider–Outsider Partnerships in Education. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 121(12), 1-28. https://doi.org/10.1177/016146811912101202

Zimmermann, D. (2016). Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. Psychosozial-Verlag.

Zimmermann, D., Fickler-Stang, U., Dietrich, L., & Weiland, K. (2019). Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Verlag Julius Klinkhardt.

# I Theoretische und konzeptionelle Grundlegungen

*Ulrike Fickler-Stang*

# Selbstreflexion und Selbstreflexionskompetenz in der Hochschulbildung. Historische Entwicklungslinien mit dem Fokus auf psychodynamische Perspektiven

**Abstract**

Der vorliegende Beitrag versucht an einigen ausgewählten Beispielen, die historischen und theoretischen Entwicklungslinien professioneller Selbstreflexion im Kontext hochschulischer Bildung aus psychodynamischer Perspektive zu rekonstruieren. Ausgehend von den Anfängen der psychoanalytischen Pädagogik in Wien und Berlin nach dem Ersten Weltkrieg werden u.a. zentrale Konzepte von August Aichhorn, Siegfried Bernfeld und Anna Freud nachgezeichnet, die den Gedanken der Selbstreflexion als pädagogisch-professionelle Notwendigkeit mitbegründeten. Nach 1945 führten überwiegend gruppenanalytische, balintorientierte sowie allgemein auf supervisorische Prozesse bezogene Ansätze diesen Diskurs fort und prägten die Professionalisierung pädagogischer Praxis nachhaltig. Gegenwärtig treffen im hochschulischen Kontext unterschiedliche Reflexionskonzepte aufeinander. Am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen ordnet der Beitrag Selbstreflexionskompetenz als eine mehrdimensionale Fähigkeit ein, die verschiedene affektive, intersubjektive und ethische Dimensionen verbindet. Abschließend werden Forschungsdesiderata und Entwicklungsnotwendigkeiten für eine reflexive Hochschuldidaktik skizziert, die emotionale und unbewusste Prozesse in das Studium integrieren.

**Schlüsselwörter:** Selbstreflexionskompetenz, psychoanalytische Pädagogik, historische Entwicklung, Gruppenanalyse, Professionalisierung

doi.org/10.35468/6248-01

## 1 Professionelle Selbstreflexion im Spiegel psychoanalytisch-pädagogischer Entwicklungslinien

Die Förderung professioneller Selbstreflexionskompetenzen im Hochschulstudium gehört zu den zentralen Herausforderungen pädagogischer Ausbildung – insbesondere im Bereich der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen, aber auch in allgemeinpädagogischen Kontexten. Die Beiträge des vorliegenden Sammelbands verweisen eindrücklich auf die Notwendigkeit, zukünftige Fachkräfte dazu zu befähigen, mit komplexen Beziehungskonstellationen, institutionellen Spannungen und zum Teil emotional hoch aufgeladenen unterrichtsbezogenen Arrangements professionell umgehen zu können. Selbstreflexionskompetenzen bilden dabei eine zentrale Grundlage professionellen pädagogischen Handelns, da sie die kritische Analyse eigener – bewusster wie unbewusster – Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster in pädagogischen Beziehungen ermöglichen. Im Kontext der Ausbildung angehender Fachkräfte fungieren sie als strukturierendes Element von Professionalisierungsprozessen, indem sie die Entwicklung reflexiver Urteilsfähigkeit sowie die systematische Verknüpfung von Theorie und Praxis anbahnen und unterstützen. Der Aufbau solcher Kompetenzen ist dabei explizit kein additiver Bestandteil des Curriculums, sondern bildet vielmehr einen zentralen Strang professionellen Handelns, insofern er es den Lernenden ermöglicht, sich selbst als handelndes, fühlendes und reagierendes Subjekt innerhalb sozialer Beziehungen und institutioneller Systeme zu verstehen (Zimmermann, Obens & Fickler-Stang, 2019).

Der vorliegende Beitrag unternimmt den Versuch, die Bedeutung reflexiver Kompetenzen nicht nur in pädagogischen Settings, sondern in ausgewählten historischen Entwicklungslinien in den Blick zu nehmen. Diesem Vorhaben liegt die Annahme zugrunde, dass insbesondere mit der Entwicklung und Etablierung der psychoanalytischen Pädagogik schon früh – wenn auch noch nicht klar theoretisch konturiert – selbstreflexive Elemente eine zentrale Rolle spielten. Historisch betrachtet ist das Thema der Selbstreflexion eng mit der Psychoanalyse verbunden, die sich bereits in den 1920er- und 1930er-Jahren die Ideen der Psychoanalyse aus pädagogischer Perspektive zunutze machte (u. a. Fickler-Stang, 2025). „In der Psychoanalyse, so wie sie Freud vor gut hundert Jahren entworfen und immer wieder modifiziert hat, war schon immer ein aufklärerisches, selbstreflexives, gesellschaftskritisches Element enthalten. Die Psychoanalytische Pädagogik hat diese Tradition in den 20er und 30er Jahren [des 20. Jahrhunderts; Anm. der Verf.] sehr lebendig und ideenreich weiterentwickelt." (Kaufhold, 2001, S. 50)

Ziel des Beitrags ist es, insbesondere die Spezifik des selbstreflexiven Elements in der psychoanalytischen Pädagogik herauszuarbeiten, dessen Entwicklung exemplarisch nachzuzeichnen und vor der Folie rezenter hochschulischer Ausbildung und Lehre einzuordnen – sowohl in Professionalisierungsdiskurse als auch in disziplinäre Rahmungen und fachliche Zuständigkeiten. Dabei sind zwei Limitationen zu beachten: Zum einen geht es nicht um eine Zusammenschau aktueller Konzepte von Selbstreflexion und Selbstreflexionskompetenz; hierfür sei auf Arbeiten verwiesen, die diese systematischer leisten als es eine historische Perspektive erlauben würde (u. a. Fuge & Neukom, 2024, 2025). Zum anderen handelt es sich um eine kursorische und exemplarische Auswahl von Entwicklungslinien, sodass eine umfassende historisch-systematische Rückschau nicht intendiert ist.

Gleichzeitig hat sich der Diskurs um Selbstreflexion in den letzten Jahrzehnten pluralisiert. Während psychoanalytisch orientierte Ansätze weiterhin die unbewussten, affektiven und relationalen Dimensionen betonen, rücken andere theoretische Schulen – etwa kognitiv-strukturelle oder systemisch-konstruktivistische Zugänge – stärker das Bewusste, Beobachtbare und kommunikativ Vermittelte in den Mittelpunkt. In der Hochschulbildung treffen


doi.org/10.35468/6248-01

diese Perspektiven aufeinander und erzeugen eine produktive, aber auch spannungsreiche Multidimensionalität, deren Komplexität sich weder theoretisch noch praktisch vollständig entflechten lässt. Dabei wird deutlich, dass der Begriff der Selbstreflexion im Verlauf der Jahrzehnte eine bemerkenswerte Wandlungsfähigkeit gezeigt hat – von einem primär psychodynamischen Verständnis hin zu einer multiperspektivischen, empirisch anschlussfähigen Kompetenzkonzeption. Zugleich stellt sich die Frage, ob durch die zunehmende Operationalisierung von Selbstreflexionskompetenz nicht auch der ursprüngliche Sinn einer existenziellen Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst und seiner Beziehung zur Welt zumindest partiell verloren zu gehen droht.
Der Beitrag nimmt drei Schwerpunkte in den Fokus: Zu Beginn werden die psychoanalytischen Ursprünge professioneller Selbstreflexion in den 1920er- und 1930er-Jahren beleuchtet. Im Anschluss erfolgt der – überwiegend kursorische – Versuch, die Nachwirkungen und Transformationen dieser Ansätze nach 1945, insbesondere in gruppenanalytischen, supervisionsbezogenen und hochschuldidaktischen Kontexten nachzuzeichnen. Und schlussendlich widmet sich der vorliegende Beitrag den gegenwärtigen Diskursen um Selbstreflexionskompetenzen im hochschulischen Milieu und diskutiert die daraus resultierenden Perspektiven für die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Das abschließende Fazit unternimmt den Versuch einer knappen Bilanz und formuliert Forschungs- und Entwicklungsaufgaben für die Zukunft einer reflexiven Hochschuldidaktik.

## 2 Psychoanalytische Ursprünge professioneller Selbstreflexion (1918–1945)

Die Entstehung professioneller Selbstreflexion im erziehungswissenschaftlichen Kontext lässt sich kaum verstehen, ohne auf die psychoanalytische Bewegung nach dem Ersten Weltkrieg zu blicken. In den 1920er-Jahren entstand in Wien und Berlin eine lebendige Szene psychoanalytisch orientierter Pädagog:innen, die erstmals systematisch das Verhältnis zwischen unbewussten Prozessen, Erziehung und professioneller Haltung reflektierten. Die Idee, dass Pädagog:innen nicht nur über Wissen und Methoden verfügen müssen, sondern über die Fähigkeit, ihre eigenen psychischen Anteile und Abwehrmechanismen in Beziehungssituationen wahrzunehmen und zu bearbeiten, kann – ohne Übertreibung – als revolutionär bezeichnet werden (u. a. Bernfeld, 1925/1973; Aichhorn, 1925/1988). In den folgenden Abschnitten soll an wenigen Beispielen skizziert werden, weshalb sich ein „gehaltvoller Blick zurück" auf die sogenannten Klassiker der psychoanalytischen Pädagogik auch in der Gegenwart noch lohnt (Fickler-Stang, 2021, S. 59)

### 2.1 Erziehung als Beziehungsarbeit

Mit August Aichhorns „Verwahrloste Jugend" (1925) und Siegfried Bernfelds „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung" (1925) wurde der Gedanke begründet, dass pädagogisches Handeln untrennbar mit der inneren Welt des Erziehenden verbunden ist. Aichhorn arbeitete mit schwer erziehbaren Jugendlichen und entwickelte daraus eine Theorie, in der „Erziehung nur über Beziehung" möglich sei – eine Beziehung, die wiederum die unbewussten Erlebensanteile des Erziehers aktiviert. Er forderte, dass Pädagog:innen lernen müssten, diese Übertragungsprozesse zu erkennen und zu reflektieren, um nicht unbewusst destruktive Muster zu reproduzieren (Aichhorn, 1925/1988). Auch Siegfried Bernfeld (1925/1973) sah die Psychoanalyse als notwendige Ergänzung zur Pädagogik, um die „Grenzen der Erziehung" zu verstehen. Selbstreflexion bedeutete bei ihm die Einsicht in die eigenen Erziehungsideale und die gesellschaftlichen wie libidinösen Energien, die darin wirksam sind. Pädagogisches Handeln

wurde so im Grunde zu einem Akt kritischer Selbstaufklärung: Wer erzieht, muss sich seiner Motive, Wünsche und Projektionen bewusst werden. Mit ähnlichem Ziel betonte Anna Freud (1936/1978) in „Das Ich und die Abwehrmechanismen" die Bedeutung der Selbstreflexion für jede Form der professionellen Beziehung: Nur wer seine eigenen Abwehrstrategien erkenne, könne die der Kinder verstehen. Damit wurde Selbstreflexion nicht nur zur Voraussetzung pädagogischer Beziehungen, sondern ebenso für Verstehensprozesse kindlichen Verhaltens überhaupt. Otto Fenichel (1935) ergänzte diese Perspektive, indem er auf die Notwendigkeit hinwies, institutionelle Bedingungen und kollektive Abwehrmechanismen in pädagogischen Organisationen zu analysieren – ein Gedanke, der später für gruppenanalytische Ansätze zentral werden sollte.

### 2.2 Das Konzept der Übertragung, Gegenübertragung und die vorsichtige Etablierung der pädagogischen Selbstreflexion

Das Konzept der Übertragung – die Wiederholung früher Beziehungserfahrungen in neuen interpersonalen Kontexten – wurde durch Sigmund Freud (1912) primär für die therapeutische Situation entwickelt. Im Transfer in die Pädagogik erhielt es schon in den 1920er-Jahren u. a. durch Aichhorn und Bernfeld eine neue theoretische wie praktische Bedeutung: Erziehung wurde als Ort verstanden, an dem unbewusste Konflikte nicht nur auf Seiten der Kinder, sondern auch auf Seiten der Erziehenden reinszeniert werden. Beide sahen das Wissen um unbewusste Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse als notwendiges Fundament pädagogischen Handelns an und setzten dies konzeptionell auch in ihren praktischen Erziehungsversuchen im Kinderheim Baumgarten (Bernfeld) und in Oberhollabrunn (Aichhorn) um. Diese substanzielle Einsicht führte zur Forderung, zumindest in psychoanalytisch orientierten Kontexten, dass pädagogische Fachkräfte ihre eigenen Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen reflektieren müssen (Mertens, 2023). „Das Fremde verstehen heißt zunächst einmal, das Fremde in sich selbst zu verstehen." (Möller, 2019, S. 80)
Damit verschob sich der Fokus pädagogischer Kompetenz: Nicht das Kind war das zentrale „Objekt" pädagogischer Arbeit, sondern die Beziehung zwischen Kind und Pädagog:innen war Analyse- und zugleich Interventionsort eines verstehenden Zugangs. Diese Beziehung wiederum wurde als wechselseitiger Spiegelprozess verstanden, der professionelle Selbstreflexion unbedingt notwendig machte. Bereits in den frühen psychoanalytischen Ausbildungsstätten wurde daher Selbsterfahrung – etwa in Form eigener Analyse oder Gruppensupervision – als zentraler Bestandteil der Professionalisierung eingeführt (Garlichs, 1984).

### 2.3 Von der individuellen zur sozialen Dimension: Pädagogik, Psychoanalyse und Gesellschaft

Die psychoanalytische Pädagogik der Zwischenkriegszeit verstand Selbstreflexion nicht als rein individuelle Übung, sondern als gesellschaftskritisches Projekt. Bernfeld (1929) und Redl (1932) betonten, dass die innere Arbeit am Selbst immer auch Arbeit an gesellschaftlichen Verhältnissen ist. Damit ist neben der gesellschaftlichen auch eine politische Dimension pädagogischen Handelns benannt. Professionelle Reflexion bedeutete, die eigenen Ideale, Normen und Machtbeziehungen kritisch zu hinterfragen. Diese sozialkritische Dimension wurde später u. a. in der Kritischen Theorie (Horkheimer, 1937; Adorno, 1951) wieder aufgenommen und im akademischen Kontext und darüber hinaus weiterentwickelt, so dass die psychoanalytische Selbstreflexion als Teil einer „emanzipatorischen Vernunft" verstanden wurde. Horkheimer und Adorno (u. a. 1947) verbanden die Kritische Theorie (Frankfurter Schule) mit der – vor allem freudschen – Psychoanalyse, weil sie in den Konzepten von Trieb, Autorität und Ich-Spaltung zentrale Mechanismen gesellschaftlicher Herrschaft erkannten, die nur


doi.org/10.35468/6248-01

durch Selbstreflexion sichtbar werden. Psychoanalytisch inspirierte Selbstreflexionsprozesse galten ihnen daher als notwendige Bedingung kritischer Theorie, da erst die Bewusstwerdung unbewusster wie gesellschaftlich vermittelter Anteile eine emanzipatorische Haltung ermöglicht.

### 2.4 Neue Institutionalisierungen psychoanalytisch fundierter Reflexion

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 und dem Anschluss Österreichs 1938 wurde einerseits die theoretisch-praktische Umsetzung psychoanalytischer Ideen und andererseits auch die Institutionalisierung und die damit verbundenen Prozesse der Professionalisierung der psychoanalytischen Pädagogik in weiten Teilen unterbrochen (Lockot, 2003). Viele ihrer Vertreter:innen – Aichhorn blieb zunächst in Wien, Bernfeld emigrierte nach Palästina und später in die USA, Federn und Redl in die USA – setzten ihre Arbeit im Exil fort. So entwickelten Fritz Redl (1943, 1951a) und Bruno Bettelheim (1943) in den USA in ihren frühen Schriften zur Kindererziehung praktische wie theoretisch psychoanalytisch fundierte Konzepte, die auf die emotionale Belastung und das Ohnmachtserleben pädagogischer Fachkräfte fokussierten – Themen, die heute im Kontext psychosozialer Erziehung und Förderung wieder eine absolut hohe Aktualität haben (Bräutigam, 2019). Die Fähigkeit, diese Affekte zu erkennen und zu mentalisieren, wird zunehmend als Grundbedingung pädagogischer Professionalität begriffen (u. a. Link et al., 2024).
Durch die bedrohlichen politischen Entwicklungen in Europa verschob sich das Zentrum psychoanalytischer Pädagogik vor allem in die USA und nach Großbritannien. Die dortigen Entwicklungen – etwa Bettelheims Arbeit im „Orthogenic School Program" (1950) oder Redls gruppenpädagogische Konzepte im „Pioneer House" (1951b) – legten u. a. den Grundstein für die spätere Rezeption gruppenanalytischer und supervisionsbezogener Ansätze im europäischen Hochschulkontext nach 1945 (Foulkes, 1948/2024). Die psychoanalytische Pädagogik überlebte in Bruchstücken und Fragmenten, aber letztlich doch mit nachhaltiger Wirkung: Ihre Kernidee, dass pädagogische Professionalität ohne Selbstreflexion – verstanden als Arbeit am Unbewussten – nicht denkbar ist, blieb erhalten. Bettelheim (1966) schrieb in seinem Aufsatz mit dem programmatischen Titel *Training the Child-Care-Worker in a Residential Center*:

> "Most of all, though, it is to recognize in ourselves those existential experiences that match theirs [die der Kinder; Anm. d. Verf.], which is often the most difficult task in becoming. That is, we must be able to translate each one of their experiences into a parallel one of our own. […] Then they are no longer alone in their struggle against an insensitive world. Because, through our experience together, we, at least, have become sensitive to their despair and can help them find ways first to escape it, and then to overcome it" (S. 705).

### 2.5 Nachwirkungen und Transformationen (1945–1980): Gruppen, Supervision und das hochschulische Milieu

Nach dem Zweiten Weltkrieg stand die psychoanalytische Pädagogik zunächst im Schatten eines tiefgreifenden gesellschaftlichen und institutionellen Neuanfangs und zugleich aber auch mit der Unfähigkeit konfrontiert, nationalsozialistischen Erziehungsidealen in aller Distanzierung zu begegnen (u. a. Mitscherlich & Mitscherlich, 1967; Freimüller, 2007). Viele ihrer zentralen Vertreter:innen waren im Exil geblieben oder hatten den Kontakt zu deutschsprachigen Diskursen verloren, manche ganz bewusst aufgegeben. Ihre Arbeiten wurden in der Nachkriegs-Erziehungswissenschaft zunächst nur vereinzelt rezipiert (vgl. Garlichs, 1997). Dennoch entstanden in den folgenden Jahrzehnten neue Formen professioneller Selbstreflexion, die an psychoanalytische Grundgedanken anknüpften – insbesondere in Gruppensettings, in der Supervision und in der Hochschullehre.

Ein zentraler Impuls der Nachkriegszeit ging von der Gruppenanalyse aus. Der aus Deutschland stammende Psychoanalytiker S. H. Foulkes (1898–1976) entwickelte nach 1945 in Großbritannien mit der Group Analytic Society ein Modell, das unbewusste Prozesse nicht länger nur im Individuum, sondern im sozialen Feld der Gruppe verortete.

„Zurück zu unserem Thema, der psychotherapeutischen Gruppe im engeren Sinn. Auch sie hatte eine neue Bedeutung erhalten. Es gab keine bessere Gelegenheit, um all diese Erfahrungen herauszuarbeiten und über sie nachzudenken. Ich bezeichnete sie ganz informell als ‚Reflexionsgruppe', um sie von der ‚Funktions'- oder Aktivitätengruppe zu unterscheiden. Einmal mehr, nun aber auf höherer Ebene, hatte sie ihren eigenen, besonderen Platz gefunden: den der Vermittlung von intellektueller und emotionaler Einsicht in die tiefere individuelle, persönliche und zugleich allgemeinere und universale Bedeutung all dieser Turbulenzen des Lebens in der Gruppenumwelt und der Gruppe selbst" (Foulkes 1946/2024, S. 221).

Auch in seinem Werk *Group Analytic Psychotherapy* (1983) beschrieb Foulkes Gruppen als „soziale Mikrokosmen", in denen die Interaktionen der Mitglieder die psychischen Strukturen der Gesellschaft widerspiegeln (vgl. die Beiträge von Brandl, Dietrich sowie Becker & Wiesmann in diesem Band). Für die Pädagogik war dieser Gedanke mehr als wegweisend: Lernen und Professionalisierung wurden zunehmend als gruppendynamische Prozesse verstanden. Die Konzeptualisierungen der Gruppenanalyse verbanden psychoanalytische, sozialpsychologische und kommunikationstheoretische Ansätze, indem sie sowohl unbewusste Dynamiken im Sinne Freuds als auch gruppenbezogene Interaktionsmuster und Rollenbildungen systematisch einbezogen (u. a. Brown, 1986). Dadurch verstand man Gruppen nicht mehr nur als Ansammlungen einzelner Individuen, sondern als kommunikative Felder, in denen sich gesellschaftliche Normen, Beziehungsgestaltungen und unbewusste Prozesse wechselseitig strukturieren und therapeutisch nutzbar machen lassen (Brown, 1986). In Ausbildungskontexten wurden gruppenanalytische Methoden zur Reflexion professioneller Beziehungen genutzt – Studierende oder Fachkräfte lernten, ihre Position in Gruppenprozessen zu erkennen, Übertragungen wahrzunehmen und institutionelle Dynamiken zu verstehen (Kutter, 1983). Damit war diese kollektiv-reflexive Perspektive ein entscheidender Schritt: Selbstreflexion wurde aus der engen Fokussierung auf das Individuum gelöst und als intersubjektiver Prozess verstanden, der sich als fachliche Kompetenz in die (nicht nur) akademische Ausbildung von Fachkräften integrieren ließ.

Parallel zur Gruppenanalyse etablierte sich in den 1950er-Jahren die Praxis der Balintgruppen, die ursprünglich für Ärzt:innen entwickelt wurden, um in einem strukturierten Gruppensetting die emotionalen Dimensionen der Ärzt:innen-Patient:innen-Beziehung zu reflektieren (Balint, 1957/1990). In diesen Gruppen sollte die professionelle Haltung reflektiert und damit verbessert werden, indem unbewusste Übertragungen und Gegenübertragungen, Beziehungsmuster und kommunikative Schwierigkeiten gemeinschaftlich analysiert wurden. Balint betrachtete die Ärzt:innen-Patient:innen-Beziehung als emotionales Laboratorium, in dem Fachkräfte ihre Gegenübertragungen erkennen und bearbeiten können. Dieses Prinzip wurde bald auf soziale und pädagogische Berufe übertragen (Ekstein, 1969). In den dann vorrangig pädagogisch orientierten Balintgruppen diente die Analyse konkreter Beziehungssituationen als Medium der Professionalisierung: Lehrende und Studierende reflektierten, wie ihre emotionalen Reaktionen – u. a. Irritation, Ohnmacht, Fürsorge, Ärger – eigene und fremde unbewusste Beziehungsangebote und institutionelle Erwartungen spiegeln. Balintarbeit förderte so eine „affektive Selbstwahrnehmung", bei der Selbstverstehen jedoch kein Selbstzweck ist, sondern auf die bewusste Nutzung von Emotionen im professionellen Handeln zielt. Damit erhielt die pädagogische Selbstreflexion eine weitere neue methodische Gestalt: Sie wurde zur kollektiven Praxis im Spannungsfeld von Nähe und Distanz, Emotion und Struktur (Dörr, 2023).


doi.org/10.35468/6248-01

Hinzu kommt parallel die Etablierung und Konturierung von unterschiedlichen supervisorischen Konzepten. In den 1960er Jahren verbreitete sich die psychoanalytische Supervision als verbindendes Element zwischen Selbsterfahrung, Theorie und Praxis. So definierten u. a. Ekstein (1969) und Kutter (1983) Supervision in pädagogischen Arrangements als professionellen Reflexionsraum, in dem das eigene Handeln im Licht unbewusster Beziehungsprozesse betrachtet wird. Ziel war nicht das Durcharbeiten zugrundeliegender eigener Konflikte, sondern die Erweiterung professioneller Handlungskompetenz durch die Reflexion eigener Anteile. Somit institutionalisierte sich mit Hilfe der Supervision die Idee der Selbstreflexion: Pädagog:innen lernten, ihre emotionalen und kognitiven Reaktionen zu beobachten, ohne macht- oder hilflos in ihnen verstrickt zu bleiben. Damit entstand im besten Fall eine professionelle Haltung, die persönliche Involviertheit ernst nimmt, sie aber zugleich analysierbar macht und damit als Grundlage für eine pädagogische Beziehungsarbeit zur Verfügung stellt (Gstach, Neudecker & Trunkenpolz, 2022).

## 3 Von der außeruniversitären Professionalisierung zur Integration der Selbstreflexion in die hochschulische Ausbildung

Die beschriebenen Entwicklungen bereiteten nicht zuletzt den Boden für spätere hochschulische Reflexionsformate – etwa fallbasierte Seminare, Gruppensupervisionen oder Selbsterfahrungsanteile in pädagogischen Studiengängen (u. a. Zimmermann et al., 2019; Kowalski et al., 2024). So erscheint die Hochschule auch als ein Raum innerer Bewegung, in dem sich neben kognitiven ebenso psychodynamische Lernprozesse entfalten, weil Studierende im Angesicht neuer sozialer und institutioneller Anforderungen mit unbewussten Konflikten, Rollenentwürfen und Abhängigkeitsdynamiken konfrontiert werden und diese in ein Wahrnehmen und Sprechen überführen können. Diese Prozesse beeinflussen Motivation, Selbstreflexion und Beziehungsgestaltung im akademischen Kontext und machen deutlich, dass Lernen immer auch emotional, interaktional und durch gruppendynamische Faktoren vermittelt ist (Kratz, Dlugosch & Heß, 2024).

Ab den späten 1960er-Jahren öffneten sich die Universitäten im Zuge der Studierendenbewegung und der Reformpädagogik mehr und mehr für erfahrungsbezogene Lernformen. Seminare zur Gruppendynamik, Selbsterfahrung und Fallarbeit wurden Teil der erziehungswissenschaftlichen und damit auch pädagogischen Ausbildung (Kade & Seitter, 2004). Dabei blieben psychodynamische Konzepte oft implizit: Viele Lehrende nutzten sie, ohne sie ausdrücklich auf die Psychoanalyse zurückzuführen. Die Idee, dass professionelles Handeln ohne Selbstreflexion nicht möglich sei, fand Anschluss an neuere Theorien wie Donald A. Schöns (1983) Konzept des *reflective practitioner* oder an Carl Rogers' (1961) humanistische Pädagogik. Während Schön vor allem die Reflexion über Handlungsprozesse betonte, fokussierte Rogers die authentische Begegnung als Bedingung pädagogischer Beziehung. Beide Ansätze erweiterten den psychoanalytischen Selbstreflexionsbegriff um handlungs- und kommunikationsorientierte Dimensionen. Damit wurde die Hochschule selbst zu einem Experimentierfeld professioneller Selbstreflexion – ein Ort, an dem theoretisches Wissen und persönliche Erfahrung, Institution und Subjekt, Forschung und Praxis aufeinandertreffen.

Damit unmittelbar verbunden gewann in den 1970er- und frühen 1980er-Jahren die reflexive Hochschuldidaktik an Bedeutung, weil bildungspolitische Reformen, gesellschaftliche Demokratisierungsbestrebungen und neue sozialwissenschaftliche Erkenntnisse ein stärkeres Bewusstsein für die Wechselwirkung zwischen Lehren, Lernen und institutionellen Rahmenbedingungen schufen. Hochschuldidaktik wurde damit nicht mehr nur als Methodenlehre verstanden, sondern als ein kritisch-reflexiver Ansatz, der die subjektiven Erfahrungen der Lernenden, die Rolle der Lehrenden und die Machtverhältnisse innerhalb der Hochschule

systematisch in den Blick nahm. Jene Dekaden markierten den Übergang zu einer systematischeren Verankerung von Reflexionskompetenzen in der Hochschullehre und professionelle Selbstreflexion wurde zunehmend als Kernbestandteil pädagogischer Professionalität begriffen (Dewe & Otto, 1980; Helsper & Tippelt, 2011).
Nun rückte auch – auf akademisch institutionalisierter Ebene mehr als bisher – die Haltung der (angehenden) Pädagog:innen ins Zentrum der Analyse pädagogischer Prozesse; nicht zuletzt als Voraussetzung für eine pädagogische Praxis. Aus psychodynamischer Sicht wurde die pädagogisch-professionelle Haltung als Ergebnis kontinuierlicher innerer Arbeit verstanden – eines Prozesses, in dem Affekte, Werte und institutionelle Strukturen miteinander vermittelt werden (müssen). Hochschuldidaktisch zeigte sich dies in der Integration von Supervision, Praxisreflexion und biografischer Arbeit in Ausbildungscurricula, die – neben anderen Aspekten – die Grundlage für moderne Konzepte der „reflexiven Professionalisierung" bildeten.

## 4 Gegenwart und Perspektiven (1980–2025): Selbstreflexionskompetenz im Hochschulstudium

Seit den 1980er-Jahren ist das Thema der Selbstreflexion im pädagogischen und hochschuldidaktischen Diskurs zunehmend theoretisch und empirisch ausdifferenziert worden. Auch aktuell ist die wissenschaftliche, theoretische und praktische Auseinandersetzung schon fast als sonder- und/oder rehabilitationspädagogischer Topos (u. a. Bauer & Schmidt, 2025) zu verstehen. Der noch neuere Begriff der Selbstreflexionskompetenz wiederum markiert dabei den Versuch, Selbstreflexion als systematisch lehr- und lernbare Fähigkeit zu fassen, ohne ihre subjektive und emotionale Dimension zu verlieren (Schwarzer & Gingelmaier, 2021; Mientus, Klempin & Nowak, 2023).
Während die psychoanalytische Pädagogik Selbstreflexion primär als Arbeit am Unbewussten verstand, wurde sie im Zuge der Professionalisierungsforschung der 1980er- und 1990er-Jahre zunehmend als Bestandteil einer reflexiven Handlungstheorie konzipiert (Dewe & Otto, 1980; Helsper, 2016). Der Fokus verschob sich von der intrapsychischen zur handlungspraktischen und vor allem auch zur strukturellen Ebene: Reflexion bedeutete nun auch, das eigene Handeln in hoch komplexen, teils widersprüchlichen Praxissituationen zu verstehen, zu analysieren und zu verändern. Psychodynamische Ansätze verloren dabei nie ganz ihre Bedeutung, sondern wurden in integrative Modelle überführt, die Selbstreflexion als Zusammenspiel von kognitiven, emotionalen und sozialen Prozessen begreifen. Kratz und Zimmermann (2024) setzen sich kritisch damit auseinander, ob die im Professionalisierungsdiskurs mannigfaltig erhobene Forderung nach „Habitusreflexivität" tatsächlich die psychoanalytische Prämisse eines affektiven Selbstverstehens ersetzen kann. In eine ähnliche Richtung argumentierten Kösel et al. (2022, S. 16): „Die Auseinandersetzung mit Reflexion bewegt sich zwischen Notwendigkeiten und Unsicherheiten und ist insofern in einem Nährboden angesiedelt, in dem günstige Bedingungen vorherrschen, dass Reflexion zu einem Mythos werden kann".
Es lässt sich schlussfolgern: Die Herausforderung bleibt, zwischen kognitiver Reflexion (Wissen über Handeln) und emotionaler Selbstreflexion (Erkennen der eigenen Affekte und Übertragungen) auszubalancieren – ein Spannungsfeld, das bis heute den Kern pädagogischer Professionalität bildet (Rauh in diesem Band). Damit kann auch die Hochschullehre als ein Raum emotionaler und institutioneller Auseinandersetzung verstanden werden, weil sich hier individuelle Erfahrungen, Leistungsanforderungen und strukturelle Erwartungen verdichten und wechselseitig beeinflussen (Kreuzer & Albers, 2021).
Gerade in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen zeigt sich, dass Selbstreflexionsprozesse häufig mit Irritation, Verunsicherung oder Ohnmacht einhergehen. Bräutigam


doi.org/10.35468/6248-01

(2019) hat gezeigt, dass pädagogische Fachkräfte in der Arbeit mit belasteten Klient:innen oft zwischen Selbstwirksamkeitsverlangen und Ohnmachtserleben oszillieren. Diese Dynamik ist auch im Studium präsent: Wenn Studierende lernen, herausfordernde Beziehungssituationen zu verstehen, begegnen sie zugleich ihren eigenen (narzisstischen) Wünschen und Grenzen. Hochschulen stehen daher vor der Aufgabe, geschützte Reflexionsräume zu schaffen, in denen Studierende mit ihren emotionalen Reaktionen arbeiten können, ohne bewertet zu werden. Dies kann durch Selbsterfahrungsanteile, Supervisionsseminare oder reflektierende Teamarbeit geschehen – Elemente, die heute in vielen Studiengängen der Sozialen Arbeit, Sonderpädagogik und Psychologie implementiert sind (u. a. Mientus, Klempin & Nowak, 2023).

## 5 Perspektiven, Forschungsdesiderata und Entwicklungsaufgaben

Die kursorische Rekonstruktion ausgewählter historischer Entwicklungslinien zeigt, dass Selbstreflexion in pädagogischen Professionen nie bloß ein methodisches Instrument, sondern immer ein anthropologisches und ethisches Prinzip mit emanzipativem Anspruch war und ist. Von den frühen psychoanalytischen Pädagog:innen bis zu aktuellen hochschuldidaktischen Ansätzen lässt sich der Gedanke nachzeichnen, dass professionelle Kompetenz nicht ohne Selbsterkenntnis und nicht ohne die Fähigkeit zur eigenen Affektregulation entstehen kann. Selbstreflexion ist damit sowohl ein Prozess der Selbstbildung als auch zugleich ein Schutz vor einer möglichen Instrumentalisierung pädagogischer Beziehungen in pädagogisch (krisenhaften) Situationen.

Für die Hochschullehre ergeben sich daraus mindestens drei zentrale Folgerungen. Erstens sollte Selbstreflexion in Curricula nicht als Zusatzqualifikation, sondern als konstitutiver Bestandteil pädagogischer Professionalisierung früh verankert werden. Das erfordert strukturell gesicherte Reflexionsräume – etwa durch Supervision, Selbsterfahrungsanteile oder fallorientierte Seminare –, in denen Studierende ihre inneren Reaktionen, Irritationen und Abwehrmechanismen wahrnehmen und vorsichtig deuten können. Zweitens bedarf es einer Forschungsperspektive, die die psychodynamischen Dimensionen des Lernens und Lehrens ernster nimmt als bisher. Bislang dominiert vor allem in der empirischen Bildungsforschung ein überwiegend kognitivistisches Verständnis von Reflexion, während affektive, unbewusste und relationale Prozesse weitgehend ausgeblendet bleiben. Hier liegt ein zentrales Desiderat zukünftiger Hochschulforschung. Erste vielversprechende Ansätze dazu liegen bereits vor (Kratz, Dlugosch & Heß, 2024). Und drittens muss eine reflexive Hochschuldidaktik die Ambivalenz zwischen Standardisierung im positiven Sinne einerseits und Subjektivität andererseits produktiv austarieren und aushalten. Die auch hochschulisch unverkennbare Kompetenzorientierung der „Bologna"-Strukturen darf nicht zu einer Reduktion des pädagogischen Selbstverständnisses in der Professionalisierung angehender Pädagog:innen führen. Vielmehr gilt es, den psychoanalytischen Grundgedanken – dass Lernen immer auch ein emotionales Geschehen ist – wieder stärker zu integrieren.

Gerade in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen, wo Studierende sich auf komplexe und konflikthafte Beziehungssituationen vorbereiten (müssen), ist Selbstreflexion keine bloße akademische Übung, sondern eine Form beruflicher Entwicklung und nicht zuletzt auch professioneller Ethik. Sie schützt – grob skizziert – davor, unbewusste Konflikte auf Kinder und Jugendliche zu übertragen, und ermöglicht eine Haltung der Resonanz und Responsivität. In diesem Sinne ist Selbstreflexion mehr als ein Kompetenzziel – sie ist ein Bildungsprozess im eigentlichen Sinne: die Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Subjektivität, seiner Geschichte und seiner Verantwortung im pädagogischen Handeln.

„Professionelle sind, so scheint es, auf Selbstreflexion angewiesen, je unbestimmter und voraussetzungsreicher die Handlungssituation erscheint, um mit dieser Selbstreflexion den individuellen Umgang mit [...] Spannungsfeldern ordnen zu können, welcher eben oft erst für diese Handlungsunsicherheit sorgt. [...] Herausforderungsvoll bleibt jedoch die Frage, ob diverse Ansätze zur Reflexion, z. B. von Theorie-Praxis-Konzepten, Studierenden helfen können, auftretende Spannungsfelder verstehen und bewältigen zu können" (Kösel et al. 2022, S. 11).

## Literatur


Adorno, T. W. (1951). Minima Moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Suhrkamp.

Aichhorn, A. (1988/1925). Verwahrloste Jugend. Suhrkamp.

Balint, M. (1990/1957). Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Klett-Cotta.

Bauer, A. & Schmidt, M. (Hrsg.) (2025). Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Klinkhardt.

Bernfeld, S. (1929). Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik. In U. Herrmann, W. Datler & R. Göppel (Hrsg.), Theorie und Praxis der Erziehung – Pädagogik und Psychoanalyse. Werke, Band 5 (S. 167–171). Psychosozial.

Bernfeld, S. (1973/1925). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Suhrkamp.

Bettelheim, B. (1943). Individual and mass behavior in extreme situations. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 38(4), 417–452. https://doi.org/10.1037/h0061208.

Bettelheim, B. (1950). Love is Not Enough: The Treatment of Emotionally Disturbed Children. Free Press.

Bettelheim, B. (1966). Training the Child-Care-Worker in a Residential Center. American Journal of Orthopsychiatry, 36 (4), 694-705. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1966.tb02322.x.

Bräutigam, B. (2019). „Sagen Sie mir, was ich tun soll." Ohnmachtserfahrungen und Selbstwirksamkeitsverlangen, zwei Antagonisten im Erziehungsprozess. In D. Zimmermann, B. Rauh, K. Trunkenpolz & M. Wininger (Hrsg.), Sozialer Ort und Professionalisierung. Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen (S. 197-210). Budrich.

Brown, D. (1986). Dialogue for Change. Group Analysis, 19(1), 25-38. https://doi.org/10.1177/0533316486191004

Dewe, B. & Otto, H.-U. (1980). Über den Zusammenhang von Handlungspraxis und Wissensstrukturen in der öffentlichen Sozialarbeit. Neue Praxis, 10, 127-160.

Dörr, M. (2023). Morsche Grenzen in der Rede von „Nähe und Distanz" im Kontext pädagogischer Professionalität. In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.), Entgrenzungen: Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 273-284). Budrich.

Ekstein, R. (1969). Concerning the Teaching and Learning of Psychoanalysis. Journal of the American Psychoanalytic Association, 17 (2), 312-332. https://doi.org/10.1177/000306516901700202

Fenichel, O. (1935). Über Erziehungsmittel. Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, 9(2), 117-126.

Fickler-Stang, U. (2021). Dissoziale Kinder und Jugendliche – Plädoyer für eine pädagogische Verantwortung und den gehaltvollen Blick zurück. In B. Ahrbeck, M. Dörr & J. Gstach (Hrsg.), Jugendkriminalität. Delinquenz verstehen, pädagogisch antworten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 28 (S. 59-90). Psychosozial-Verlag.

Fickler-Stang, U. (2025). Eine kleine Erzählung über die Anfangsgeschichte der Psychoanalytischen Pädagogik in Wien zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In M. Dörr & M. Kratz (Hrsg.), EEO – Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online.

Foulkes, S.H. (2024/1946). Über Gruppenanalyse. In D. Nitzgen (Hrsg.), S.H Foulkes – Ausgewählte Schriften zu Psychoanalyse und Gruppenanalyse (S. 207-222). Psychosozial.

Foulkes, S. H. (1983). Introduction to Group-Analytic Psychotherapy. Routledge.

Foulkes, S. H. (2024/1968). Über gruppenanalytische Psychotherapie. Studies in the Social Integration of Individuals and Groups. In D. Nitzgen (Hrsg.), S.H Foulkes – Ausgewählte Schriften zu Psychoanalyse und Gruppenanalyse (S. 255-260). Psychosozial.

Freimüller, T. (2007). Der versäumte Abschied von der Volksgemeinschaft. Psychoanalyse und „Vergangenheitsbewältigung". In J. Danyel, J.-H. Kirsch & M. Sabrow (Hrsg.), 50 Klassiker der Zeitgeschichte (S. 66-70). Vandenhoeck & Ruprecht.

Freud, A. (1978/1936). Das Ich und die Abwehrmechanismen. Fischer.



doi.org/10.35468/6248-01

Freud, S. (1912). Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. In Gesammelte Werke, Bd. 8. Fischer.

Fuge, J. & Neukom, M. (2024). Didaktisches Modell zur Förderung von Selbstreflexion in der Lehrpersonenbildung. PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 6(1), 76–98. https://doi.org/10.11576/pflb-7327

Fuge, J. & Neukom, M. (2025). Selbstreflexion zur Erweiterung von Selbst- und Sozialkompetenz: Eine interdisziplinäre Konzeptualisierung für die pädagogische Praxis und Forschung. HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 8(1), 243–262. https://doi.org/10.11576/hlz-7943

Garlichs, D. (1984). Balintgruppenarbeit mit Lehrern. supervision, 5, 43-66.

Garlichs, A. (1997). Selbsterfahrung und Professionalisierung. In R. Haubl & G. Lamott (Hrsg.), Handbuch Gruppenanalyse (S. 285–298). Quintessenz.

Gstach, J., Neudecker, B. & Trunkenpolz, K. (Hrsg.) (2022). Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Festschrift für Wilfried Datler. Springer VS.

Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), Handbuch Professionsentwicklung (S. 50–62). Klinkhardt.

Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011). Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. https://doi.org/10.25656/01:7084.

Horkheimer, M. (1937). Traditionelle und kritische Theorie. Zeitschrift für Sozialforschung, 6(2), 245–294.

Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1947). Dialektik der Aufklärung. Querido.

Kade, J. & Seitter, W. (2004). Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. Zeitschrift für Pädagogik 50 (3), 326-341. https://doi.org/10.25656/01:4813.

Kaufhold, R. (2001). Bettelheim, Ekstein, Federn: Impulse für die psychoanalytisch-pädagogische Bewegung. Psychosozial-Verlag.

Kösel, St., Unger, T., Hering, S. & Haupt, S. (2022). Mythos Reflexion. In St. Kösel, T. Unger, S. Hering & S. Haupt (Hrsg.) (2022), Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit (S. 7-32). Budrich.

Kowalski, M., Leuthold-Wergin, A., Fabel-Lamla, M., Frei, P. & Uhlih, B. (Hrsg.) (2024). Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Klinkhardt.

Kratz, M., Dlugosch, A. & Heß, M. (Hrsg.) (2024). Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung. Impulse für pädagogische Professionalisierungsprozesse. Psychosozial-Verlag.

Kratz, M. & Zimmermann, D. (2024). Reflexionsräume als soziale Gebilde. In M. Kratz & U. Finger-Trescher (Hrsg.), Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30 (S. 119–140). Psychosozial-Verlag.

Kreuzer, T. & Albers, S. (Hrsg.) (2021). Selbstreflexion. Schneider.

Kutter, P. (1983). Psychoanalytische Supervisions-Gruppen an der Hochschule. Psyche 37(3), 237-253.

Link, P.-C., Behringer, N., Turner, A., Kreuzer, T. & Schwarzer, N.H. (2024). Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik. Bildungsraum Schule. Vandenhoeck & Ruprecht.

Lockot, R. (2003). Erinnern und Durcharbeiten. Zur Geschichte der Psychoanalyse und Psychotherapie im Nationalsozialismus. Psychosozial-Verlag.

Mertens, W. (2023). Szene und szenisches Verstehen. Wo Übertragung und Gegenübertragung sich verweben. Psyche – Z Psychoanal, 77 (9/10), 824–848. https://doi.org/10.21706/ps-77-9-824.

Mientus, L., Klempin, Ch. & Nowak, A. (Hrsg.) (2023). Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär. Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung. Universitätsverlag.

Mitscherlich, A. & Mitscherlich, M. (1967). Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. Piper.

Möller, H. (2019). Ethnopsychoanalytische Zugänge in der Beratung von Organisationen. In M. Lohmer & H. Möller (Hrsg.), Psychoanalyse in Organisationen. Einführung in die psychodynamische Organisationsberatung (S. 68-90). Kohlhammer.

Redl, F. (1932). Erziehungsberatung, Erziehungshilfe, Erziehungsbehandlung. Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, 6 (11/12), 523-532.

Redl, F. (1943). Group Psychological Elements in Discipline Problems. American Journal of Orthopsychiatry, 13 (1), 77-81. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1943.tb05979.x

Redl, F. (1951a). The Concept of Ego Disturbances and Ego Support. American Journal of Orthopsychiatry, 21(2), 273-284. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1951.tb06101.x.

Redl, F. (1951b). Controls from Within: Techniques for the Treatment of the Aggressive Child. Free Press.

Rogers, C. (1961). On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Houghton Mifflin.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner. Basic Books.
Schwarzer, H. N. & Gingelmaier, S. (2021). „Gesund durch Nachdenken?" Zur gesundheitserhaltenden Funktion von Selbstreflexion in der pädagogischen Disziplin und deren Förderbarkeit im Rahmen der universitären Ausbildung. In T. Kreuzer & S. Albers (Hrsg.), Selbstreflexion (S. 67-78). Schneider.
Zimmermann, D., Obens, K. & Fickler-Stang, U. (2019). Reflexionsfähigkeiten im Hochschulmilieu entwickeln. Theorie, Forschung und Lehre. ESE. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1, 116-137. https://doi.org/10.25656/01:25187.

## Autorin

**Fickler-Stang, Ulrike, Prof. Dr.**
Leibniz Universität Hannover
Institut für Sonderpädagogik
Pädagogik bei Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Pädagogische Professionalisierung; Pädagogik in Zwangskontexten; psychoanalytische Pädagogik
*E-Mail:* ulrike.fickler-stang@ifs.uni-hannover.de


doi.org/10.35468/6248-01

*Noëlle Behringer und Agnes Turner*

# Mentalisieren als Teil professioneller Selbstreflexion. Theoretische Grundlagen und Impulse für die Hochschullehre

**Abstract**

Professionelle Selbstreflexion gilt als zentrales Merkmal pädagogischer Professionalität, da sie Fachpersonen dazu befähigt, ihr Handeln sowie die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen es stattfindet, kritisch zu hinterfragen (Helsper, 2021; Albers, 2019). Ein Kernaspekt dieser Reflexion betrifft die Auseinandersetzung mit innerpsychischen Prozessen und affektiven Dynamiken, die pädagogisches Handeln mitprägen. Mentalisieren – verstanden als die Fähigkeit, mentale Zustände bei sich und anderen wahrzunehmen und zu interpretieren (Allen, Fonagy & Bateman, 2016) – bietet hierfür einen vielversprechenden Zugang. Der Beitrag gibt Anregungen, wie Mentalisieren als Form professioneller Selbstreflexion gezielt in der Hochschullehre gefördert werden kann. Vorgestellt werden theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Lehr-Lern-Formate, die mentalisierende Selbstreflexion stärken und so zur Professionalisierung beitragen.

**Schlüsselwörter:** Mentalisieren, Selbstreflexion, Professionalität, Hochschuldidaktik

doi.org/10.35468/6248-02

## 1 Einleitung

Nach Helsper (2021) ist professionelle pädagogische Arbeit nicht auf die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen zu reduzieren, sondern schließt die Fähigkeit zur Reflexion und Selbstreflexion mit ein. Reflexion ermöglicht es Pädagog:innen, eigenes Handeln, gemachte Erfahrungen sowie gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen pädagogischer Praxis in den Blick zu nehmen und in Beziehung zueinander zu setzen (Helsper, 2021; Albers, 2019). Pädagogisches Handeln ist aber auch in hohem Maße durch implizites Wissen im Sinne handlungsleitender, oft vorbewusster und automatisiert ablaufender Wissensbestände geprägt. Insofern kann professionelle Selbstreflexion die Möglichkeit eröffnen, diese vorbewussten und habitualisierten inneren Prozesse wahrzunehmen. Da im pädagogischen Feld die eigene Persönlichkeit ein integraler Bestandteil der Arbeit ist und als „wesentliches Hilfsmittel" gilt (Salomon, 1928, S. 5), richtet sich Selbstreflexion insbesondere auf jene Muster, die aus früheren Beziehungserfahrungen hervorgegangen sind und das gegenwärtige Handeln biografisch mitprägen. Empirische Befunde legen nahe, dass in pädagogischen Professionalisierungsprozessen die reflexive Auseinandersetzung mit biografisch entstandenen Ressourcen, Erfahrungsaufschichtungen und Deutungsmustern eine zentrale Orientierung darstellen kann (Hörnlein, 2020). Ihre bewusste Bearbeitung ermöglicht eine partielle Distanzierung von unreflektierten Reaktions- und Deutungsweisen und gilt als bedeutsam für Professionalisierungsprozesse (Behringer, Langnickel & Link, 2023).
In Anbetracht dessen stellt sich für die Hochschuldidaktik die Frage, wie Selbstreflexionsprozesse bei angehenden Pädagog:innen gezielt angestoßen und begleitet werden können. Eine vielversprechende theoretische und praktische Anschlussstelle bietet hierbei das Mentalisierungskonzept, das zunehmend auch in erziehungswissenschaftlichen Kontexten rezipiert wird (Gingelmaier & Ramberg, 2018). Aus mentalisierungstheoretischer Perspektive umfasst Selbstreflexion nicht nur die Auseinandersetzung mit eigenen Affekten und Erlebensweisen, sondern ebenso das Nachdenken über Beziehungsgeschehen im Sinne interpersoneller Reziprozität (Fonagy et al., 2023). Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, wie Mentalisieren als Teil professioneller Selbstreflexionsfähigkeit im Hochschulstudium gefördert werden kann.

## 2 Mentalisieren als relationale Fähigkeit: Voraussetzungen, Störungen und Entwicklungsprozesse

Mentalisieren wird als soziokognitive Fähigkeit verstanden, die es dem Individuum ermöglicht, sowohl eigene als auch fremde psychische Prozesse zu vergegenwärtigen und Verhalten auf Basis intentionaler mentaler Zustände zu interpretieren (Allen et al., 2016). Handlungen werden demnach durch Gedanken, Gefühle, Wünsche, Absichten sowie implizite und explizite Überzeugungen motiviert und damit als sinnhaft wahrgenommen (Fonagy et al., 2023). Mentalisieren bildet eine zentrale Grundlage für ein differenziertes Verständnis der eigenen inneren Prozesse und der mentalen Zustände anderer und ermöglicht ein reflektiertes Erleben und Handeln in sozialen Interaktionen (Allen et al., 2016).
Mentalisieren kann sowohl kontextuell als auch strukturell scheitern. Strukturelles Scheitern bezeichnet tiefgreifende und überdauernde Beeinträchtigungen der Mentalisierungsfähigkeit, die aus frühen Beziehungserfahrungen resultieren. Diese führen dazu, dass die Fähigkeit, mentale Zustände bei sich und anderen zu erkennen und zu interpretieren, dauerhaft instabil bleibt. Kontextuelles Scheitern hingegen tritt in Situationen auf, in denen Stress oder starke Affekte die Fähigkeit zur Reflexion innerer Zustände vorübergehend einschränken (Luyten et al., 2020). In solchen Momenten wird das Denken über mentale Vorgänge durch


doi.org/10.35468/6248-02

prämentalisierende Modi ersetzt, wie etwa starre Zuschreibungen mentaler Zustände, fehlende Perspektivübernahme, Affektüberflutung, Impulsivität (Taubner, 2016; Luyten et al., 2020). Der individuell unterschiedliche sogenannte Switch-Point (Umschaltpunkt) markiert den Übergang zwischen effektivem und ineffektivem Mentalisieren und stellt einen Mechanismus dar, der die psychische Flexibilität und Anpassungsfähigkeit im Umgang mit zwischenmenschlichen Herausforderungen sicherstellt (Fonagy et al., 2023). Mentalisieren ist demnach kein stabiler Dauerzustand, sondern ein Prozess, der situativ aussetzen und anschließend wieder aufgenommen werden kann. Die Fähigkeit, nach solchen Einbrüchen zur mentalisierenden Perspektive zurückzukehren, gilt als Kennzeichen einer stabilen Mentalisierungsfähigkeit und bildet eine wesentliche Grundlage für reflektiertes Handeln, emotionale Regulation und die Bewältigung komplexer sozialer Interaktionen (Bateman & Fonagy, 2014).

## 3 Dimensionen des Mentalisierens und ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität

Die Mentalisierungsfähigkeit pädagogischer Fachpersonen ermöglicht es, Verhalten nicht nur zu beobachten, zu beschreiben und zu bewerten, sondern als Ausdruck innerer Zustände zu verstehen und damit in seinem psychischen und relationalen Sinn zu erschließen (Gingelmaier & Ramberg, 2018).

Gerade in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit psychosozialen Beeinträchtigungen wird diese Fähigkeit besonders bedeutsam, weil deren Möglichkeiten zur Mentalisierung strukturell eingeschränkt sein können (Diez Grieser, 2024). Belastete innere Erlebenswelten, etwa infolge früher unsicherer, inkonsistenter oder potenziell traumatisierender Beziehungserfahrungen, können zu einer erhöhten Stresssensibilität beitragen (Fonagy et al., 2023). Unter erhöhtem Arousal können eigene affektive Zustände dann schwerer als innere Erlebnisse organisiert und symbolisiert werden, sodass es situativ zu Mentalisierungseinbrüchen kommen kann, die sich z. B. in impulsivem oder externalisierendem Verhalten ausdrücken (Schwarzer et al., 2023). Diese Prozesse sind allerdings nicht als generelle oder dauerhafte Prämentalisierung zu verstehen, sondern als kontextabhängige Instabilitäten, deren Ausmaß individuell stark variieren kann.

Im Kontext der sozial-emotionalen Entwicklung dieser jungen Menschen erweist sich das Mentalisierungskonzept aufgrund seines relationalen Fokus als besonders anschlussfähig (Schwarzer et al., 2023). Aktuelle Befunde von Chelouche-Dwek et al. (2025) stützen diese Annahme: Die Mixed-Methods-Studie zu mentalisierungsbasierten Interventionen im Klassenzimmer zeigt, dass mentalisierende Reaktionen von Lehrkräften die Wahrscheinlichkeit erhöhten, störende und emotional dysregulierte Episoden erfolgreich zu lösen, insbesondere bei Kindern mit traumabezogenen Belastungen. Die Ergebnisse legen nahe, dass mentalisierende Lehrkraftinterventionen in herausfordernden Interaktionen wirksam sein können, indem sie die Beziehungsgestaltung stabilisieren und affektive Eskalationen deeskalieren.

Es wird zudem diskutiert, dass eine mentalisierende Haltung dazu beitragen kann, Verhalten nicht vorschnell zu pathologisieren, sondern als mögliche Ausdrucksformen innerer Belastung zu verstehen (Gingelmaier & Dietrich, 2024). Die damit verbundene Fokussierung auf Wahrnehmen, vorsichtiges Interpretieren sowie markiertes Spiegeln affektiver Zustände[1] wird im mentalisierungstheoretischen Rahmen als potenzieller Weg beschrieben, um

1 Markierte Affektspiegelung bezeichnet den psychosozialen Prozess, bei dem Bezugspersonen die primären Affektzustände des Kindes aufnehmen, hervorheben und ihnen in einer Weise zurückspiegeln, die automatisch etwas zugespitzt und übertrieben ist. Diese modifizierte und künstliche („Als-ob-Charakter")

Kindern Erfahrungen von Kontingenz (im Sinne eines nachvollziehbaren Zusammenhangs zwischen eigenem Ausdruck und einer erkennbaren Reaktion) und emotionaler Passung zu ermöglichen. Solche Erfahrungen gelten als zentrale Bestandteile von Interaktionen, die epistemisches Vertrauen stärken können. Es wird davon ausgegangen, dass ein solches Vertrauen wiederum Bedingungen schafft, unter denen junge Menschen ihre inneren Zustände besser symbolisieren, regulieren und perspektivisch auch mentalisieren können. Die beschriebenen Prozesse zielen somit weniger auf unmittelbare Förderung von Selbst- oder Affektregulation, sondern auf die Schaffung relationaler Erfahrungen, die eine Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten, abhängig von individuellen Voraussetzungen und Kontextbedingungen, begünstigen können. Entsprechend wird Mentalisieren als theoretisch plausibler Zugang zur Förderung sozial-emotionaler Teilhabe verstanden, insbesondere in Kontexten, in denen dysfunktionale Muster andernfalls leicht verfestigt werden könnten (ebd.).

Aus diesen theoretischen Zusammenhängen wird deutlich, dass Mentalisieren nicht nur eine Fähigkeit beschreibt, sondern im pädagogischen Feld an unterschiedliche Formen professioneller Reflexivität anschließt. Um diesen Zusammenhang sichtbar zu machen, ist es hilfreich, den Begriff selbst mehrdimensional zu entfalten. Die folgenden Differenzierungen markieren zentrale Bedeutungsdimensionen von Mentalisieren und zeigen, wie sie jeweils zur Entwicklung pädagogischer Professionalität beitragen können.

### *Mentalisieren als Form von professioneller Selbstreflexion*

Mentalisieren beinhaltet eine Form professioneller Selbstreflexion, die sich auf eigene mentale Zustände und deren Bedeutung für das eigene Handeln richtet. Diese Reflexionsfähigkeit umfasst die kontinuierliche Auseinandersetzung mit eigenen Erlebensweisen, Gedanken, Beziehungsanteilen und Handlungen (Fonagy et al., 2015). Sie ist eine Form reflexiver Selbstbeobachtung, die nicht nur der Selbstregulation dient, sondern zugleich als Voraussetzung dafür fungiert, die psychische Realität des Gegenübers wahrnehmen zu können, ohne sie mit der eigenen zu verwechseln. Kurz gefasst rückt sie die Frage in den Mittelpunkt, aus welchen Gründen das eigene Handeln in einer bestimmten Weise erfolgt. Die Gründe werden dabei mehrdimensional erschlossen: Sie können im aktuellen Interaktionsgeschehen liegen, in biografischen Erfahrungen verankert sein, durch institutionelle Logiken und Anforderungen strukturiert werden oder in verinnerlichten gesellschaftlichen Normen und Wertordnungen ihren Ursprung haben. Eine mentalisierende Selbstreflexion unterstützt pädagogische Fachpersonen in der Arbeit mit psychosozial beeinträchtigten jungen Menschen darin, eigene emotionale Reaktionen auf Verhalten und Beziehungsangebote zu erkennen und zu regulieren, um handlungsfähig zu bleiben bzw. wieder zu werden und destruktive Eskalationsmuster zu vermeiden. Damit trägt sie zu einer haltgebenden und affektiv regulierenden Beziehungsgestaltung bei, die sich an den Subjektlogiken junger Menschen orientiert, verstanden als den affektiv und biografisch geprägten inneren Bedeutungszusammenhängen, in denen Verhalten nicht normativ, sondern aus der subjektiven Erlebnis- und Beziehungsgeschichte heraus sinnvoll wird (Zimmermann, 2018, 2025). Eine solche Orientierung eröffnet entwicklungsfördernde Lern- und Beziehungserfahrungen, da sie Verhalten nicht vorschnell bewertet, sondern mentalisierend erschließt (Schwarzer & Gingelmaier, 2020).

Rückmeldung durch die Eltern, oft durch eine spielerische Übertreibung, ist wesentlich, damit der Säugling die eigenen Affektzustände bewusster wahrnehmen und sekundäre mentale Repräsentanzen aufbauen kann (Fonagy et al., 2023). Auch in späteren pädagogischen Beziehungen bleibt diese Form der markierten Affektspiegelung bedeutsam, da sie hilft, affektive Zustände wahrnehmbar, benennbar und damit mentalisierbar zu machen. Ein ausbleibendes oder unmarkiertes Spiegeln, etwa im Sinne eines emotionalen Rückzugs oder eines „Still-Face"-ähnlichen Interaktionsstils, kann dagegen dazu beitragen, dass Affekte unverarbeitet bleiben und eher über Verhalten als über Sprache und Reflexion zum Ausdruck kommen.


doi.org/10.35468/6248-02

***Mentalisieren als professionelle Haltung***

Professionelle Haltung kann als Weise des Wahrnehmens, Denkens und Handelns verstanden werden, die den Blick auf pädagogische Situationen strukturiert und sich im beruflichen Auseinandersetzungsprozess stetig weiterentwickelt (Reiser, 2006). Vor diesem Hintergrund lässt sich eine mentalisierende Haltung als spezifischer, reflexiver Bestandteil pädagogischer Professionalität beschreiben. Sie ist geprägt von Neugier, Offenheit und dem Anerkennen von Nichtwissen gegenüber der inneren Welt des Gegenübers, da „eine Person […] nur erahnen, jedoch nicht wissen [kann], was im Anderen vorgeht" (Ramberg, 2018, S. 112). Sie beinhaltet die Bereitschaft, Ambivalenzen auszuhalten und innere Zustände nicht vorschnell zu unterstellen. Zugleich setzt eine mentalisierende Haltung voraus, die eigene Mentalisierungsfähigkeit aufrechtzuerhalten oder zeitnah zu ihr zurückzukehren, um das eigene Erleben und Handeln ebenso in den Blick zu nehmen wie die Perspektive des Gegenübers. Aus einer solchen Haltung heraus wird pädagogisches Handeln so gestaltet, dass es Mentalisierungsprozesse anregt und epistemisches Vertrauen fördert. Pädagogische Beziehungen gewinnen dadurch an dialogischer Qualität, an affektiver Resonanz und an dem Bemühen eines gemeinsamen Verstehens.

***Mentalisieren als pädagogisches Konzept***

Als pädagogisches Konzept versteht sich Mentalisieren als relationaler Ansatz, der Lernen, Entwicklung und Beziehungsgestaltung miteinander verbindet. Mentalisierungsfördernde Pädagogik zielt darauf ab, sichere, verstehende und kontingente Beziehungserfahrungen zu ermöglichen, die wiederum Affektregulation, Mentalisieren und soziales Lernen unterstützen (Gingelmaier & Ramberg, 2018). In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit psychosozialen Beeinträchtigungen kann sie somit zur Stabilisierung, Förderung von Selbstwirksamkeit und der Wiederherstellung von Lern- und Beziehungsoffenheit beitragen. Zudem zeigt sich empirisch, dass Mentalisieren mit höherem Wohlbefinden von Lehrkräften assoziiert ist und den negativen Einfluss von Stress sowie psychischer Belastung teilweise abpuffern kann (Schwarzer, 2019; Schwarzer et al., 2021).

Die dargestellten Dimensionen verdeutlichen, dass Mentalisieren zugleich Fähigkeit, Reflexionsmodus, Haltung und pädagogisches Konzept ist. Für die Hochschullehre ist diese Mehrdimensionalität insofern bedeutsam, als sie unterschiedliche Ansatzpunkte für die Adressierung von Mentalisieren eröffnet. Damit liefert die vorangehende Differenzierung die Grundlage für die didaktische Frage, wie entsprechende Fähigkeiten bei Studierenden überhaupt erfahrbar und entwickelbar gemacht werden können. Im folgenden Abschnitt werden exemplarische Lehr-Lern-Formate skizziert, die an diese unterschiedlichen Dimensionen anschließen und mentalisierungsbezogene Reflexionsprozesse im Studium gezielt anregen.

## 4 Anregungen zur Mentalisierungsförderung im Hochschulstudium

Mentalisierungsorientierte Hochschullehre zielt weniger auf die Vermittlung standardisierter Techniken als auf das Zusammenspiel von theoretischem Verständnis, Reflexionsprozessen und einer Haltung, die diese Fähigkeit im pädagogischen Alltag handlungsleitend macht.
Entscheidend ist, dass Reflexion in einer Weise angeregt wird, die explorativ, dialogisch und nicht defizitorientiert angelegt ist. Ziel ist es, bei Studierenden im Detail folgende Fähigkeiten zu adressieren und zu stabilisieren (in Anlehnung an Allen et al., 2016; Nolte & Fonagy, 2023):

- Affekte wahrnehmen, als mentale Zustände erkennen und als Motive für Handeln verstehen, das aus einer Subjektlogik heraus sinnhaft ist,
- mentale Zustände anderer als prinzipiell opak, aber erschließbar ansehen,

- Missverständnisse als normale Bestandteile intersubjektiver Prozesse reflektieren,
- sich über eigene Stressmarker bewusst sein und Mentalisierungseinbrüche erkennen und (co-)regulieren,
- den „Wir-Modus" (Fonagy & Nolte, 2025) kultivieren, verstanden als Erfahrung geteilter Aufmerksamkeit und Intentionalität, die in der späteren pädagogischen Arbeit mit jungen Menschen zentral ist. In der Hochschullehre geht es dabei darum, dass Studierende diese Form des Miteinanders zunächst im Seminar erleben und reflektieren, um sie später in ihren eigenen Beziehungen mit Kindern herstellen zu können.

Um diese Teilfähigkeiten zu fokussieren, hat das Netzwerk *MentEd – Mentalisierungsbasierte Pädagogik* ein Modellcurriculum entwickelt, das theoretische Grundlagen, praktische Übungen, Fallarbeit, Supervision und Evaluation in modularer Form verbindet (Kirsch et al., 2024). Bei der Evaluation des mentalisierungsbasierten Curriculums finden sich erste Hinweise auf Zunahmen des epistemischen Vertrauens sowie der Komplexität mentalisierender Zuschreibungen bei den Teilnehmenden (Schwarzer et al., 2025).

Diese Erkenntnisse verdeutlichen, wie bedeutsam gezielte didaktische Impulse für die Förderung einer mentalisierenden Haltung im Studium sind. Im Folgenden werden exemplarische Ansätze vorgestellt, die sich gut in den Hochschulkontext integrieren lassen und mentalisierungsbezogene (Selbst-)Reflexionsprozesse[2] bei Studierenden anregen können:

1. Im MentEd-Modellcurriculum wurde insbesondere die Arbeit mit den MentEd-Lehrfilmen[3] von den Teilnehmenden als praxisnah erlebt. Ein mehrschrittiges Vorgehen hat sich bewährt: Nach dem gemeinsamen Ansehen tauschen sich die Teilnehmenden in Kleingruppen und im Plenum aus. Dabei steht im Fokus, das innere Erleben der dargestellten Personen zu erschließen sowie affektive und kommunikative Mikroprozesse zu interpretieren. In einem nächsten Schritt wird die Beobachtung explizit mit dem Mentalisierungskonzept verknüpft, etwa durch die Frage, wo mentalisierende Haltungen sichtbar wurden oder ob ein Mentalisierungseinbruch erkennbar ist. Optional kann ein Transfer auf eigene Praxiserfahrungen erfolgen, etwa mit Blick auf biografische oder berufliche Parallelen.
2. Ebenfalls im MentEd-Modellcurriculum verankert sind Rollenspiele in der Großgruppe zur Förderung mentalisierender Selbstreflexion. Die Studierenden übernehmen dabei unterschiedliche Rollen, z. B. die einer Lehrperson oder die einer Schüler:in einer fiktiven Schulklasse. In der Rolle der Lehrperson werden sowohl kommunikative als auch emotionale Prozesse wahrgenommen und reflektiert. Bei einem weiteren Rollenspiel schlüpfen einzelne Teilnehmende in die Rolle der Lehrkraft, während die übrige Gruppe nacheinander verschiedene Verhaltensmuster einer Schulklasse inszeniert: zunächst motiviert und angepasst, dann lebhaft-aufgedreht und schließlich widerständig oder ablehnend. In der anschließenden Auswertung wird gemeinsam analysiert, welche inneren Reaktionen (z. B. Irritation, Überforderung, Kontrollimpulse) bei den Lehrpersonen entstanden sind, welche mentalen Zustände hinter dem Verhalten der Schüler:innen vermutet wurden und wie mit Affekten umgegangen wurde.
3. Auch szenische Übungen wie "Von der Eskalation zur Deeskalation" verdeutlichen kontrastierend eskalative und deeskalierende Handlungsweisen. Zwei Studierende spielen eine Szene, z. B. ein Kind wirft wütend einen Gegenstand, die Fachperson reagiert. Die Szene wird einmal impulsiv und einmal mit mentalisierender Haltung dargestellt. Die Beobachtung und anschließende Analyse fokussieren Affektmarkierung, Perspektivübernahme und Beziehungsangebote.

2 Für die Hochschullehre erscheint es sinnvoll, selbst- und fremdbezogenes Mentalisieren gemeinsam zu adressieren und ihre wechselseitige Bezogenheit explizit zum Gegenstand zu machen.

3 Die MentEd-Lehrfilme sind frei zugänglich unter: https://mented.de/erasmus/videos


doi.org/10.35468/6248-02

4. Die Stuhlübung „Das innere Gegenüber" zielt darauf, sich die eigene Rolle als (angehende) Fachperson bewusst zu machen, die Ich-Du-Differenzierung zu fördern und die Auswirkungen mentaler Zustände auf das Handeln zu erkennen. Zwei Stühle stehen für das gegenwärtige und das frühere Selbst („Ich heute (als Lehrperson)" / „Ich damals (als Schüler:in)"). In einem inneren Dialog werden Erfahrungen erinnert und reflektiert. Optional ergänzt ein dritter Stuhl die Perspektive einer prägenden Lehrperson. Die triadische Perspektive ermöglicht es, Entwicklungslinien und Beziehungserfahrungen zu reflektieren, die das heutige Selbstbild prägen. Abschließend wird in der Gruppe oder schriftlich reflektiert, wie frühe Erfahrungen heutige Haltungen beeinflussen.
5. Der Rollenzirkel nach Gudjons et al. (2020) lässt typische Interaktionsmuster (Besänftigen, Ausweichen, Tadeln, Predigen) szenisch erfahren. Vier Teilnehmende spielen spontan ohne Rollenvorgabe, verkörpern aber klar erkennbare Verhaltensmuster. Dann rotieren sie. In der Reflexion werden eigene Gefühle und mögliche Wirkungen auf das Gegenüber reflektiert. In der anschließenden Reflexionsphase setzen sich die Teilnehmenden mit der Frage auseinander: Was fühle ich in dieser Rolle, wie könnte mein Gegenüber das erleben und warum?
6. Die Übung "Eine Situation zu dritt mentalisieren" ist eine dreiteilige Reflexionsübung, bei der die Teilnehmenden in Gruppen zu dritt arbeiten. Person 1 schildert eine persönlich herausfordernde Situation, die sie kürzlich erlebt hat. Person 2 nimmt eine mentalisierende Haltung ein und konzentriert sich darauf, die inneren Zustände und Perspektiven von Person 1 empathisch zu erfassen, etwa durch Spiegeln von Affekten oder das Formulieren vorsichtiger Hypothesen („Könnte es sein, dass …?"). Person 3 richtet ihren mentalisierenden Blick auf die Situation selbst, also auf die beteiligten Dynamiken, Spannungen und mögliche Missverständnisse – ohne den Fokus von Person 1 wegzulenken. Wichtig ist, nicht in inhaltliche Diskussionen oder Problemlösungen abzurutschen, sondern die Übung im Modus verstehender, affektbewusster Reflexion zu halten. Nach einer Runde wechseln die Rollen, sodass jede Person jede Perspektive einmal einnimmt.
7. In Praxisphasen stellt mentalisierende Fallarbeit ein wichtiges Bindeglied zwischen Theorie und Praxis dar. Im Unterschied zu diagnostischen Fallreflexionen oder verhaltensmodifizierenden Lösungen fokussiert sie auf mentale Zustände als Ursache von Verhalten. Behringer & Koch (2021) haben einen Leitfaden für Studierende zur mentalisierungsfokussierten Reflexion von Praxissituationen entwickelt. Mithilfe von Leitfragen soll eine autobiografische Reflexion, eine selbstorientierte Reflexion und eine interaktionsbezogene Reflexion erfolgen, die dann gemeinsam im Seminar in der Gruppe zum Thema gemacht wird, sodass gemeinsam ein mentalisierendes Fallverständnis erarbeitet werden kann, das mit theoretischen Inhalten ergänzt wird.
8. „Mentalisieren bringt Mentalisieren hervor, und umgekehrt wird Nicht-Mentalisieren durch Nicht-Mentalisieren erzeugt" (Allen et al., 2016, S. 148). Dieses häufig zitierte Diktum ist kein metaphorischer Leitspruch, sondern verweist auf einen empirisch und entwicklungspsychologisch gut begründeten Mechanismus: Mentalisierende Interaktionen erzeugen Bedingungen, unter denen sich affektive Markierung, Perspektivübernahme und epistemisches Vertrauen stabilisieren können. Umgekehrt führen nicht-mentalisierende Reaktionsweisen – etwa vorschnelle Zuschreibungen oder Affektansteckung – eher zu Verengungen der gemeinsamen Bedeutungsbildung. Damit das Diktum für Studierende erfahrbar wird, dient die Übung "Mentalizing the teacher": Die Studierenden formulieren Hypothesen über Gedanken, Gefühle oder Absichten der Lehrenden in konkreten Interaktionen. Ziel ist die Förderung der Perspektivübernahme in asymmetrischen Machtverhältnissen. Aussagen wie „Ich dachte, Sie waren enttäuscht, weil wir nicht geantwortet haben" eröffnen mentale Räume und fördern Dialogfähigkeit.

## 5 Institutionelle und personelle Voraussetzungen für Mentalisierungsförderung im Hochschulstudium

All die genannten Teilfähigkeiten und auch eine mentalisierende Haltung lassen sich nicht allein individuell entwickeln, sondern benötigen institutionelle Rahmenbedingungen, die emotionale Resonanzräume eröffnen und Reflexionsprozesse unterstützen. Eine zentrale Voraussetzung ist eine sichere Lernumgebung, die durch Achtung, Transparenz und affektive Sensibilität geprägt ist und in der Lehrende ein verlässliches, konsistentes Beziehungsangebot machen, das Orientierung und Kontinuität im Seminarverlauf schafft. Da Reflexionsformate wie Rollenspiele oder szenisches Arbeiten für Studierende mit dem Offenlegen eigener Perspektiven und möglicher Vulnerabilitäten verbunden sind, entsteht Vertrauen vor allem dort, wo Ziele, Erwartungen und Grenzen der Übungen wiederholt klar kommuniziert werden und Beiträge ohne Bewertung behandelt werden.

Die qualifizierte Umsetzung mentalisierungsfördernder Lehrformate an der Hochschule erfordert Lehrpersonen, die nicht nur mit dem Mentalisierungskonzept in der Theorie und didaktischem Prozesswissen vertraut sind, sondern selbst eine mentalisierende Haltung gegenüber sich selbst, den Studierenden und der Lehr-Lern-Beziehung einnehmen können. Dazu gehört auch, dass Lehrende ihre eigenen mentalen Zustände in pädagogisch angemessener Weise sichtbar machen. Ein Beispiel hierfür ist die explizite Benennung eigener innerer Reaktionen in einer Seminarinteraktion („Ich merke gerade, dass mich Ihre Rückmeldung irritiert hat und frage mich, was Sie in dem Moment beschäftigt hat"). Durch solche markierten, vorsichtigen Selbstäußerungen modellieren Lehrende, wie affektive Resonanz und Perspektivübernahme praktisch aussehen können. Ebenso kann mentalisierendes Feedback erfahrbar gemacht werden, indem Lehrende hypothetische, vorsichtige Zuschreibungen formulieren („Ich frage mich, ob die Situation für Sie vielleicht angespannt war?") oder Missverständnisse als normale Bestandteile interpersoneller Prozesse markieren („Es scheint, als hätten wir gerade unterschiedliche Sichtweisen. Lassen Sie uns gemeinsam klären, was jeweils gemeint war"). Auf diese Weise wird Mentalisieren im Seminar nicht demonstriert, sondern relational erfahrbar, ohne persönliche Grenzen zu überschreiten oder therapeutische Rollen zu übernehmen.

Ein zentrales Spannungsfeld liegt in der Balance zwischen reflexiver Anregung und der Sicherung persönlicher Grenzen. Mentalisierende Reflexion kann Themen berühren, die für Studierende emotional herausfordernd sind, etwa Irritationen, Unsicherheiten, konflikthafte Beziehungserfahrungen oder biografisch bedeutsame Erinnerungen, jedoch ohne dass es dabei um eine therapeutische Bearbeitung solcher Erlebnisse geht. Deshalb benötigt sie eine achtsame Rahmung, die Freiwilligkeit, Zieltransparenz und klare Grenzen sicherstellt.

Angesichts der bisherigen Überlegungen erscheint es sinnvoll, mentalisierungsorientierte Lehrformate nicht lediglich als optionale Ergänzung, sondern als möglichen Baustein von Professionalisierung im Hochschulkontext zu betrachten, wenngleich die empirische Evidenz hierfür noch begrenzt ist und sich das Konzept weiterhin in der Entwicklung befindet. Eine curriculare Verankerung bedeutet in diesem Sinne nicht flächendeckende Implementierung, sondern die bewusste Integration ausgewählter Formate, die Reflexions-, Perspektiven- und Beziehungsprozesse unterstützen können. Kooperative Lehr-Lern-Formate, wie fallorientierte Gruppenarbeiten, szenische Reflexionsübungen oder dialogisch angelegte Diskussionen, können hierfür geeignete Rahmen bieten. Entscheidend ist jedoch nicht das Format an sich, sondern die Art und Weise, wie es gerahmt und moderiert wird, denn all dies benötigt Raum und Zeit. Beides steht jedoch in Konkurrenz zu strukturellen Rahmenbedingungen vieler Studiengänge, die durch enge Taktung und Prüfungsdruck geprägt sind.


doi.org/10.35468/6248-02

Der Erfolg mentalisierungsorientierter Lernprozesse hängt daher vermutlich weniger von einzelnen Methoden als von einer Lehrhaltung ab, die den Bildungsprozess selbst als relational und reflexiv begreift. Eine solche Haltung dient gleichermaßen dazu, pädagogische Grenzen zu wahren, Prozesse sensibel zu strukturieren und sichere Bedingungen herzustellen. Mentalisierungsorientierte Hochschullehre zielt somit nicht auf Aufarbeitung persönlicher Konflikte, sondern auf das Erproben reflexiver Perspektiv- und Beziehungsarbeit in einem klar gerahmten, nichttherapeutischen Kontext.

## 6 Fazit

Mit Blick auf die Lehrer:innenbildung ergibt sich aus den dargelegten Überlegungen kein unmittelbarer Anspruch auf eine umfassende curriculare Verankerung, wohl aber ein theoretisch plausibler Hinweis darauf, dass mentalisierungsbezogene Reflexionsformate als Ergänzung bestehender Konzepte der Selbstreflexion gewinnbringend eingesetzt werden könnten. Angesichts einer noch jungen und sich entwickelnden Forschungslage erscheint es angemessen, von einem didaktischen Potenzial mentalisierender Zugänge zu sprechen, dessen empirische Fundierung weiter ausgebaut werden sollte.

Offen bleibt die Frage nach bildungspolitischen Implikationen. Mentalisieren kann dazu beitragen, unterschiedliche Perspektiven auszuhalten und komplexe soziale Situationen verstehend zu bearbeiten – Fähigkeiten, die für pädagogische Interaktionen in pluralen und konflikthaften Kontexten zweifellos relevant sind. Daraus ergibt sich jedoch keine direkte gesellschaftspolitische Wirkungsaussage. Eher lässt sich formulieren, dass Mentalisieren indirekt Prozesse unterstützen könnte, die für Demokratiefähigkeit zentral sind, etwa Perspektivübernahme, dialogische Verständigung und der Umgang mit Mehrdeutigkeit (Biesta, 2011). Ein Aspekt, der in diesem Beitrag aus Gründen der Fokussierung nur kurz gestreift werden konnte, für eine umfassende Einordnung aber zentral ist, betrifft die psychosoziale Dimension des Mentalisierens. Wie Baraitser (2023) hervorhebt, ist epistemisches Vertrauen nicht allein das Ergebnis individueller Reflexionsprozesse, sondern entsteht im Spannungsfeld gesellschaftlicher Macht- und Wissensordnungen, die Anerkennung, Verstehbarkeit und Beziehungsgestaltung rahmen.

## Literatur

Albers, S. (2019). Ein Plädoyer für personenbezogene Arbeit im Hochschulstudium. In J. Studer, E. Abplanalp & S. Disler (Hrsg.), Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern (S. 11–22). hep Verlag.

Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2016). Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis (2. Aufl.) Klett-Cotta.

Bateman, A. W., & Fonagy, P. (2014). Psychotherapie der Borderline-Persönlichkeitsstörung. Ein mentalisierungsgestütztes Behandlungskonzept mit einem umfangreichen Behandlungsmanual (2. Aufl.). Psychosozial-Verlag.

Baraitser, L. (2023). Epistemisches Vertrauen als psychosoziales Konzept. In P. Fonagy & T. Nolte (Hrsg.), Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern (S. 114–141). Klett-Cotta.

Behringer, N., & Koch, E. J. (2021). (Selbst-) Ermutigung durch Mentalisieren – ein anwendungsorientierter Leitfaden (für Studierende). In T. F. Kreuzer & S. Albers (Hrsg.), Selbstreflexion (Transfer, Bd. 21) (S. 47–66). Schneider Hohengehren.

Behringer, N., Langnickel, R., & Link, P.-C. (2023). (Berufs-)biografische Selbstreflexion als transformatorischer Bildungsprozess in der akademischen Ausbildung pädagogischer Fachpersonen. In J. Studer, E. Abplanalp & S. Sotoudeh (Hrsg.), Förderung der Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen. Band 2. Reflexionsprozesse verstehen und begleiten (S. 31–48). hep Verlag.

Biesta, G. J. J. (2011). Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship. Sense Publishers.

Chelouche-Dwek, G., Clark, C., & Fonagy, P. (2025). Beyond discipline: the power of mentalization in reducing disruptive behavior in schools: a mixed-methods analysis of teacher-child interactions. Frontiers in Psychology, 16, 1599298. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1599298.

Diez Grieser, M. T. (2024). Belasteten Kindern und Jugendlichen im schulischen Alltag mentalisierungsorientiert und traumasensibel begegnen. In P.-C. Link, N. Behringer, A. Turner, T. F. Kreuzer & N.-H. Schwarzer (Hrsg.), Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik. Bildungsraum Schule (S. 334–352). Vandenhoeck & Ruprecht.

Fonagy, P., Bateman, A. W., & Luyten, P. (2015). Einführung und Übersicht. In A. W. Bateman, P. Fonagy & J. G. Allen (Hrsg.), Handbuch Mentalisieren (S. 23–66). Psychosozial-Verlag.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2023). Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst (8. Aufl.). Klett-Cotta.

Fonagy, P., & Nolte, T. (2025). Mentalisieren und Lernen von anderen: Ein Paradigma aus Psychotherapie und Pädagogik? In P.-C. Link, P. Fonagy, T. Nolte, R. Langnickel & T. Kreuzer (Hrsg.), Having Teachers in Mind – Können Schule und Lehrer:innenbildung Freud-los sein? Psychodynamische Perspektiven auf das schulische Feld und seine Grenzgebiete (S. 35-50). Verlag Barbara Budrich.

Gingelmaier, S., & Dietrich, L. (2024). Wahrnehmen – interpretieren – spiegeln – Mentalisieren als zentraler Faktor der emotional-sozialen Entwicklung. In P.-C. Link, N. Behringer, A. Turner, T. Kreuzer & N.-H. Schwarzer (Hrsg.), Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik (S. 213–229). Vandenhoeck & Ruprecht.

Gingelmaier, S., & Ramberg, A. (2018). Reflexion als Reaktion. Die grundlegende Bedeutung des Mentalisierens für die Pädagogik. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik (S. 89–106). Vandenhoeck & Ruprecht.

Gudjons, H., Wagener-Gudjons, B., & Pieper, M. (2020). Auf meinen Spuren: Übungen zur Biografiearbeit (8. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.

Helsper, W. (2021). Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Verlag Barbara Budrich.

Hörnlein, M. (2020). Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern. Biographische Arbeit als Schlüsselqualifikation. Springer VS.

Kirsch, H., Behringer, N., Henter, M., Hutsebaut, J., Link, P.-C., Kreuzer, T. F., Nolte, T., Turner, A., Schwarzer, N.-H. & Gingelmaier, S. (2024). Ist Mentalisieren lehrbar? – Zur Aus- und Weiterbildung in mentalisierungsbasierter Pädagogik. In P.-C. Link, N. Behringer, A. Turner, T. Kreuzer & N.-H. Schwarzer (Hrsg.), Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik (S. 428–445). Vandenhoeck & Ruprecht.

Luyten, P., Campbell, C., Allison, E., & Fonagy, P. (2020). The Mentalizing Approach to Psychopathology: State of the Art and Future Directions. Annual Review of Clinical Psychology, 16, 297-325. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355.

Nolte, T., & Fonagy, P. (2023). Einleitung. In P. Fonagy & T. Nolte (Hrsg.), Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern (S. 23-34). Klett-Cotta.

Ramberg, A. (2018). Mentalisierungsbasierte Interventionen und professionelle Haltung in der Pädagogik am Beispiel von Schule. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik (S. 107–119). Vandenhoeck & Ruprecht.

Reiser, H. (2006). Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. Kohlhammer.

Salomon, A. (1928). Leitfaden der Wohlfahrtspflege. Vieweg+Teubner Verlag.

Schwarzer, N.-H., & Gingelmaier, S. (2020). Zur mentalisierenden Haltung bei sonderpädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Erste empirische Befunde. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 89(3), 182–196. https://doi.org/10.2378/vhn2020.art24d.

Schwarzer, N.-H. (2019). Mentalisieren als schützende Ressource. Eine Studie zur gesundheitserhaltenden Funktion der Mentalisierungsfähigkeit. Springer.

Schwarzer, N.-H., Behringer, N., Beyer, A., Gingelmaier, S., Henter, M., Müller, L.-M., & Link, P.-C. (2023). Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – ein narratives Review. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 5, 90–102. https://doi.org/10.25656/01:26905.

Schwarzer, N.-H., Nolte, T., Fonagy, P., Griem, J., Kieschke, U., & Gingelmaier, S. (2021). The relationship between global distress, mentalizing and well-being in a German teacher sample. Current Psychology, 42, 1239-1248. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01467-3.


doi.org/10.35468/6248-02

Schwarzer, N.-H., Behringer, N., Dees, P., Fonagy, P., Gingelmaier, S., Henter, M. et al. (2025). Wirksamkeit eines mentalisierungsbasierten Trainings für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte – Ergebnisse einer Pilotstudie. Prävention und Gesundheitsförderung. https://doi.org/10.1007/s11553-025-01209-4.

Taubner, S. (2016). Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis (2. Aufl.). Psychosozial-Verlag.

Zimmermann, D. (2018). Fachbeitrag: Pädagogische Konzeptualisierungen für die Arbeit mit sehr schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 87(4), 305–317. https://doi.org/10.2378/vhn2018.art35d.

Zimmermann, D. (2025). Psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen. Erkennen, verstehen, Beziehung gestalten. Kohlhammer Verlag.

## Autorinnen

**Behringer, Noëlle, Prof. Dr.**
Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Mentalisierungsbasierte Pädagogik; psychoanalytische Pädagogik; biografische Selbstreflexion und Professionalisierung
*E-Mail:* noelle.behringer@hwg-lu.de

**Turner, Agnes, Prof. Dr.**
Universität Klagenfurt
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Aus- und Weiterbildung von Lehrer:innen; mentalisierungsbasierte Pädagogik; psychoanalytische Pädagogik; biografische Selbstreflexion und Professionalisierung; Pädagogik bei Krankheit
*E-Mail:* agnes.turner@aau.at

*Bernhard Rauh*

# Propädeutische professionelle Selbstreflexion durch Fallverstehen

**Abstract**

Ausgehend von einer begrifflichen Klärung von Reflexion und Selbstreflexion sowie einer knappen Analyse der Bedingungen universitär-hochschulischer Bildung wird im Beitrag die Bedeutung einer strukturierten Reflexion in der Gruppe für die Entfaltung reflexiver und selbstreflexiver Kompetenzen herausgearbeitet. Diese Kompetenzen formen sich im Zusammenspiel von wissenschaftlichem und implizitem Wissen. Gerade für die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen besitzt dieser doppelte Wissensbezug, der sich in der Fallarbeit prozessiert, eine besondere Relevanz. In diesem (sonder-)pädagogischen Arbeitsbereich entscheidet eine reflektierte Gestaltung der Interaktion maßgeblich über das Gelingen des professionellen pädagogischen Handelns. Auf der Grundlage der Überlegungen wird eine Operationalisierung der Fallarbeit auf Basis des Szenischen Verstehens vorgenommen.

**Schlüsselwörter:** Reflexionsprofessionelle, Theorie-Praxis-Relationierung, Szenisches Verstehen, Fallarbeit



doi.org/10.35468/6248-03

## 1 Einleitung

Helsper (2002, S. 76) kategorisiert Pädagog:innen als „Reflexionsprofessionelle", da sie in ihrer Arbeit auf die Reflexion komplexer Fälle fokussieren. Der Selbstreflexionskompetenz wird in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen eine zentrale Bedeutung beigemessen, da es in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit psychosozialen Beeinträchtigungen von entscheidender Bedeutung ist, wie man als Fachkraft die Interaktionen gestaltet und auf die Gegenüber reagiert. Deshalb sollten sie bereits während des Studiums propädeutisch im Sinne des Erwerbs von theoretischen und methodischen Grundkenntnissen angebahnt werden.
Gemäß diesen explizierten Grundannahmen will der Beitrag ein passendes Theorie-Praxis-Verhältnis skizzieren, die Reflexion in den hochschulischen Bildungsprozess einordnen sowie eine Methode der (Selbst-)Reflexion und ein Instrument für eine verstehensorientierte, förderbezogene und bildungsorientierte Fallarbeit vorstellen. Methode und Instrument finden ihre Legitimation darin, dass ein spezifisches strukturiertes Vorgehen unter Einbezug von Gegenübertragungsreaktionen ermöglicht, fallbezogene Hypothesen mit hoher Relevanz für die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen zu entwickeln.

## 2 Theorie-Praxis-Problem bzw. Wissen-Wissen-Relationierung

Ein Grundproblem der pädagogischen Arbeit ist die Relationierung der verschiedenen Wissensformen, was begrifflich oft als Theorie-Praxis-Problem gefasst wird. Gemäß Weniger muss „der Zusammenhang von Theorie und Praxis differenziert gesehen" (Zirfas, 2018, S. 24) und über Wissensformen strukturiert werden. Das „wissenschaftliche Wissen" hat eine „analytische … und eine praktische Funktion" (ebd.). Es gibt „keine ‚theoriefreie' Praxis … und umgekehrt" ist „auch die – wissenschaftliche pädagogische Theorie in unterschiedlichem Ausmaß – auf Praxis bezogen" (ebd.). Es lassen sich die „Wissensformen … implizites und explizites Wissen auf der einen und theoretisch-abstraktes Wissen und praktisches Handlungswissen auf der anderen Seite" unterscheiden (ebd.).
Bei professioneller Praxis handelt es sich nicht einfach um eine „Anwendung von Theorien" (ebd., S. 25), sondern die beiden Wissensformen theoretisch-abstraktes und praktisch-handelndes Wissen sind miteinander zu relationieren bzw. in ein Reflexionsverhältnis zu setzen, damit pädagogisches Handeln gelingen kann.

## 3 Reflexion, Selbstreflexion und Bildung

### 3.1 Reflexion und Selbstreflexion

Unter Reflexion wird „ein mentaler Prozess" verstanden, „der darauf ausgelegt ist, ein Problem, eine Situation", ein neues Erlebnis zu strukturieren und „Handlungsalternativen" zu generieren (Roters, 2012, S. 151). Reflexion beinhaltet zwei Aspekte, zum einen die „des Zurückblickens auf bestehende Annahmen und Grundsätze" und zum anderen die des „Vorwärtsblicken[s], um mögliche Auswirkungen und Konsequenzen des eigenen Handelns abschätzen zu können" (ebd., S. 112). Selbstreflexion bedeutet, sich selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen, um die eigene Arbeit bewusster gestalten zu können und eigene Beziehungsmuster nicht auf andere zu übertragen (Dauber, 2006, S. 14). Intendiertes Ergebnis eines Reflexionsprozesses ist die „Schaffung von Bedeutungen", die zum einen dabei helfen, das schon Geschehene zu verstehen und zum anderen „der Orientierung für zukünftiges Handeln zu dienen" (Rauh, 2026, S. 1214).

doi.org/10.35468/6248-03

Reflexion und Selbstreflexion realisieren sich in der Arbeit mit Situationen, mit Fällen und fördern reflexive Intelligenz. Sie verfolgen das Ziel, sich selbst in ein reflexives Verhältnis zur (eigenen und fremden) Praxis und zu den eigenen, handlungsleitenden subjektiven Theorien zu setzen, aber auch „nachvollziehbare Begründungsmuster" zu finden (Roters, 2012, S. 112). Damit dient Reflexion auch einer nachträglichen Legitimation oder Infragestellung von Verhalten oder Handeln.

Hilfreich zur Klärung dessen, was wie reflektiert wird, ist die Unterscheidung von implizitem Wissen (Neuweg, 1999, S. 15 ff.) und einem deklarativen, sprechenden Wissen. Prozesse des „naming" und „framing" (Schön, 1983, S. 130 ff.), der sprachlich-kognitiven Repräsentation des eingesetzten "schweigenden" bzw. impliziten Wissens machen Praxis einem reflexiven und professionellen Diskurs zugänglich.

Eine professionelle Reflexion umfasst zwei mentale Bewegungen, sich auf einen Fall, eine komplexe Situation aus dem professionellen Kontext einzulassen und sich von ihm zu distanzieren (Rauh, 2010, S. 175; Kunze, 2014, S. 50). Die „pädagogische Situation" (Heimann, 1976, S. 59), die aus sich wechselwirkend beeinflussenden Personen, aus „interagierenden Individuen" (Mollenhauer, 1976, S. 123) besteht, spricht uns auf einer unbewussten und vorbewussten Ebene an. Sie irritiert und affiziert uns. Professionelle lassen sich auf diese „Resonanz" (Rosa, 2016) ein. Sie versuchen, diese Resonanz auf die Interaktion, die von der pädagogischen Psychoanalyse begrifflich als Übertragungs-/Gegenübertragungsdynamik gefasst wird, für die Reflexion zu nutzen. Das tun sie, um den unbewussten oder nur zum Teil bewussten Anteilen der Kommunikation auf die Spur zu kommen und die „Affizierungen in ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit" (Reckwitz, 2017, S. 188 ff.) zu verstehen. Relationiert mit biographischen Informationen und der Beziehungsgestaltung im Hier und Jetzt ergibt sich ein umfassendes Bild des Falls.

Mollenhauer (1976, S. 123 f.) fordert, dass die Analyse solcher zwischen den „interagierenden Individuen wirksamen Situationsdefinitionen" als „der erste praktische Schritt eines jeden pädagogischen Handelns" vorzunehmen sei. Unter „Situationsdefinition" versteht Mollenhauer (1976, S. 123) „die bewußte oder unbewußte Strukturierung der Bedeutungs-Komponenten der Situation gemäß den erworbenen ... Beziehungsschemata", die kognitiv und/oder emotional gefasst sein können. Nach Mollenhauer (ebd.) geht es im pädagogischen Handeln zuallerst darum, die Situationsdefinitionen der Beteiligten zu erschließen, die sie gemäß ihrer erworbenen psychischen Struktur vornehmen.

Selbstreflexion ist demnach eine Möglichkeit für Pädagog:innen, einen Zugang zur pädagogischen Situation zu erlangen, in die sie als wechselwirkende Interaktionspartner selbst eingebunden, verwickelt und vielleicht sogar verstrickt sind. Eine entfaltete Selbstwahrnehmung, die Fähigkeit, eigene innere Zustände, Gefühle, Fantasien etc. wahrzunehmen, produziert Material zweiter Ordnung (Material über das Fall-Material) und liefert damit weitere Informationen zur pädagogischen Situation. Dabei geht es nicht um eine Selbstbespiegelung, sondern die Selbstwahrnehmung ermöglicht es, eine pädagogische Situation differenzierter zu verstehen und auf der gewonnenen Verstehensbasis passgenauer zu handeln. Über die Fähigkeit, komplexe pädagogische Situationen reflexiv zu erschließen, verfügen die meisten Menschen nicht einfach so, sondern sie muss in einem längeren Prozess angeeignet werden. In Anlehnung an Oevermann (1996, S. 159) wird ein Erwerb der Fähigkeit, „Gegenübertragungsgefühle ... innerlich zuzulassen ... aber auch nicht auszuagieren", als konstitutiv für eine pädagogische Professionalisierung betrachtet. Ausgearbeitete Selbstreflexionskompetenzen wie Introspektionsfähigkeit, ein Wissen über eigene Wünsche und Bedürfnisse, sind wichtig, um eigene Anteile in der Beziehungsgestaltung von denen der Gegenüber unterscheiden zu können. Für eine reflexive Professionalisierung in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen scheint eine kontinuierliche Selbstreflexion hilfreich, um die Gefahr von


doi.org/10.35468/6248-03

Barrieren im Verstehensprozess durch blinde Flecken und Abwehrkonstellationen zu minimieren.
Neben einer ausgearbeiteten Introspektionsfähigkeit ist es für eine fachlich fundierte Reflexion von Fällen erforderlich, die Fachsprache auf angemessenem Niveau zu verstehen und selbst verwenden zu können. Damit unterscheidet sich professionelle Reflexion von einem alltagssprachlichen Reden. Fallarbeit kann auch der Theorieaneignung bzw. -vertiefung dienen und der Bezug auf Theorie die Reflexion intensivieren. Spezifische Methoden der Reflexion wie das Szenische Verstehen (Lorenzer, 1973, S. 138 ff.; vgl. Rauh, 2010; 2022) eröffnen die Möglichkeit, einem weitgehend unbewussten und damit machtvollen Wissen auf die Spur zu kommen. Sie unterstützen dabei implizite Wissensbestände und Emotionen, unbewusste Überzeugungen und Wertorientierungen, die unser intuitives Handeln leiten, bewusst und damit zugänglich und für die pädagogische Arbeit nutzbar zu machen. Reflexionen sind als Bildungsprozesse zu begreifen.

## 3.2 Bildung und Bildungsprozesse in der Gruppe

Bildung stellt den zentralen Bezugspunkt des Diskurses um Begründung, Zielbestimmung und Kritik hochschuldidaktischen Handelns dar. Bildungsprozesse werden in Gang gesetzt, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung ihre bisherigen Mittel nicht ausreichen. Die „Theorie transformatorischer Bildungsprozesse" (Koller, 2015) ermöglicht ein Grundproblem der Pädagogik neu und anders zu denken: Die Konfrontation mit einem Problem oder Ereignis, für das unsere aktuell zur Verfügung stehenden psychischen Problemlösungsmöglichkeiten nicht ausreichen, löst eine Krise aus und fordert uns auf, unsere Ver- und Bearbeitungsmöglichkeiten zu transformieren.
Bilden verweist eher auf Selbst-Bildung und damit auf einen Reflexionsprozess. Bildung schafft die Möglichkeiten für ein reflektiertes Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt (ebd.) und wird als Ermöglichung zur Selbstbestimmung eines mündigen Subjekts gefasst.
Die Gruppe gilt als entscheidender Faktor von Bildung. Durch die Reflexionskraft einer Gruppe gelingt es eher, Eigenes von Fremdem zu differenzieren und sowohl die eigenen Verstrickungen, Triggerpunkte bzw. „szenische[n] Auslösereize" (Trescher, 1987a) und blinden Flecken sichtbar zu machen wie auch die innere Situation des Gegenübers.
Für Bildungsprozesse mit und in der Gruppe für eine lebenslange Professionalisierung im Verstehen hat Fallarbeit eine hohe Bedeutung. Sie vermittelt, wie es möglich werden kann, (unbewusste) Übertragungs-/Gegenübertragungsdynamiken in Interaktionen mitzudenken und für das Aufschließen einer „pädagogischen Situation" (Heimann, 1976, S. 59) zu nutzen. Die Fallbesprechungsgruppe wirkt wie ein Prisma, das einen Fall in seine unterschiedlichen Facetten aufspaltet, sowie über die Reflexion der Gegenübertragungen den Fall und sich selbst in der Relation zum Fall verstehbarer werden lässt. Fallbesprechungsgruppen übernehmen eine triangulierende Funktion.

## 3.3 Bedeutung der Emotionen

Der eigenen emotionalen Involviertheit kommt in der Fallarbeit eine erkenntnisleitende Funktion zu. Emotionen haben dabei zwei Funktionen, eine Ausdrucks- und eine Erkenntnisfunktion (Wirth, 2022, S. 24 f.), die in professionell-propädeutischen Selbstreflexionssettings genutzt werden können. Über den Emotionsausdruck teilen wir zum einen den Anderen mit, was uns innerpsychisch bewegt und zum anderen können wir mithilfe der Wahrnehmung unserer eigenen emotionalen Reaktion auf den Emotionsausdruck erfassen, was Menschen innerlich bewegt. Psychosoziale Entwicklungsprozesse bestehen in einem beträchtlichen Umfang darin, Emotionen zu mentalisieren und zu regulieren/modulieren – sowohl die eigenen als auch die Emotionen Anderer (ebd. S. 25).

doi.org/10.35468/6248-03

Emotionen entfalten ihre vollständige erkenntnisleitende Wirkung erst dann, wenn sie bewusst gemacht worden sind, wenn wir nicht nur Emotionen haben, sondern auch wissen, was sie ausdrücken und bedeuten könnten. Die Bewusstheit der Emotionen versetzt uns in die Lage, das Denken und Handeln durch die Berücksichtigung der Emotionen zu durchdringen (vgl. ebd., S. 22 ff.).

### 3.4 Szenisches Verstehen

Durch den Fall mobilisierte Emotionen und Fantasien sind im Fallverstehen zunächst einmal zuzulassen und auszuhalten. Sie sind zu containen um Gegenübertragungen überhaupt wahrnehmen, die eigene emotionale Verwicklung und vielleicht auch Verunsicherung zum Zwecke des Verstehens reflektieren sowie eigene unbewusste Anteile von denen des Gegenübers unterscheiden zu können (Rauh, 2022, S. 223).
Neben dieser Kompetenz zur Selbstwahrnehmung ist eine differenzierte Fremdwahrnehmungskompetenz nötig, die über die alleinige Registrierung der „szenischen Information" (Argelander, 1970, S. 14) hinausgeht. Die Fähigkeit zur Verarbeitung und Integration der verschiedenen Informationen aus den Selbst- und Fremdwahrnehmungen, den anamnestischen Informationen, sozialen Kontexten, organisationalen und gesellschaftlich-kulturellen Rahmenbedingungen, dem theoretischen Wissen um unbewusste Dynamiken, kindliche Entwicklungsprozesse und Entwicklungsstörungen ist „Bestandteil einer elaborierten Szenischen Verstehenskompetenz" (Rauh, 2022, S. 224).
Das ist voraussetzungsvoll und bedarf in der Regel eines längeren Prozesses der angeleiteten und begleiteten Selbstreflexion (Schmerfeld, 2012, S. 6). Die Erkenntnisse, welche durch die Selbstwahrnehmung gewonnen werden, sind über eine Reflexion zu prüfen, zu validieren. Da das nur schwer allein bewerkstelligt werden kann, bedarf es des Abgleichs mit den Wahrnehmungen Anderer.
Studierende nehmen die eigenen inneren Zustände (Bilder, Fantasien, Gefühle, Körperempfindungen, Assoziationen) wahr. Aus den daraus gewonnenen Informationen, die durchaus widersprüchlich sein können, erwächst ein „szenisches Verstehen" (Lorenzer, 1973, S. 138 ff.), welches die pädagogische Entscheidung leitet. In diesen Reflexionsvorgang fließen Theorien mit ein. So kann ein Verstehen und Handeln entstehen, welches komplexen pädagogischen Situationen angemessen ist. Die Wahrnehmung des eigenen psychischen Raumes wird zum Erschließen der pädagogischen Situation genutzt.
Voraussetzung für die sichere Handhabung des Szenischen Verstehens ist, dass Menschen sich darin gebildet haben, mit den eigenen Emotionen zu arbeiten, sie anzunehmen, zu begrüßen und dies gemeinsam mit anderen zu praktizieren statt sie wegzudrücken.

## 4 Spezifik der Selbstreflexion in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

Schwierige Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen bringen die damit konfrontierten Pädagog:innen oft an ihre Grenzen. Es ist für sie in solchen Situationen schwer zu verstehen, warum Kinder und Jugendliche so handeln, wie sie handeln, zum Teil sogar gegen ihre eigenen Bedürfnisse. Leitend für die Reflexion ist die Grundannahme, dass das Verhalten, so gestört es auf die Fachkräfte wirken mag, einen Sinn hat, der sich intelligibel erschließen lässt. Die Fähigkeit, Hypothesen zu bilden, darüber zu reflektieren, welcher Sinn, welche Bedeutung dem jeweiligen Verhalten zugrunde liegt, und welche unbewussten Motive das Kind verfolgt, stellt den entscheidenden Faktor (sonder-)pädagogischer Handlungskompetenz in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen dar. Denn nur auf der Basis eines


doi.org/10.35468/6248-03

passenden Verstehens des Kindes in seiner Situation können adaptive Handlungsstrategien entwickelt werden.
Ziel der Selbstreflexion ist, auch in kritischen Situationen handlungsfähig zu bleiben (Baumann, 2009, S. 8) oder wieder zu werden, um mit einem Kind, das in Schwierigkeiten steckt, in einen „fördernden Dialog" (Leber, 1988) für dessen psychosoziale Weiterentwicklung einzutreten.
In der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen reicht es demnach nicht aus, Andere logisch zu verstehen und sich mentalisierend in die Psyche anderer gemäß eines psychologischen Verstehenszugangs einzufühlen, sondern ein „Szenisches Verstehen" (Rauh, 2022, S. 211; in Anl. an Lorenzer, 1973, S. 138 ff.) der Interaktion der eigenen mit der fremden Psyche ist erforderlich, um die komplexen und oft irritierenden Resonanzphänomene in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen zu erfassen.
Zudem entwickelt sich die Fähigkeit zur Empathie, verstanden als Einfühlung in die Psyche Anderer, aus der Fähigkeit zur Introspektion, zur Mentalisierung der eigenen Affekte und Impulse Selbstreflexion eröffnet wiederum die Chance, die eigenen emotionalen Zustände zu modellieren und zu regulieren, was in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen von hoher Bedeutung ist. Wer seine eigenen Emotionen, unbewussten Motive und Spannungszustände ein Stück weit mentalisieren kann, ist ihnen nicht mehr so stark ausgeliefert und muss sie nicht ausagieren oder abreagieren bzw. in reales Handeln umsetzen.
Hingegen wird ein sozio-technisches Routinehandeln den Anforderungen an komplexe pädagogische Situationen nicht gerecht, in denen sehr individuelle „Lösungen" sowohl in Hinblick auf die Pädagog:innen als auch die Kinder und Jugendlichen gefragt sind.

## 5 Oszillieren zwischen Teilhabe und Distanzierung als Kern der Professionalisierung in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

Bei in der Methode des Szenischen Verstehens noch wenig geübten Personen ist es sinnvoll, diesen Prozess des Szenischen Verstehens „in zwei zeitlich nacheinander und getrennt ablaufende Schritte der Teilhabe und Distanzierung" (Rauh, 2022, S. 219) klar zu sequenzieren. Können die beiden Schritte von an der Fallarbeit beteiligten Personen nach einiger Erfahrung mit der Methode sicher gehandhabt werden, ist ein flexibleres Vorgehen sinnvoll, so dass sich das Vorgehen mehr und mehr einem schnellen „Oszillieren […] zwischen unmittelbarer Teilhabe und distanzierender Reflexion" (Trescher, 1987b, S. 207), zwischen Vergegenwärtigung der Gegenübertragung und deren Analyse annähert, wie es auch in der Work Paper Discussion (Messerer, 2004) praktiziert wird. Das Oszillieren zwischen innerer und äußerer Realität erschafft einen *„potentiellen Raum"* (Winnicott, 1979, S. 52; Hervorhebung im Original). In diesem intermediären Raum wird Manifestes als Teil der Außenwelt mit dem Latenten der Innenwelt relationiert, indem Subjektiv-Persönliches und wissenschaftliches Wissen als „objektiv Wahrgenommenes […] zusammenwirken" (ebd., S. 64), um bisher unverstandene Interaktionen in einem Prozess des immer differenzierter werdenden Verstehens verstehbarer zu machen, manche Lesarten zu stärken und andere zu schwächen. Dabei bringt das wissenschaftliche Wissen allgemeine Perspektiven ins Spiel, was zwar die Komplexität erhöht, aber auch Verstehensmöglichkeiten und damit Handlungsoptionen in mehrfacher Hinsicht eröffnet:
„Der Professionelle hat die Möglichkeit, mit Hilfe der Theorien sein Handeln besser zu verstehen, zu analysieren und mit anderen Perspektiven oder Situationen zu vergleichen; sie helfen ihm auch, sein Handeln stärker zu strukturieren und es gegenüber der pädagogischen

Klientel oder seinen KollegInnen besser zu legitimieren. Und nicht zuletzt hilft es ihm, pädagogische Situationen zu problematisieren und zu diskutieren, und damit dient es auch dem Entwerfen und Weiterentwickeln pädagogischer Handlungsmuster" (Zirfas, 2018, S. 26).
Eine dialektische Prozessualisierung von Affekt/Impuls und Reflexion ereignet sich. Beide Prozesse werden mit der Methode des Szenischen Verstehens systematisch aufeinander bezogen.

## 6 Methodisiertes Szenisches Fallverstehen in hochschulischen Lehrveranstaltungen

In der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen wurden einige Fallbesprechungsinstrumente entwickelt, im Wissen um die Bedeutung für diesen Arbeitsbereich (z. B. Reiser, 1985; Mutzeck, 1999). Im Rahmen einer propädeutischen Professionalisierung durch Fallarbeit an der Hochschule geht es vor allem um eine gemeinsame Bearbeitung von berufsbezogenen Erlebnissen, seien sie primärer Natur, wie bei eigenen Fällen, oder sekundärer Natur, wie bei Fällen aus der Literatur. Ziel ist es, bei den Studierenden eine „reflexive Haltung" anzubahnen, was durch ein methodisch geleitetes Einlassen und eine methodisch geleitete Distanzierung erreicht werden soll (Heinzel & Krasemann, 2015, S. 47).
Beim Fallverstehen ist Sicherheit ein zentrales Thema. Im handlungsentlasteten Raum des hochschulischen Seminars sollen Studierende über die gemeinsame Bearbeitung von Erlebnissen, Strukturen und Praktiken für die Relevanz von Theorie für ihr professionelles Handeln aufgeschlossen (Sirtl, 2024, S. 67) und über die Subjektivierung der Perspektiven, ihrer eigenen und der des Gegenübers, handlungsfähig werden. Das wird durch die Etablierung und Aufrechterhaltung eines geschützten Raumes gefördert sowie durch eine mit klaren Handlungsschritten gekennzeichnete Struktur unterstützt wird.

### 6.1 Leitfaden als Instrument

Das Oszillieren zwischen *Teilhabe* und *Distanzierung* gibt eine Grundstruktur für eine Szenische Fallarbeit vor. Eine weitere Feinstrukturierung dieser zwei mentalen Bewegungen gibt den Beteiligten Orientierung und Sicherheit.
Die differenzierte Handlungsstruktur für die Szenische Fallarbeit umfasst sieben Schritte (Rauh, 2023):

1. Situationsdarstellung der/des Fallgebenden
2. Verständnisklärung
3. Teilhabe an der Szene (Gegenübertragung)
4. Distanzierung von der Szene (Gegenübertragungsanalyse)
5. Rückmeldung (Metakommunikation)
6. Erarbeitung von Handlungsansätzen
7. Evaluation (Metakommunikation)

Im ersten Schritt, der Situationsdarstellung, stellen die Fallgebenden eine typische Situation dar. Die Beratenden achten auf verschiedene Informationen, wie Inhalte, Reihenfolge der Darstellung, Stimme, Mimik, Gestik, Haltung und die darüber vermittelten emotionalen Gehalte. Gleichzeitig nehmen sie ihre eigenen Empfindungen, Gefühle, Assoziationen, Irritationen und Handlungsimpulse wahr.
Der zweite Schritt dient der Verständnisklärung. Die Beratenden stellen Nachfragen zur Szene. Entscheidend ist, zu diesem Zeitpunkt keine Diskussion zu beginnen oder zu interpretieren.


doi.org/10.35468/6248-03

Im dritten Schritt, Teilhabe an der Szene, äußern die Beratenden ihre Gegenübertragungen, ihre Reaktionen und Einfälle zum Bericht. Auch die Resonanz auf die Gegenübertragungsreaktionen anderer ist wichtig.
Der vierte Schritt, Distanzierung von der Szene, dient der Gegenübertragungsanalyse. Verstehensversuche und theoriebasierte Hypothesen zur dargestellten Szene werden auf Basis der Gegenübertragungen geäußert und diskutiert. Auch die Szenen, die sich in der Beratungsgruppe ereignen, können aufgegriffen werden, um einen Zugang zum Erleben der an der Szene beteiligten Personen zu finden.
Im fünften Schritt beschreiben die Fallgebenden, wie das, was die Gruppe erarbeitet hat, auf sie wirkt und welche Gegenübertragungen und Hypothesen ihnen merkenswert erscheinen.
Der sechste Schritt dient der gemeinsamen Erarbeitung von Handlungs- und Lösungsansätzen auf Grundlage der Schwerpunktsetzung der fallgebenden Person.
Abschließend wird die vonstattengegangene Fallarbeit im siebten Schritt evaluiert.

### 6.2 Bedeutung der einzelnen Schritte der Handlungsstruktur

Die ersten beiden Schritte dienen der Erhebung des Materials erster Ordnung. Der dritte Schritt generiert zusätzliches Material zweiter Ordnung, das sowohl ein Verständnis der Szene erweitert als auch das Material erster Ordnung erläutert. Im vierten Schritt wird die Szene unter Bezug auf das Material erster und zweiter Ordnung interpretiert, so dass ein „Fall dritter Ordnung" (Heiner, 2012, S. 202) entsteht. Der (wissenschaftliche) Erkenntnisgewinn besteht darin, eine oder mehrere Lesart/en davon herauszuarbeiten, was der Fall ist (Müller, 2012).
Falls Rezepte oder Lösungsvorschläge schon in diesem Schritt geäußert werden, gilt es, diese als Ausdruck von Widerstand und Abwehr zu betrachten und in den Reflexionsprozess einzubeziehen. In den Schritten drei und vier lassen die Fallgebenden die Äußerungen der Gruppe auf sich wirken, ohne sich am Gespräch zu beteiligen. Die Beratenden kommentieren in Schritt fünf und sechs die Schwerpunktsetzung der fallgebenden Person nicht, sondern nehmen die Perspektive der Fallgebenden ein, um hoch individualisierte Handlungsansätze gemeinsam zu erarbeiten. Der siebte Schritt dient der Meta-Reflexion. Es wird aus der Besprechung herausgetreten und das thematisiert, was bisher nicht ausgesprochen wurde. Ebenso wird die Dynamik des Fallverstehens reflektiert.
Durch die sieben Schritte dieses methodisierten Fallverstehens wird anerkannt und performiert, dass pädagogische Situationen immer doppelt individuell sind. Individuelle Schüler:innen und individuelle Pädagog:innen treten in eine wechselwirkende Interaktion ein.
Es gibt auch Argumente dafür, Schritt fünf und sechs wegzulassen, da Lösungsvorschläge zwar Handlungssicherheit bieten, sich allerdings durch ein Verstehen der Schüler:innen oft ein Zugang zu den Schüler:innen eröffnet, der das Interaktionsverhalten der Pädagog:innen den Schüler:innen gegenüber verändert. Die nun angepassten Antworten der Pädagog:innen auf die im Verhalten der Schüler:innen gestellten Fragen unterscheiden sich im „fördernden Dialog" (Leber, 1988) von den früheren Antworten.

## 7 Conclusio

Die Kompetenz zur Analyse komplexer Fälle ist ein Ziel des Studiums der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Eine starke Operationalisierung des Fallverstehens im Sinne einer methodisierten Fallanalyse ist für eine erste, propädeutische Professionalisierung in Szenischer Fallarbeit hilfreich.
Für die skizzierte Methode der Reflexion spricht die Gegenstandsangemessenheit für die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen, da sie konsequent unbewusste Anteile der Interaktion zwischen Pädagog:innen und Schüler:innen zugänglich macht. Situationen

werden als (Re-)Konstruktion der Situationskonstruktion der Akteure mit Bedeutung für das weitere Handeln verstanden, da sie in der hermeneutischen Arbeit erst entstehen. Ein Bewusstsein, dass der Fall nichts Feststehendes, sondern einem permanenten Re-, De- und Neukonstruktionsprozess unterworfen ist, wird handlungsleitend.

Im Hinblick auf die Theorieform liegt die Methode wohl am nächsten zu einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung, der Formulierung einer Theorie vom Material ausgehend. Die hermeneutische Fallarbeit wird fortgeführt, bis eine (theoretische) Sättigung erreicht ist.

Oft wird in Ansätzen der Theorie-Praxis-Relationierung Theorie der Praxis einfach gegenübergestellt und vernachlässigt, dass auch praktisches Handeln immer theoriegeleitet ist. Dabei sind es vor allem subjektive, biographisch geformte Alltagstheorien, die das Verhalten leiten, wie das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988) herausgearbeitet hat. Unser pädagogisches Handeln ist mitgespeist aus eigenen Erlebnissen als Kind, als Schüler:in oder Praktikant:in.

Das direkte Anwenden von Theorie in der Praxis oder einer Übereinstimmung von Theorie und Praxis sind Phantasmen, die nicht weiter genährt werden sollten. Ohne eine Aneignung wissenschaftlicher Theorie „würde das Handeln auf der Grundlage konzeptuellen Wissens scheitern, weil prozedurales Wissen überbetont würde und so die Gefahr willkürlichen Handelns ohne Rekurs auf Wissen bestünde" (Cramer, 2014, S. 352). Es ist vielmehr von einem dialektischen Bezug von implizitem Wissen und wissenschaftlichem Wissen auszugehen, wie es sich im Oszillieren paradigmatisch ereignet. So kann wissenschaftliche Theorie Bezugspunkt für eine kritische Reflexion von Praxis und deren Weiterentwicklung werden.

Im skizzierten Seminarformat bilden sich die Studierenden darin, auf Bedeutung und Kontext zu fokussieren, Situationen als komplex zu verstehen und ihre subjektive Erfahrung für das Verstehen von pädagogischen Situationen zu nutzen, im Wissen um den hypothetischen Charakter ihrer Konstruktionen.

Das Einbeziehen der hermeneutischen Tradition der Sonderpädagogik mit der Betonung der Symbolisierung ist für die Entwicklung von Selbstreflexionskompetenz und die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen entscheidend. Die qualitative Vertiefung stark etablierter Reflexionsformate wie der „Kooperativen Beratung" nach Mutzeck (1999) durch die skizzierte Methode des Szenischen Fallverstehens besteht in der Sensibilisierung für die Bedeutung von Emotionen, der Neuerung um die Gegenübertragungsanalyse und der Absage an ein soziotechnisch-routiniertes pädagogisches Vorgehen. Das Szenische Fallverstehen leitet der konsequente Bezug auf die Einzigartigkeit des jeweiligen Falls.

## Literatur


Argelander, H. (1970). Das Erstinterview in der Psychotherapie. wbg.

Baumann, M. (2009). Verstehende subjektlogische Diagnostik bei Verhaltensstörungen: Ein Instrumentarium für Verstehensprozesse in pädagogischen Kontexten. tredition.

Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. DDS – Die Deutsche Schule, 106(4), 344–357. https://doi.org/10.25656/01:25899.

Dauber, H. (2006). Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. In H. Dauber & R. Zwiebel (Hrsg.), Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht (S. 11–39). Klinkhardt.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.) (1988). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Francke.

Heiner, M. (2012). Handlungskompetenz „Fallverstehen". In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule (S. 201–217). VS.

Heimann, P. (1976). Die pädagogische Situation als psychologische Aufgabe. In Ders., Didaktik als Unterrichtswissenschaft (S. 59–83). Klett-Cotta.

Heinzel, F. & Krasemann, B. (2015). Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre (S. 43–67). Raabe.

Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), Die Lehrerbildung der Zukunft (S. 67–86). Barbara Budrich.



doi.org/10.35468/6248-03

Koller, H.-C. (2015). Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In W. Marotzki, O. Sanders & H.-C. Koller (Hrsg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung (S. 69–82). transcript.
Kunze, K. (2014). Wenn der Fall zum Vorfall wird. Das Fallnarrativ als Strukturproblem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32(1), 47–59. https://doi.org/10.25656/01:12658.
Leber, A. (1988). Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In G. Iben (Hrsg.), Das Dialogische in der Heilpädagogik (S. 33–46). Grünewald.
Lorenzer, A. (1973). Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Suhrkamp.
Messerer, K. (2004). Work Paper Discussion. In J. Markowitsch, K. Messerer & M. Prokopp (Hrsg.), Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung (S. 141–148). WUV.
Mollenhauer, K. (1976). Theorien zum Erziehungsprozess (3. Aufl.). Juventa.
Mutzeck, W. (1999). Kooperative Beratung. Beltz.
Müller, B. (2012). Sozialpädagogisches Können: Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit (7. Aufl.). Lambertus.
Neuweg, G. (1999). Könnerschaft und implizites Wissen. Waxmann.
Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität (S. 70–182). Suhrkamp.
Rauh, B. (2010). Szenisches Verstehen. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch (S. 173–181). Kohlhammer.
Rauh, B. (2022). Szenisches Verstehen – die Kultivierung einer alltäglichen Kompetenz zur psychoanalytischen Methode. In M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln (S. 211–230). Psychosozial.
Rauh, B. (2023). Workmentgroup. Universität Regensburg. https://www.uni-regensburg.de/humanwissenschaften/paedagogik-verhaltensstoerungen/workmentgroup/index.html
Rauh, B. (2026). Reflexive Professionalisierung durch Fallarbeit. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (S. 1213–1217). Beltz-Juventa.
Reckwitz, A. (2017). Auf dem Weg zu einer Soziologie des gelungenen Lebens? Symposiumsbeitrag zu: Hartmut Rosa, Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung (Buchbesprechung). Soziologische Revue, 40(2), 185–195. https://doi.org/10.1515/srsr-2017-0027.
Reiser, H. (1985). Die Fallbesprechung mit Themenzentrierter Interaktion. Zeitschrift für Heilpädagogik, 36(12), 892–900.
Rosa, H. (2016). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Suhrkamp.
Roters, B. (2012). Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Waxmann.
Schmerfeld, J. (2012). Selbstbeobachtung. Unveröffentlichter Vortrag anlässlich der Feier zum 20-jährigen Bestehen der Pflegestudiengänge. Freiburg i. B.
Schön, D. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.
Sirtl, K. (2024). Die soziale Praxis der Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung. University Press.
Trescher, H.-G. (1987a). Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen. In C. Büttner & H.-G. Trescher (Hrsg.), Chancen der Gruppe (S. 150–161). Grünewald.
Trescher, H.-G. (1987b). Selbstverständnis und Problembereiche der Psychoanalytischen Pädagogik. In H. Reiser & H.-G. Trescher (Hrsg.), Wer braucht Erziehung? (S. 197–209). Grünewald.
Winnicott, D. W. (1979). Vom Spiel zur Kreativität (2. Aufl.). Klett-Cotta.
Wirth, H.-J. (2022). Gefühle machen Politik. Psychosozial.
Zirfas, J. (2018). Einführung in die Erziehungswissenschaft. Schöningh.

## Autor

**Rauh, Bernhard, Prof. Dr.**
ORCID: 0000-0001-9106-6379
Universität Regensburg
Inhaber des Lehrstuhls Pädagogik bei Verhaltensstörungen und inklusive Pädagogik
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Pädagogische Psychoanalyse; Transklusion; reflexive Professionalisierung von Lehrkräften für Heterogenität
*E-Mail:* bernhard.rauh@ur.de

*Robert Langnickel, Jean-Marie Weber und Pierre-Carl Link*

# Die Illusionen durchlöchern. Mangel, Begehren und das Nicht-Wissen. Selbstreflexion und sonderpädagogische Professionalisierung aus der Perspektive der Pädagogik des gespaltenen Subjekts

**Abstract**

Professionelle Selbstreflexion gilt im sonderpädagogischen Kontext als Voraussetzung, um mit Ambivalenz, Erfahrungen der Ohnmacht und des Scheiterns umzugehen. Während Reflexionsformate in Studium und Weiterbildung weit verbreitet und etabliert sind, bleibt oft unklar, wie genau in ihnen mit Momenten des Nicht-Wissens und des Nicht-Verstehens, mit Affekten und unbewussten Wiederholungen gearbeitet wird und welche theoretischen Konzepte diese Prozesse tragen. Ausgehend von Jacques Lacans Konzepten des Mangels, des Begehrens und des gespaltenen Subjekts diskutiert der Beitrag anhand eines Leitfalls die Bedeutung einer reflexiven, auf Differenz und Unverfügbarkeit bezogenen Professionalität in der Sonderpädagogik.

**Schlüsselwörter:** Selbstreflexion, psychoanalytische Pädagogik, Begehren, Ohnmachtserfahrung, Fallarbeitelbstreflexion



doi.org/10.35468/6248-04

## 1 Einleitung: Professionalisierung, Selbstreflexion und die Herausforderung des Mangels in der Pädagogik des gespaltenen Subjekts

Professionelle Selbstreflexion gilt in der Sonderpädagogik als konstitutives Moment einer Professionalität, die sich nicht in der Anwendung technischer Verfahren erschöpft, sondern die eigene Person samt ihrer Biografie, Affekte, Wünsche und Grenzen in die pädagogische Arbeit einbezieht. Reflexionsseminare, Supervision und kasuistische Fallarbeit gehören inzwischen zum Standardrepertoire der hochschulischen Lehrer:innenbildung und dies bei Weitem nicht nur im Bereich psychoanalytischer Pädagogik. Zugleich bleibt die Frage virulent, was in diesen Settings reflektiert wird, respektive was der Gegenstand der Reflexion ist und wie die unaufhebbare Spannung zwischen pädagogischem Handlungsanspruch und strukturellem Nicht-Verstehen theoretisch gefasst werden kann.

Lacans Konzept des „gespaltenen Subjekts" und seine Betonung von Mangel und Begehren bieten hierfür einen produktiven Referenzrahmen. Pädagogisches Handeln wird nicht als souveräne Steuerung eines transparenten Lernprozesses verstanden, sondern als Interaktion zwischen Subjekten, deren Begehren sich nie vollständig decken und für die jeweils anderen immer nur teilweise lesbar bleiben. In Situationen, in denen Lehrpersonen „nichts mehr verstehen", in denen Kinder und Jugendliche sich verweigern, verstummen oder „grundlos" eskalieren, wird diese Spaltung erfahrbar. Das Subjekt – und das gilt für die Pädagog:innen wie für die Kinder – ist nicht durchsichtig, nicht identisch mit sich selbst, es bleibt dem Anderen und sich selbst ein Rätsel (Lacan, 1966c, S. 548f.). Lacan fasst dies als „Spaltung", als Grundstruktur des menschlichen Seins. Das Subjekt ist immer schon gespalten – durch Sprache, Begehren und die Unmöglichkeit vollständigen Selbstzugangs (Fink, 1995).

Im Beitrag knüpfen wir an empirische Arbeiten zur Bedeutung reflexiver Settings in der Sonderpädagogik an (Behringer et al., 2023a, 2023b, 2024, 2025; Dietrich et al., 2021) und entwickeln auf Basis eines Leitfalls einen theoriebildenden Vorschlag dazu, wie Lacans Überlegungen zu Mangel, Begehren und Nicht-Verstehen für die Professionalisierungsforschung fruchtbar gemacht werden können. Statt eine weitere Typologie von „schwierigen Situationen" vorzulegen, zielt der Text darauf, das Verhältnis von pädagogischem Begehren, Ohnmachtserfahrung und strukturellem Nicht-Verstehen neu zu bestimmen und daraus Implikationen für die Gestaltung reflexiver, kasuistischer Lernarrangements abzuleiten.

## 2 Zugang und Methode

Die methodische Anlage dieses Beitrags folgt einem struktural-psychoanalytischen, hermeneutisch-kasuistischen Forschungsparadigma, das durch drei miteinander verschränkte Prinzipien geprägt ist:

(1) die Analyse des Begehrens und des Unsinns in der Tradition Lacans (Janotta, 2024; Langnickel, 2021; Weber & Strohmer, 2015), die auch als strukturale psychoanalytische Hermeneutik in der Pädagogik des gespaltenen Subjekts bezeichnet werden kann (Langnickel, 2021; Langnickel & Link, 2019);

(2) die empirisch-narrative Analyse kasuistischer Reflexionsprozesse in Ausbildung und Praxis der Sonderpädagogik sowie

(3) die wissenschaftliche Integration autoethnographischer und fallanalytischer Verfahren.

Die Theoriegrundlage bildet das Konzept des „gespaltenen Subjekts" (sujet divisé) bei Lacan (Fink, 1995; Lacan, 1966d; Langnickel, 2021; Langnickel & Link, 2019; Link, 2024). Dieses

Paradigma macht es möglich, Selbstreflexion und professionelle Entwicklung nicht als lineare, steuerbare Prozesse zu verstehen, sondern als grundlegend von Differenz, Mangel und Ambivalenz geprägt.

Der Datenkorpus umfasst acht zwischen 2020 und 2024 in Reflexionsseminaren und Supervisionsgruppen entstandene Fälle aus dem europäisch-deutschsprachigen Raum. Er besteht aus Fallvignetten, ergänzenden Notizen der Lehrenden bzw. Supervisor:innen und ausgewählten Transkripten mündlicher Fallbesprechungen; sämtliche Fälle wurden für die wissenschaftliche Auswertung anonymisiert.

In der Analyse dieser empirischen Vignetten wurde insbesondere auf Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse geachtet, die im Gespräch zwischen Dozierenden und Studierenden wirksam wurden (Braunstein, 2003; Langnickel, 2021; Weber & Strohmer, 2015). Die strukturale Psychoanalyse nach Lacan bietet dabei ein Instrument, um die Interviewsituation als Teil einer symbolischen Ordnung zu verstehen, in der Begehren, Brüche und Auslassungen auf latente Sinngehalte hinweisen (Fink, 2005). Die Daten wurden im Rahmen von Seminarformaten, kasuistischen Werkstätten und kollegialen Fallbesprechungen zwischen 2020 und 2024 erhoben und ausgewertet (Behringer et al., 2023a, 2023b, 2025; Langnickel, 2021). Für das Sampling wurden gezielt jene Fälle und Reflexionsprotokolle ausgewählt, in denen subjektive Ohnmachtserfahrungen, das Erleben von Nicht-Verstehen und Ambivalenz sowie die Thematisierung von „Mangel" und „Begehren" artikuliert wurden. Der Fokus lag auf Szenen und Passagen, die eine besondere Dichte affektiver, diskursiver und symbolischer Prozesse aufwiesen.

Zur analytischen Absicherung wurde ein triangulierender Zugang gewählt, der Selbstberichte, Beobachtungsnotizen und kollegiale Kommentare zusammenführt. Die Auswertung wurde in der Auswertungsgruppe validiert und an die Analyse des Begehrens und des Unsinns sowie an die analytische Kasuistik angelehnt (Janotta, 2024; Langnickel, 2021; Weber & Strohmer, 2015). Für den vorliegenden Beitrag wurde aus diesem Korpus ein Leitfall ausgewählt, der in zweifacher Hinsicht exemplarisch ist. Zum einen verdichten sich in ihm typische Motive der insgesamt analysierten Fälle – Ohnmachtserleben, Nicht-Verstehen, Ambivalenz in der Beziehungsgestaltung – in besonderer Weise; zum anderen erwies sich der Fall in der gemeinsamen Diskussion der Dozierenden als analytisch „ergiebig", weil er unterschiedliche Deutungsangebote provozierte und so den hermeneutischen Spielraum sichtbar machte. Weitere Fälle dienten im Analyseprozess als Kontrast- und Vergleichsfälle, werden aus Gründen der Zeichenzahl jedoch nur punktuell erwähnt.

Die Auswertung orientierte sich an einer hermeneutischen Spirale, d. h. in einem ersten Schritt wurden die Falltexte narrativ rekonstruiert; dabei standen die sprachliche Gestaltung, Brüche in der Erzählung, affektive Verdichtungen sowie Momente des Verstummens oder der Ratlosigkeit im Zentrum. In einem zweiten Schritt wurden diese Beobachtungen mit theoretischen Konzepten – insbesondere Lacans Begriffen von Mangel, Begehren, Symbolischem, Imaginärem und Realem – in Beziehung gesetzt. Entscheidend war dabei, die theoretische Perspektive nicht als „Schablone" über die Fälle zu legen, sondern in einem hin- und hergehenden, oszillierenden Prozess zwischen Text und Theorie zu prüfen, welche Lesarten sich als plausibel und produktiv erweisen. Unter ‚Verstummen' wurden länger anhaltende, sprachlich nicht gerahmte Unterbrechungen im Fallbericht oder in der Reflexion verstanden. Solche Stellen wurden als Indikatoren dafür gelesen, dass das Geschehen einen Punkt berührt, der sich der unmittelbaren Verbalisierung entzieht.

Unser Wissenschaftsverständnis ist dabei ein interpretatives. Ziel ist nicht Repräsentativität im statistischen Sinn, sondern die Gewinnung interpretativer Reichweite, also von Konzepten, mit deren Hilfe ähnliche Szenen in anderen Kontexten verstehbar gemacht werden können. Die hier vorgestellte Analyse beansprucht daher weder Vollständigkeit noch „Wahrheit"


doi.org/10.35468/6248-04

über das innere Erleben der Beteiligten, sondern bietet einen nachvollziehbaren, theoretisch gerahmten Vorschlag, wie Mangel, Begehren und Nicht-Verstehen in einem konkreten pädagogischen Arrangement gelesen werden können. Wissenschaftstheoretisch schließt dies an die Diskurshermeneutik und die psychoanalytische Kasuistik (Bowie, 1991; Miller, 1997–1998) an.

## 3 Ein Leitfall aus der sonderpädagogischen Praxis

### 3.1 Setting und Kontext

Der hier skizzierte Fall entstammt einem Reflexionsseminar mit angehenden Schulischen Heilpädagog:innen an einer Pädagogischen Hochschule. In den kasuistischen Sitzungen bringen die Teilnehmenden schriftliche Fallskizzen aus ihrer Praxis mit, die im Plenum gemeinsam besprochen werden. Die Sitzungen werden vom Dozierenden mit psychoanalytischer Zusatzausbildung moderiert; er schafft den Rahmen, in dem Irritationen, Affekte und Nicht-Verstehen bewusst thematisiert werden können, ohne vorschnell in pragmatische Lösungsrezepte zu kippen. Eine der Teilnehmerinnen – im Folgenden „Frau K." genannt – arbeitet in einer Sonderschule. Sie bringt eine Szene mit einem Schüler (Pseudonym Lukas) ein, die sie als „völlig unverständlich und frustrierend" erlebt hat.

### 3.2 Die Szene im Unterricht

Frau K. schildert die Situation zunächst nüchtern, fast protokollarisch:

> „Es war ein Dienstagmorgen in der Mathelektion. Die Klasse sollte an einem Arbeitsblatt zu Plus- und Minusaufgaben arbeiten. Lukas sitzt in der zweiten Reihe am Rand. Ich erkläre die Aufgabe, verteile die Blätter, alle fangen an zu schreiben – nur er nicht. Er starrt auf das Blatt, dann aus dem Fenster. Ich gehe zu ihm, beuge mich hinunter und sage: ‚Du kannst bei Aufgabe 1 anfangen, das kennst du schon.' Er schiebt das Blatt langsam von sich weg, schaut mich nicht an. Ich sage: ‚Lukas, du musst jetzt anfangen.' Keine Reaktion. Nach ein paar Sekunden schiebt er das Blatt mit dem Arm vom Tisch, es landet auf dem Boden. Einige Kinder lachen. Ich spüre, wie ich innerlich hochgehe, hebe das Blatt auf, lege es wieder hin und sage mit schärferer Stimme: ‚So geht das nicht. Du machst jetzt mit.' Er starrt weiter zum Fenster, als ob ich gar nicht da wäre."

An dieser Stelle stockt Frau K. in der Erzählung. Auf Nachfrage ergänzt sie:

> „Ich fühlte mich komplett machtlos. Ich wusste nicht mehr, was ich noch sagen soll. Ich habe ihn schon so oft gelobt, wenn er mitmacht, ich habe mit ihm Pläne gemacht, ich habe mit der Mutter gesprochen. Und dann so eine Szene. Es ist, als ob er mich absichtlich ignoriert. Ich war kurz davor, ihn vor die Tür zu schicken."

Die Gruppe fragt nach: Was geschah dann?

> „Ich habe letztlich gar nichts mehr gesagt. Ich bin einfach weitergegangen, habe den anderen geholfen. Nach etwa zehn Minuten nimmt er plötzlich das Blatt, zieht es zu sich und beginnt zu schreiben. Ganz ruhig. Ohne Kommentar. Ich war erleichtert, aber es hat mich unglaublich irritiert. Was war das? Eine Machtprobe? Wollte er mich testen? Ich verstehe es einfach nicht. Ich habe das Gefühl, ich erreiche ihn nicht."

In der schriftlichen Fallskizze betont Frau K. drei Momente besonders: (1) das hartnäckige Schweigen und Wegschauen des Schülers, (2) ihr eigenes Gefühl der Ohnmacht und des „Nicht-Genügens" und (3) das plötzliche, nicht erklärbare Umschalten des Kindes in ein kooperatives Verhalten.

### 3.3 Der Reflexionsprozess in der kasuistischen Sitzung

In der gemeinsamen Diskussion werden zunächst naheliegende pädagogische Erklärungen gesammelt: Mögliche Überforderung, die Angst, vor den anderen zu scheitern, der Wunsch nach Aufmerksamkeit, eine „Machtprobe". Mehrere Teilnehmende verweisen auf verhaltenstherapeutische Programme, Verstärkerpläne und klare Regeln.

Der Dozierende bittet die Gruppe dann, bei der Form der Erzählung zu bleiben: „Wie erzählt Frau K. diesen Fall? Wo sind Brüche, wo wird es dicht, wo wird es leer?" Dabei werden mehrere Punkte sichtbar:

- Frau K. beschreibt ihre Interventionen sehr genau („Ich erkläre, ich sage, ich lege hin"), während das innere Erleben von Lukas weitgehend spekulativ bleibt („als ob er mich absichtlich ignoriert").
- Die Szene kulminiert in einem Moment vollständiger Sprachlosigkeit: „Ich wusste nicht mehr, was ich noch sagen soll." Danach folgt ein abruptes Umschalten („er beginnt zu schreiben"), das nicht erklärt werden kann.
- Frau K. betont wiederholt, sie habe „wirklich alles versucht" – Gespräche, Pläne, Lob, Elternarbeit. In der Gruppe wird ein starkes Bedürfnis spürbar, sich als kompetent und wirksam zu erleben.

Auf Nachfrage berichtet Frau K. von einer späteren Begegnung mit Lukas auf dem Gang. Sie habe ihn gefragt, warum er an jenem Morgen so blockiert habe. Lukas habe nach kurzem Zögern gesagt:

> „Ich mag das nicht, wenn du so über mich drüberhängst. Dann wird mir schlecht im Bauch."

Frau K. beschreibt, dass sie diese Bemerkung „wie ein Schlag" getroffen habe:

> „Ich dachte, ich bin besonders zugewandt, wenn ich mich zu ihm hinunterbeuge. Ich wollte ihm helfen, ihm Sicherheit geben. Und er erlebt das als Bedrohung. Das passt überhaupt nicht zusammen."

In der weiteren Reflexion taucht die Frage auf, wessen Mangel und wessen Begehren hier eigentlich ins Spiel kommen:

- Das Begehren der Lehrerin, „endlich eine funktionierende Beziehung" zu Lukas zu haben und sich selbst als wirksam zu erleben.
- Der Mangel, der sich zeigt, wenn dieses Ideal brüchig wird: in ihrem Ohnmachtsgefühl, in der Scham, „es nicht im Griff zu haben".
- Das mögliche Begehren des Kindes, sich dem unmittelbaren Zugriff der Erwachsenen zu entziehen – vielleicht, weil körperliche Nähe oder zu viel Aufmerksamkeit mit unangenehmen Erfahrungen verknüpft ist.

Die Gruppe schlägt vor, Lukas' Verhalten nicht nur als „Verweigerung" zu lesen, sondern als Antwort auf das Begehren der Lehrerin: In dem Moment, in dem sie besonders nah sein und helfen will, entzieht er sich. Die für Frau K. unerträgliche Lücke – „Ich verstehe nicht, warum er das macht" – erscheint als Ort des Nicht-Verstehens, an dem ihre eigenen Phantasien über „gute Pädagogik" ins Wanken geraten.

In einem weiteren Schritt wird der Blick auf Frau K.s Biografie gelenkt. Sie erzählt, sie sei als Kind „immer die Brave" gewesen, die „nie Probleme gemacht" habe; rückblickend habe sie die Erwartung gespürt, Leistung zu bringen und zu funktionieren. In der Arbeit mit Lukas erlebe sie nun fast körperlich, wie dieses Muster nicht greife: „Ich kann ihn nicht zur Vernunft bringen. Egal, was ich tue."


doi.org/10.35468/6248-04

Der Fall wird so zu einer Verdichtung dessen, worum es im Beitrag geht: Pädagogische Beziehungen sind Orte, an denen sich Mangel und Begehren aller Beteiligten kreuzen, ohne dass diese Dynamiken vollständig transparent werden. Die Analyse zielt nicht darauf, die „wahre Ursache" von Lukas' Verhalten zu finden, sondern auf die Rekonstruktion der Weise, in der Nicht-Verstehen, Ohnmacht und die Illusion pädagogischer Allmacht miteinander verschränkt sind. Der dargestellte Fall verdeutlicht exemplarisch, wie pädagogische Situationen von Momenten des Nicht-Verstehens, Nicht-Wissens, von Ohnmacht und von widersprüchlichen Begehren durchzogen sind. Insbesondere die Irritationen, Brüche und die für Frau K. unerträgliche Erfahrung, Lukas' Verhalten nicht einordnen zu können, verweisen darauf, dass pädagogisches Geschehen nicht vollständig auf der Ebene bewusster Intentionen und methodischer Zugriffe aufgeht. Vielmehr lässt sich der Fall als Hinweis auf eine grundlegende Spannung lesen, die pädagogische Beziehungen strukturiert: eine Spaltung des Subjekts, in der Eigenes und Fremdes, Wissen und Nicht-Wissen, Begehren und Mangel unauflöslich ineinandergreifen. Um diese Perspektive begrifflich zu schärfen und theoretisch zu fundieren, werden im Folgenden zentrale Konzepte einer Pädagogik des gespaltenen Subjekts eingeführt, wie sie insbesondere im Anschluss an Jacques Lacan entwickelt wurden (Langnickel, 2021; Langnickel & Link, 2019).

## 4 Grundbegriffe der Pädagogik des gespaltenen Subjekts

### 4.1 Das gespaltene Subjekt bei Lacan – Anthropologie der Differenz

Das Subjekt bei Lacan ist kein autonomes Zentrum, sondern von Anfang an gespalten; das bedeutet: Es ist Produkt der Sprache, des Begehrens des Anderen und eines Mangels, der nie ganz geschlossen werden kann (Fink, 1995; Lacan, 1966c, S. 548ff.). In der Praxis der Sonderpädagogik wird diese Spaltung alltäglich sichtbar. Eine Heilpädagogin begleitet einen Jungen, der nach dem Tod seiner Mutter in der Schule mehrfach täglich in Tränen ausbricht, sich dann aber mit übertriebener Fröhlichkeit zurückmeldet, als wäre nichts geschehen. Die Heilpädagogin schwankt, wie sie in der Veranstaltung an einer Hochschule für Heilpädagogik erzählt, zwischen Mitleid und Irritation. Sie berichtet: „Ich wusste nicht, wie ich mit dieser plötzlichen Distanz umgehen soll. Es war, als würde er mir mit seinem Lächeln sagen: Komm mir nicht zu nahe." Lacan beschreibt diesen Mechanismus als eine Funktion des sogenannten Spiegelstadiums (Lacan, 1949/2016b): Das Subjekt wird im Blick des Anderen geboren, erkennt sich im Spiegel des Fremden, bleibt aber stets uneins mit sich selbst. In pädagogischen Beziehungen zeigen sich solche Spiegelungen, Identifikationen und Abgrenzungen als Spannung zwischen Nähe und Distanz, zwischen Verschmelzung und Abwehr (Langnickel, 2021). Die Reflexionsprotokolle zeigen, dass Lehrpersonen, denen diese Spaltung bewusst wird, weniger dazu neigen, Defizite ausschließlich im Anderen zu verorten, sondern die Beziehung als gemeinsamen Prozess von Suchbewegung und Scheitern verstehen. In einer Veranstaltung an einer Pädagogischen Hochschule bringt eine Studentin ihre Erfahrung so auf den Punkt: „Vielleicht geht es nicht darum, alles zu verstehen, sondern darum, gemeinsam auszuhalten, dass manches einfach offen bleibt."

### 4.2 Mangel (manque), Begehren (désir) und das strukturelle Nicht-Verstehen

Im Zentrum der lacanschen Anthropologie steht der Mangel, der das Begehren des Subjekts antreibt. Lacan unterscheidet zwischen Bedürfnis (besoin), Anspruch (demande) und Begehren (désir). Während Bedürfnisse gestillt und Ansprüche ausgesprochen werden können, ist das Begehren nie völlig zu befriedigen (Lacan, 1966g, S. 690f.; Miller, 1997–1998). In einer

pädagogischen Szene bittet ein Kind immer wieder um Aufmerksamkeit, um Hilfe, um Bestätigung und bleibt doch unzufrieden, sucht den Konflikt, fordert neue Anerkennung ein. Die Lehrkraft spürt, dass kein noch so großes Entgegenkommen das Gefühl der Leere beim Kind auffüllen kann. Im Reflexionsprozess erkennt sie, dass ihr eigenes Begehren nach Harmonie, nach Anerkennung als „gute Lehrerin", das Verhältnis zum Kind prägt – und dass das Kind zugleich das Scheitern ihres Anspruchs inszeniert. Lacan spricht vom „Begehren des Anderen" als dem Ort, an dem das Subjekt seine eigene Unvollständigkeit erfährt (Lacan, 1966g, S. 685ff.). Die pädagogische Beziehung ist in diesem Sinne ein Spiel der Spiegelungen, Verfehlungen, Wiederholungen – ein Raum, in dem Differenz und Ambivalenz nicht beseitigt, sondern anerkannt und durchgearbeitet werden müssen (Langnickel, 2021). In einem Gespräch mit einem Kind, das regelmäßig aggressiv auf Rückzugsangebote reagiert, wird die Situation erst dann entschärft, als die Pädagogin offen ausspricht, dass sie selbst nicht weiß, was jetzt „richtig" ist. Das Kind reagiert mit überraschender Offenheit und sagt: „Vielleicht weiß das keiner." Im gemeinsamen Aushalten des Mangels wird Beziehung möglich, jenseits des Anspruchs auf Vollständigkeit.

### 4.3 Das Reale, das Imaginäre und das Symbolische: Register der Erfahrung im Unterricht

Lacan unterscheidet drei Register der menschlichen Erfahrung: das Symbolische (Ordnung der Sprache, des Gesetzes, der Struktur), das Imaginäre (Ordnung der Bilder, Spiegelungen, Illusionen) und das Reale (das Unfassbare, Nicht-Symbolisierbare, das, was sich der Sprache und der Ordnung entzieht) (Lacan, 1954–1955/1991; 1966i, S. 388). In pädagogischen Situationen durchkreuzen sich diese Register ständig: In einer Unterrichtsstunde arbeitet eine Gruppe an einem gemeinsamen Projekt, als ein Junge plötzlich laut aufschreit, Materialien vom Tisch wirft und die Klasse verlässt. Die Lehrerin, zunächst bestrebt, das Verhalten symbolisch zu „rahmen" (Regeln, Konsequenzen), stellt bald fest, dass alle Interventionen ins Leere laufen. Das Verhalten wiederholt sich, immer in leicht veränderter Form, stets scheinbar „grundlos". Lacan (1966f, S. 869ff.) beschreibt dieses Moment als das Reale des Symptoms: Das Symptom ist eine Wahrheit, die nicht gesagt werden kann und sich dennoch im Verhalten, im Schweigen, in der Wiederholung inszeniert (vgl. auch Žižek, 1992). Für die Professionalität bedeutet dies, das Symptom nicht vorschnell zu pathologisieren, sondern als Sprechweise des Unbewussten zu hören sowie das Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen zuzulassen.

## 5 Zur Bedeutung der Selbstreflexion im Kontext psychosozialer Beeinträchtigungen

### 5.1 Professionelles Selbstverständnis, Ambivalenz und Ohnmachtserfahrungen

Professionelle Selbstreflexion in der Sonderpädagogik beginnt oft mit Irritation oder gar Erschütterung respektive mit dem Gefühl, nicht zu genügen, nicht zu verstehen, hilflos zu sein. In dieser Erfahrung wird erlebbar, was Lacan als das „subjektivierende Moment des Mangels" beschreibt. Die Lehrperson ist nicht mehr souveräne Gestalterin, sondern selbst Subjekt im Prozess der Differenz, des Begehrens und der Ohnmacht (Lacan, 1966e, S. 640; Langnickel, 2021). Die Differenz zwischen Wunsch und Realität, zwischen pädagogischer Allmachtserwartung und der Erfahrung des Scheiterns, ist keine persönliche Schwäche, sondern Ausdruck der Spaltung, die jedem pädagogischen Handeln eingeschrieben ist.


doi.org/10.35468/6248-04

Insbesondere die Scham – sowohl beim Lehrenden als auch bei Schüler:innen – kann ein wegweisender Hinweis sein. Wir schämen uns nämlich nicht nur, wenn jemand einen Fehler oder Mangel bei uns entdeckt. Vor allem schämen wir uns, weil wir das Gefühl haben, nicht unserem Begehren und somit auch nicht unseren Potenzialitäten entsprechend gehandelt zu haben. Demgegenüber haben wir uns einem dominanten Diskurs, etwa dem juridischen Druck, unterworfen. Mit juridischem Druck sind dabei jene formalen und informellen rechtlich-normativen Zwänge gemeint, die über Institutionen wie Schule, Verwaltung oder Familie wirksam werden und deren Einhaltung durch Sanktionen, Leistungsbewertungen oder disziplinäre Maßnahmen abgesichert ist (Weber, 2025b).
Lacans Konzept des Mangels bietet eine strukturierende Perspektive. Das Subjekt ist nie in sich geschlossen, nie „Herr im eigenen Haus" (Freud, 1917), sondern bleibt auf den Anderen, auf Sprache und Symbolisierung verwiesen (Fink, 1995; Lacan, 1964/2014). In der Professionalisierung wird diese Struktur zur Ressource, denn Ohnmacht, Missverständnisse und Nicht-Verstehen werden nicht defizitär als Störfälle gelesen, sondern können zu Motoren der Reflexion und der Entwicklung werden. Dank des Missverstehens sind wir motiviert, uns besser oder anders auszudrücken, besser zuzuhören (Weber, 2025a).

### 5.2 Reinszenierung und projektive Identifikation

Die unbewusste Wiederholung von belastenden Erfahrungen spielt in der schulischen Beziehungsgestaltung eine zentrale Rolle. Die projektive Identifikation – das „Ablegen" unerträglicher Gefühle im Gegenüber – wird in Szenen wie der geschilderten spürbar (Hirblinger, 2007). Lacan hebt hervor, dass das Subjekt seine Affekte und Wünsche nicht frei wählen kann, sondern durch die symbolische Ordnung und die Geschichte des Begehrens des Anderen geformt ist (Lacan, 1966h, S. 682ff.). Erst die professionelle Reflexion dieser Prozesse – das Bewusstwerden der eigenen Beteiligung am Symptom des Gegenübers – eröffnet die Möglichkeit, aus destruktiven Wiederholungen auszubrechen.
Auch Gingelmaier und Schwarzer (2019) dokumentieren in einer Studie, wie kasuistische Supervisionen dazu beitragen, dass Lehrpersonen affektive Dynamiken im Kollegium und im Klassenzimmer differenzierter wahrnehmen, sich weniger schuldig fühlen und seltener in Eskalationsspiralen geraten.

## 6 Von der Illusion der pädagogischen Allmacht zur Anerkennung von Ambivalenz und Ohnmacht: Die Dekonstruktion des autonomen Subjekts und die Ethik des Nicht-Wissens

Die Idee, pädagogische Situationen durch genügend Wissen, Methoden und Diagnostik vollständig steuern zu können, ist ein hartnäckiges berufliches Phantasma. Sie verspricht Entlastung, denn wenn nur genug Kompetenz vorhanden wäre, müssten Ohnmacht, Ratlosigkeit, Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen verschwinden. Lacans Begriff des Mangels dekonstruiert diese Vorstellung radikal, denn das Subjekt ist in dieser Perspektive strukturell unvollständig und dezentriert; sein Begehren entzieht sich der vollständigen Selbst- und Fremderkenntnis. Hat eine Lehrperson beispielsweise die Idee, durch Wissen, Methoden oder Technik alle Herausforderungen des schulischen Alltags meistern zu können, ist dies eine pädagogische Illusion und zugleich ein Phantasma, das in den pädagogischen Professionen verankert ist. In einer Supervision berichtet eine erfahrene Lehrperson von ihrer Ohnmacht angesichts eines Kindes, das auf jede Intervention mit Trotz, Schweigen oder Eskalation antwortet. Die Lehrperson beschreibt die Situation wie folgt: „Ich hatte irgendwann das Gefühl, als kämpfte ich nicht mit ihm, sondern mit mir selbst." Erst im Dialog wird klar, dass es weder um die

„richtige" Methode noch um den Beweis der eigenen Fähigkeiten geht. Dabei geht es nicht um eine Allmachtsfantasie als Gegenpol zur Ohnmacht, sondern um Vertrauen ins Leben und darum, unserem Begehren zu folgen und ihm treu zu bleiben (Lacan, 1959–1960/2016a). Lacan plädiert für eine Ethik des Begehrens, die uns dabei hilft, das vermeintlich Unsinnige und Blockaden zu transformieren. In diesem Sinne vermitteln wir an Hochschulen auch den Lernenden die Kraft des Begehrens (Weber & Voynova, 2021).

Ein weiteres Beispiel illustriert diesen Paradigmenwechsel. In einer Klasse mit Kindern aus Fluchtkontexten kommt es immer wieder zu unvorhersehbaren Eskalationen. Die Lehrperson, zunächst überzeugt, mit konsequenten Regeln und Strukturen alles in den ‚Griff' bekommen zu können, gerät nach Monaten an ihre Grenze. In einer Reflexionsrunde äußert sie erstmals im Seminar: „Ich habe immer gedacht, ich kann alles regeln. Jetzt merke ich, dass das gar nicht mein Job ist – vielleicht geht es mehr darum, bei den Kindern zu bleiben, wenn es schwierig wird."

Lacans Ethik fordert erstens, die Spaltung, den Mangel und das Scheitern nicht zu negieren, sondern als Ausgangspunkt für eine neue Art von Beziehung zu begreifen (Lacan, 1959–1960/2016a; Widmer, 2018). Zweitens wird die Ethik auch deutlich hinsichtlich des Nicht-Wissens. Die Anerkennung des Nicht-Wissens und Nicht-Verstehens als Grundlage für Beziehung und Entwicklung ist zugleich eine Geste der Entlastung und der Verantwortung. Wenn das Nicht-Wissen in Bezug auf das Unbewusste ausgehalten werden kann und die damit einhergehenden Mehrdeutigkeiten offengehalten werden, sind die Manifestationen des Unbewussten eher als solche erschließbar, d. h. symbolisierbar und manifestieren sich nicht mehr in Verhaltensstörungen. Drittens folgt aus dieser Ethik die Anerkennung des Begehrens, also des unbewussten Wunsches der sonderpädagogisch markierten Kinder und Jugendlichen, wodurch diese als Subjekte und nicht bloße Objekte pädagogischen Handelns adressiert werden (Weber et al., 2023). Vor diesem Hintergrund lässt sich die Ethik des Nicht-Wissens (Lacan, 1966d) nicht als Absage an Verstehensbemühungen lesen, sondern als Kritik an der Illusion vollständiger Kontrolle. Mit Bion (1962/1984) lässt sich hier unterscheiden zwischen einem Nicht-Wissen-Können, einem Nicht-Wissen-Wollen und einem Wissen-Wollen: Professionalisierung zielt nicht darauf, Nicht-Wissen abzuschaffen, sondern die Fähigkeit zu entwickeln, es auszuhalten, zu symbolisieren und in Lernprozesse zu überführen. Die zentrale Differenz liegt zwischen einer Haltung, die das Nicht-Verstehen verleugnet oder vorschnell mit Diagnosen zudeckt, und einer Haltung, die die eigene Begrenztheit anerkennt, ohne auf verantwortliches Handeln zu verzichten.

Im Leitfall wird diese Spannung greifbar: Frau K. oszilliert zwischen dem Wunsch, Lukas „zur Vernunft zu bringen", und der Erfahrung, trotz vielfältiger Bemühungen nichts auszurichten. Die Szene markiert einen Punkt, an dem ihr bisheriger Selbstentwurf als „zugewandte, wirksame Lehrerin" brüchig wird. Eine reflexive, an Lacans Ethik orientierte Haltung bestünde nicht darin, dieses Riss-Erleben zu pathologisieren oder zu romantisieren, sondern es als Ausgangspunkt eines Lernprozesses zu nutzen – als Einübung in eine Professionalität, die mit Mangel, Ambivalenz, Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen arbeitet (Weber et al., 2023).

## 7 Selbstreflexion als professionelle Haltung: Didaktische und curriculare Implikationen

### 7.1 Theorie-Praxis-Gap und die Dialektik des Reflexionslernens

Ein viel diskutiertes Thema der hochschuldidaktischen Debatte in der Sonderpädagogik ist die Diskrepanz zwischen theoretischer Ausbildung und erlebter Praxis (Phelps, 2019). Immer


doi.org/10.35468/6248-04

wieder berichten Studierende und junge Lehrkräfte, dass viele universitäre Inhalte ihnen wenig helfen, sobald sie mit „Widerstand", Eskalation oder Rätseln des Verhaltens konfrontiert sind. Der eigentliche Lerneffekt entsteht, so beschreiben sie, meist erst im Nachgang, in der Aufarbeitung von Scheitern und Irritation – oft in einem Rahmen, der kollegiale Reflexion, Supervision und die Möglichkeit zur geteilten Verarbeitung einschließt.
Solche Szenen eröffnen nach Lacan das „Begehren des Lehrers": Nicht der Besitz von Wissen, sondern die Bereitschaft, das Nicht-Wissen auszuhalten, das Subjekt-Sein der/des Anderen zu akzeptieren, macht Professionalität aus (Lacan, 1966b, S. 854; Langnickel, 2021). Der Theorie-Praxis-Gap ist somit nicht einfach ein Defizit des Curriculums, sondern Ausdruck der Unverfügbarkeit des pädagogischen Feldes. Es gilt, Reflexionsräume zu schaffen, in denen Unsicherheit nicht als Scheitern, sondern als Ausgangspunkt von Lernen und Beziehung begriffen wird.

## 7.2 Reflexive Settings und die Kunst der Kasuistik

Der Leitfall macht deutlich, dass reflexive Settings nicht primär als Orte der „Problemklärung" zu verstehen sind, sondern als Übungsräume für eine andere Form von Wissenschaftlichkeit: Statt endgültige Lösungen zu versprechen, eröffnen sie einen Raum, in dem Ambivalenzen, Affekte und Unverständliches zirkulieren dürfen, ohne sofort didaktisch „verwertet" zu werden. Curricular bedeutet dies, Studierenden nicht nur Techniken der Verhaltensmodifikation oder Diagnostik zu vermitteln, sondern sie systematisch mit Szenen zu konfrontieren, in denen keine eindeutige Deutung und keine störungsfreie Lösung verfügbar sind – und sie in der gemeinsamen Auswertung solcher Szenen zu begleiten. Im Zentrum einer reflexiven psychoanalytischen Pädagogik stehen Formen der Fallarbeit und kollegialen Kasuistik, in denen biografische, affektive und institutionelle Dimensionen pädagogischer Situationen expliziert und bearbeitet werden (Behringer et al., 2023a, 2023b, 2024, 2025).
Im kollegialen Gespräch wird deutlich, dass das eigene Begehren, zu helfen, hier auf den Widerstand einer anderen, verschlossenen Welt stößt. Lacan spricht davon, dass der Andere das Begehren des Lehrers nicht teilen muss – und dass die Anerkennung dieser Differenz einen ethischen Kernpunkt pädagogischen Handelns bildet (Lacan, 1966b, S. 854; Langnickel, 2021, S. 57ff.). In der Reflexionsgruppe entsteht die Idee, dass die Studierende Frau K. vielleicht weniger handeln und stärker präsent sein müsste: „Es geht vielleicht nicht darum, etwas zu tun, sondern darum, da zu sein, auch wenn ich nichts tun kann." Diese Form des Aushaltens und des Zeugnisgebens – also das Anerkennen, dass nicht alles verändert werden kann – stellt eine hoch anspruchsvolle, aber wesentliche professionelle Haltung dar. Fallarbeit im lacanschen Sinne bedeutet, das scheinbar Unverständliche nicht zu verdrängen, sondern in Sprache, Gesten und Beziehung zu bearbeiten – ohne Anspruch auf endgültige Lösung. Mit Lacan (1966f, S. 863ff.) kann von einem Realitätsprinzip des Symptoms gesprochen werden. Die Unmöglichkeit, bestimmte Erfahrungen zu symbolisieren, erzeugt Symptome, die für den Anderen oft unerklärlich bleiben. Im pädagogischen Kontext heißt das, dass das, was als „Widerstand" oder „Störung" erlebt wird, häufig die einzige Möglichkeit des Subjekts ist, auf einen unüberbrückbaren Mangel zu antworten.
Die Arbeit am Fall – verstanden als gemeinsames Aushalten und Durchdenken einer Szene, in der etwas „Real-Unverständliches" ins Spiel kommt – schult jene Form von Urteilskraft, die für die sonderpädagogische Praxis zentral ist – eine Urteilskraft, die weder im technischen Handlungsoptimismus noch in zynischer Resignation aufgeht, sondern die Widersprüchlichkeit pädagogischer Realität ernst nimmt.

## 8 Wenn das Symptom zu mehreren spricht: Subversion, Widerstand und das Recht auf ein Symptom

Im Streit um die Deutung konkreter Fälle, wie im Leitfall von Frau K., zeigt sich, dass es die Pluralität theoretischer Bezugsrahmen (systemisch, behavioristisch, psychoanalytisch, inklusionspädagogisch usw.) ist, die eine reflexive Professionalisierung tragen kann, vorausgesetzt, die unterschiedlichen Perspektiven werden nicht in einen Wettbewerb um die „richtige" Erklärung geschickt, sondern daraufhin befragt, welche Dimensionen des Mangels und des Begehrens sie sichtbar machen.

Im Verlauf des Gesprächs in der Reflexionsgruppe wird deutlich, dass die Spannungen im Team selbst Teil der Problemlage sind. Diese Spannungen manifestieren sich in konkurrierenden Deutungsangeboten der beteiligten Fachpersonen beziehungsweise Autor:innen, die unterschiedliche professionelle Logiken, Verantwortungszuschreibungen und Interventionsperspektiven artikulieren. Jede Erklärung ist zugleich eine Positionierung im Kampf um Deutungshoheit und Selbstverständnis. Diese Auseinandersetzungen sind dabei nicht als persönlicher Konflikt zu verstehen, sondern als Ausdruck unterschiedlicher professioneller Perspektiven innerhalb der gemeinsamen Fallreflexion. In der Offenheit, mehrere Perspektiven zuzulassen, entsteht ein Raum, in dem die Pluralität als Ressource für neue Hypothesen und geteilte Verantwortung genutzt werden kann (Dietrich, 2021; Langnickel, 2021). Lacan (1966a, S. 234f.) betont, dass das Symptom immer auch im sozialen Feld gelesen werden muss und dass die Weigerung, einen „letzten Sinn" zu finden, die Voraussetzung für eine wahrhaft differenzsensible Pädagogik bildet. Lacan zufolge ist das Symptom oft eine subversive Geste: eine Weise, dem eigenen Mangel und dem Begehren des Anderen zu begegnen, ohne sich vollständig zu unterwerfen (Lacan, 1966a, S. 234f.). Das Recht auf ein Symptom, das nicht vollständig verstanden und gelöst werden muss, markiert einen pädagogischen Wendepunkt.

## 9 Grenzen, Ambivalenz und Ausblick: Der „notwendige Riss" als konstitutives Moment der Disziplin und Profession

Eine Pädagogik, welche sowohl die Lehrenden wie die Lernenden als gespaltene Subjekte versteht, verlangt, Ohnmacht, Nicht-Wissen und das Scheitern nicht zu kaschieren, sondern als Arbeitsgrundlage zu akzeptieren. Das Subjekt des Unbewussten bleibt ein Rätsel; der Mangel, das Nicht-Verstehen, das Begehren und das Symptom sind nicht Defizite, sondern Zeichen von Lebendigkeit und Differenz (Lacan, 1959–1960/2016a; Langnickel, 2021). Das curriculare Ziel reflexiver Settings besteht darin, diesen Riss offen zu halten: Studierende und Lehrkräfte werden nicht in der Illusion bestärkt, jede Schwierigkeit auflösen oder jede Beziehung kontrollieren zu können. Stattdessen lernen sie, das Fremde, das Uneinholbare und das Unlösbare als produktive Kräfte in der Beziehung zu nutzen.

Aus der Perspektive einer empirisch informierten Professionalisierungsforschung lässt sich der Beitrag daher als ein theoriebildender Baustein verstehen. Anhand eines konkreten Falls wurden Konzepte wie Mangel, Begehren, Nicht-Verstehen und Symbolisierung nicht nur referiert, sondern im Medium der Kasuistik operationalisiert. Die Analyse zeigt, dass genau jene Momente, in denen pädagogische Deutungen ins Stocken geraten, als Ressourcen für eine vertiefte Selbstreflexion genutzt werden können, vorausgesetzt, es stehen institutionelle Räume zur Verfügung, in denen diese Erfahrung geteilt und theoretisch gerahmt werden kann. Für die weitere Forschung ergibt sich daraus die Aufgabe, unterschiedliche Formen reflexiver Settings vergleichend in den Blick zu nehmen. Unter welchen institutionellen Bedingungen


doi.org/10.35468/6248-04

gelingt es, die Illusion pädagogischer Allmacht zu durchlöchern, ohne Lehrpersonen in Hilflosigkeit zurückzulassen? Wie können Studierende und Praktiker:innen darin unterstützt werden, die Spannung zwischen Wissen-Wollen und Anerkennung von Nicht-Wissen nicht als Defizit, sondern als konstitutives Moment professioneller Haltung zu begreifen? Eine sonderpädagogische Disziplin, die diesen „notwendigen Riss" nicht zudeckt, sondern produktiv wendet, kann dazu beitragen, eine Pädagogik zu entwickeln, die der Alterität und Verletzlichkeit aller Beteiligten gerecht wird.

## Literatur


Behringer, N., Langnickel, R., & Link, P.-C. (2023a). (Berufs-)Biografische Selbstreflexion als transformatorischer Bildungsprozess in der akademischen Ausbildung pädagogischer Fachpersonen. In J. Studer, S. Sotoudeh & E. Abplanalp (Hrsg.), Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern 2. Reflexionsprozesse verstehen und begleiten (S. 31–48). hep.

Behringer, N., Langnickel, R., & Link, P.-C. (2023b). „Ich habe meine Eltern idealisiert. Und ich habe sie praktisch von 'nem Thron gehoben" – Biografische Selbstreflexion als Initialzündung individueller Professionalisierung. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Pilotstudie. In D. Zimmermann, L. Dietrich, J. Hofman & J. Hokema (Hrsg.), Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationen (S. 143–158). Budrich. https://doi.org/10.3224/84742713.08

Behringer, N., Langnickel, R., & Link, P.-C. (2024). Biografiearbeit in der Gruppe als Zugang reflexiver Professionalisierung angehender sonder- und sozialpädagogischer Fachpersonen an der Hochschule: Ergebnisse eines empirisch-qualitativen Lehrforschungsprojekts. Feedback – Zeitschrift für Gruppentherapie und Beratung, 13(2), 25–50. https://doi.org/10.30820/2752-2245-2024-2-25

Behringer, N., Turner, A., Langnickel, R., Link, P.-C., & Weber, J.-M. (2025). Der Hunger danach, Einblicke haben zu dürfen: Affekten und Übertragungsprozessen von Forschenden über Metainterviews gruppal auf die Spur kommen. Feedback – Zeitschrift für Gruppentherapie und Beratung, 14(1), 29–56. https://doi.org/10.30820/2752-2245-2025-1-29

Bion, W. R. (1984). Learning from experience. Karnac. (Originalwerk veröffentlicht 1962)

Bowie, M. (1991). Lacan. Harvard University Press.

Braunstein, N. A. (2003). Desire and jouissance in the teachings of Lacan. In J.-M. Rabaté (Ed.), The Cambridge companion to Lacan (pp. 102–115). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CCOL0521807441.007

Dietrich, L. (2021). Higher expectations of teachers are not sufficient: How to take the next big step in social-emotional teacher training. International Journal of Applied Psychoanalytic Studies, 18(3), 319–329. https://doi.org/10.1002/aps.1724

Dietrich, L., Zimmermann, D., & Hofman, J. (2021). The importance of teacher-student relationships in classrooms with 'difficult' students: A multi-level moderation analysis of nine Berlin secondary schools. European Journal of Special Needs Education, 36(3), 408–423. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1755931

Fink, B. (1995). The Lacanian subject: Between language and jouissance. Princeton University Press.

Fink, B. (2005). Eine klinische Einführung in die Lacansche Psychoanalyse. Theorie und Technik. Turia + Kant.

Freud, S. (1917). Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse. In Gesammelte Werke, Bd. XII (S. 3–12). Fischer.

Gingelmaier, S., & Schwarzer, N.-H. (2019). Mentalisierungbasierte Supervision für Studierende als Beitrag zur Selbstfürsorge und gelingenden Arbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen: Hypothesen zum Unterbrechen des Kreislaufs adoleszenter Gewalt. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.), Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen (S. 75–84). Klinkhardt.

Hirblinger, H. (2007). Übertragung und Gegenübertragung in therapeutischen und pädagogischen Beziehungen. Über die Reinszenierung früherer Beziehungserfahrungen in therapeutischen und pädagogischen Kontexten. In H. Hierdeis & H. J. Walter (Hrsg.), Bildung, Beziehung, Psychoanalyse. Beiträge zu einem psychoanalytischen Bildungsverständnis (S. 165–189). Klinkhardt.

Janotta, L. (2024). Empirische Forschung mit psychoanalytisch orientierten Methoden: ein Überblick über theoretische Zugänge. In T. F. Kreuzer, R. Langnickel, N. Behringer & P.-C. Link (Hrsg.), Psychoanalytische Pädagogik: Perspektiven auf das kindliche Spiel (S. 203–217). Budrich.

Lacan, J. (1966a). Du sujet enfin en question. In Écrits (S. 229–236). Seuil.

Lacan, J. (1966b). Du «Trieb» de Freud et du désir du psychanalyste. In Écrits (S. 851–854). Seuil.

Lacan, J. (1966c). D'une question préliminaire à tout traitement possible de la psychose. In Écrits (S. 531–583). Seuil.
Lacan, J. (1966d). Écrits. Seuil.
Lacan, J. (1966e). La direction de la cure et les principes de son pouvoir. In Écrits (S. 585–645). Seuil.
Lacan, J. (1966f). La science et la vérité. In Écrits (S. 855–877). Seuil.
Lacan, J. (1966g). La signification du phallus. In Écrits (S. 685–695). Seuil.
Lacan, J. (1966h). Remarque sur le rapport de Daniel Lagache: «Psychanalyse et structure de la personnalité». In Écrits (S. 647–684). Seuil.
Lacan, J. (1966i). Réponse au commentaire de Jean Hyppolite sur la «Verneinung» de Freud. In Écrits (S. 381–399). Seuil.
Lacan, J. (1991). Das Seminar, Buch II: Das Ich in der Theorie Freuds und in der Technik der Psychoanalyse (2. Aufl.). Quadriga. (Originalseminar 1954–1955)
Lacan, J. (2014). Das Seminar, Buch XI: Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Turia + Kant. (Originalseminar 1964)
Lacan, J. (2016a). Das Seminar, Buch VII: Die Ethik der Psychoanalyse. Turia + Kant. (Originalseminar 1959–1960)
Lacan, J. (2016b). Das Spiegelstadium als Gestalter der Funktion des Ichs. In Schriften I (S. 109–117). Turia + Kant. (Originalwerk veröffentlicht 1949)
Langnickel, R. (2021). Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts: Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik. Budrich.
Langnickel, R., & Link, P.-C. (2019). Strukturale Psychoanalyse und Inklusion: Zur Frage der Inkludierbarkeit eines gespaltenen Subjekts. In E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung (S. 83–90). Klinkhardt.
Link, P.-C. (2024). Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Bildung: zu disziplinären und professionsbezogenen Grundsatzfragen. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (3. Aufl., S. 229–251). Kohlhammer.
Miller, J.-A. (1997–1998). L'orientation lacanienne. Le partenaire-symptôme [unveröffentlichtes Lehrmanuskript]. Département de psychanalyse de l'Université Paris 8.
Phelps, D. (2019). The challenges of bridging the research–practice gap through insider–outsider partnerships in education. Teachers College Record, 121(12), 1–28. https://doi.org/10.1177/016146811912101202
Weber, J.-M. (2025a). Autorität, „Freud-los" oder „Freud-voll"? Vom Wert der Destabilisierung für die Entwicklung des Begehrens Lehrender. In P.-C. Link, P. Fonagy, T. Nolte, R. Langnickel & T. F. Kreuzer (Hrsg.), Having Teachers in Mind – Können Schule und Lehrer:innenbildung Freud-los sein? Psychodynamische Perspektiven auf das schulische Feld und seine Grenzgebiete (S. 109–123). Budrich.
Weber, J.-M. (2025b). Sicherheitstrieb versus Freude am Leben [Manuskript in Vorbereitung]. Universität Luxemburg.
Weber, J.-M., Langnickel, R., & Link, P.-C. (2023). Zur Ethik des Lehrberufs. Vom Mehr-Wert einer ethischen Ausrichtung in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 29(4), 14–19. https://doi.org/10.57161/z2023-04-03
Weber, J.-M., & Strohmer, J. (2015). Der Bezug zum Wissen in der Lehrerbildung. Eine psychoanalytische Studie zu Transformationen im Ausbildungsprozess. Frank & Timme.
Weber, J.-M., & Voynova, R. (2021). Le décrochage scolaire. Un processus de constructions et de déconstructions. Champ social.
Widmer, P. (2018). Subversion des Begehrens. Eine Einführung in Jacques Lacans Werk. Turia + Kant.
Žižek, S. (1992). Enjoy your symptom! Jacques Lacan in Hollywood and out. Routledge.


doi.org/10.35468/6248-04

## Autor:innen

**Langnickel, Robert, Dr. phil.**
ORCID: 0000-0002-4265-0103
Pädagogische Hochschule Luzern
Institut für Diversität und inklusive Bildung
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Emotionale und soziale Entwicklung; Förderschwerpunkt Lernen; Heilpädagogik und Erziehungswissenschaft; Biografiearbeit in der heilpädagogischen Lehrer:innenbildung; Psychomotoriktherapie; Psychoanalytische Pädagogik; Pädagogik bei Krankheit
*E-Mail:* robert.langnickel@phlu.ch

**Weber, Jean-Marie, Dr. psych.**
ORCID: 0000-0001-6043-7720
Universität Luxemburg
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Psychoanalyse; psychoanalytische Pädagogik; Lehrer:innenbildung; Subjektivität und Bildung
*E-Mail:* jean-marie.weber@uni.lu

**Link, Pierre-Carl, Prof.**
ORCID: 0000-0003-2018-2684
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich und Universität Rom III
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Sozio-emotionale Entwicklung; Verhalten; Psychomotoriktherapie; inklusive Bildung; psychoanalytische Pädagogik; Mentalisierung
*E-Mail:* pierre-carl.link@hfh.ch

*Janet Langer*

# Selbstreflexion im Kontext bindungsgeleiteter Pädagogik

**Abstract**

Die Qualität pädagogischer Beziehungen beeinflusst maßgeblich die Entwicklung von Kindern. Die Forschung verweist auf eine Transmission von Bindung seitens der Kinder und dazu komplementäre Reaktionen der Lehrpersonen. Um negative Entwicklungskreisläufe zu durchbrechen, bedarf es ausgeprägter bindungsmusterspezifischer Feinfühligkeit. Selbstreflexion wird als zentrale Kompetenz verstanden, um eigene biographische Anteile in Beziehungsinteraktionen bewusst zu machen und intuitive, problematische Reaktionsmuster zu hinterfragen. Der Beitrag stellt methodische Zugänge zur impliziten Förderung der Selbstreflexion über Fallarbeit im universitären Kontext vor. Zukünftige Forschung soll die Wirksamkeit empirisch überprüfen und den Transfer in praktisches Handeln untersuchen.

**Schlüsselwörter:** Bindung, Fallarbeit, Feinfühligkeit, Lehrenden-Lernenden-Beziehung



doi.org/10.35468/6248-05

## 1 Einleitung

Es besteht ein breiter Konsens darüber, dass die Qualität der pädagogischen Beziehung einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern hat. Metaanalysen zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen der Qualität pädagogischer Beziehungen und schulischen Leistungen, sowie mit Selbstregulation, Motivation und dem allgemeinen Wohlbefinden von Lernenden, insbesondere für sozial benachteiligte Schüler:innen, Schüler:innen mit Unterstützungsbedarfen und psychischen Problemen (Di Lisio et al., 2025; Emslander et al., 2025). Darüber hinaus bestehen gesicherte Verbindungen zur sozial-emotionalen Entwicklung (Endedijk et al., 2022; Magro et al., 2024; Skalická et al., 2015). Negative Lehrenden-Lernenden-Beziehungen sind mit physiologischer Stressverarbeitung (Mastromatteo et al., 2021), psychosomatischen Symptomen (Holdaway & Becker, 2018) und Verhaltensauffälligkeiten assoziiert (Keane et al., 2023). Auch für Lehrpersonen haben qualitätsvolle Beziehungen positive Effekte (Aldrup, 2017).
Sichere, bindungsähnliche pädagogische Beziehungen können bei unsicheren Bindungserfahrungen kompensatorisch wirken (Buyse et al., 2011). Studien zeigen, dass Schüler:innen mit Förderbedarf in der sozial-emotionalen Entwicklung häufiger von Bindungstraumata betroffen sind und unsichere Bindungsmuster aufweisen (Dees & Schwarzer, 2023; Julius, 2009). Um qualitativ hochwertige Lehrenden-Lernenden-Beziehungen zu diesen Lernenden zu etablieren, ist bindungsmusterspezifisch feinfühliges Verhalten erforderlich.

## 2 Bindungstheoretische Grundlagen pädagogischer Beziehungen

Die Qualität der pädagogischen Beziehung basiert maßgeblich auf der Qualität der Eltern-Kind-Bindung (Rydell et al., 2005). Die Entwicklung des Bindungsverhaltenssystems wird durch die Interaktion mit den Bezugspersonen geprägt, wobei die Reaktionen auf die Signale des Kindes eine wesentliche Rolle spielen (Bosmans et al., 2020). Diese Erfahrungen werden im inneren Arbeitsmodell von Bindung gespeichert (Bowlby, 1969/2006). In Abhängigkeit von den Fürsorgeerfahrungen des Kindes lassen sich vier Bindungsstile unterscheiden: sicher, unsicher-vermeidend, -ambivalent und -desorganisiert (Ainsworth et al., 1978; Solomon et al., 1995).
Die frühen Bindungsmuster finden ihre Entsprechungen im Erwachsenenalter in einem sicher-autonomen, unsicher-distanzierten, -präokkupierten und unverarbeiteten Bindungsstatus (Gloger-Tippelt, 2012). Ähnlich wie das Bindungsverhaltenssystem scheint auch das Fürsorgeverhaltenssystem vorwiegend über evolutionär ältere, subkortikale Gehirnstrukturen gesteuert zu werden (Lenzi et al., 2015). Dies ermöglicht eine schnelle, zumeist unbewusste und emotionale Reaktion auf das Bindungssignal und -verhalten des Kindes. Dieses Phänomen wird von Papoušek und Papoušek (1981) als intuitives elterliches Verhalten bezeichnet. Es ist darauf ausgerichtet, Stress und Unwohlsein bei Kindern zu reduzieren (George & Solomon, 2008). Gleichzeitig scheint das Fürsorgeverhaltenssystem einen Antagonismus zum Stressverhaltenssystem darzustellen, da die damit einhergehenden Verhaltensweisen (Kampf und Flucht vs. Nähe und Geborgenheit) nicht gleichzeitig gezeigt werden können (Kobak & Madsen, 2008).
Das intuitive Fürsorgeverhalten ist nach Julius et al. (2020) unter optimalen Bedingungen auf die sichere Bindung des Kindes ausgerichtet. Dieses Fürsorgeverhalten ist der Bindungsfigur jedoch nur zugänglich, wenn ihr Zugang zur Intuition erhalten geblieben ist. Untersuchungen zeigen, dass persönliche Bindungs- und Fürsorgeerfahrungen einen signifikanten Einfluss auf die Qualität des Fürsorgeverhaltens haben (van Ijzendoorn, 1995). Neuere Studien verweisen auf den bedeutsamen Einfluss der Mentalisierungsfähigkeit auf die Feinfühligkeit der

Bindungsperson (Stuhrmann et al., 2022). Fürsorgestile lassen sich nach dem Grad der Feinfühligkeit in einen flexiblen, distanzierten, vagen und desorganisierten Fürsorgestil einteilen (George & Solomon, 2008). Feinfühligkeit wird definiert als die Fähigkeit, die Bindungssignale des Kindes wahrzunehmen und richtig zu interpretieren (Sensitivität) sowie angemessen und ggf. prompt darauf zu reagieren (Responsivität) (Ainsworth et al., 1974/2003). Flexibles Fürsorgeverhalten und eine hohe Mentalisierungsfähigkeit der Bindungsfigur sind mit dem sicheren Bindungsmuster auf Seiten des Kindes assoziiert bzw. sagen dieses voraus (Pederson et al., 2014; Slade et al., 2005; van Ijzendoorn, 1995).

## 3 Transmission von Bindung im Kontext pädagogischer Beziehungen

Wenn Lehrpersonen zeitweilig die Funktion des sicheren Hafens und der sicheren Basis übernehmen, können sie eine Bindungsfigur für das Kind im schulischen Kontext darstellen (Williford et al., 2016). Verhalten sie sich darüber hinaus für einen gewissen zeitlichen Rahmen konsistent, vorhersagbar, einfühlsam und zeigen emotionalen Einsatz, erfüllen sie die Kriterien einer sicheren Bindungsfigur (van Ijzendoorn et al., 1992).

Allerdings scheint der Mechanismus der Transmission von Bindung gerade bei unsicher gebundenen Lernenden der Herstellung solcher qualitativ hochwertigen Sozialbeziehungen entgegenzustehen (Langer, 2019). Das Kind überträgt das internale Arbeitsmodell und damit verbundene Emotionen, Kognitionen und Verhalten aus der Eltern-Kind-Bindung auf die Beziehung zur Lehrperson (Beetz & Julius, 2013; Langer, 2019; Sroufe & Fleeson, 1990). Die Qualität der pädagogischen Beziehung geht dabei mit einem ähnlichen physiologischen Regulationsmuster wie die Eltern-Kind-Bindung einher (Langer, 2019). Die Qualität der Eltern-Kind-Bindung in der frühen Kindheit korreliert in einer Metaanalyse in einem kleinen bis mittleren Ausmaß signifikant mit der Beziehungsqualität zur pädagogischen Fachkraft ($r = .14$ und $r = .35$, Ahnert et al., 2006).

Die Transmission von Bindung von Seiten der Kinder wäre für die pädagogische Beziehung nicht von Relevanz, würden sich Lehrpersonen nicht komplementär verhalten und dadurch unsichere Bindungsmuster von Lernenden und die damit einhergehenden Risiken verstärken. Untersuchungen deuten darauf hin, dass durch das Verhalten des Kindes eine Reaktion auf Seiten der Bezugsperson hervorgerufen wird, die den Erwartungen des Kindes entspricht (Beetz & Julius, 2013; Langer, 2019; Lynch & Cicchetti, 1997). Demnach vermittelt das Kind über Bindungssignale und -verhalten Auslöse- und Rückkopplungsprozesse, die zu intuitiven, den Erfahrungen der Kinder entsprechenden Reaktionen der Lehrperson führen. Das Fürsorgeverhalten von Bezugspersonen mit einer flexiblen Fürsorgestrategie ist auf die Signale und das Verhalten einer sicheren Bindung ausgerichtet. Obgleich dies einen optimalen Interaktionskreislauf bei einem sicher gebundenen Kind darstellt, ist das Fürsorgeverhalten, das versucht, das Kind mittels emotionaler und physischer Nähe zu regulieren, nicht optimal auf die Signale der unsicher-vermeidenden und -ambivalenten Bindung ausgerichtet (ausführlich in Julius et al., 2020; Langer, 2019). Das Verhalten eines Kindes, das eine unsicher-desorganisierte Bindung aufweist, versucht die Lehrperson beispielsweise über aggressive Kontrolle zu kontrollieren. Anstelle des Fürsorgeverhaltens werden dadurch intuitiv Stress und das Kampf- und Fluchtverhaltenssystem der Lehrperson aktiviert. In der Folge reagiert die Lehrperson mit Gegenangriffen oder Vermeidungsstrategien, was zu konflikthaften Interaktionen mit den Lernenden führt (Langer, 2019).

Des Weiteren kann der Zugang zum intuitiven Fürsorgeverhalten durch eigene unsichere Bindungs- und Fürsorgeerfahrungen verdeckt sein, was zu einer alternativen Manifestation des Kreislaufs führt. Eine pädagogische Fachkraft, die eine distanzierte Fürsorgestrategie anwendet und selbst chronische Zurückweisung erfahren hat, zeigt demnach von vornherein


doi.org/10.35468/6248-05

eine geringere Sensitivität für die Bindungssignale der Kinder und wehrt Nähe ab (Langer, 2019). Zusammenfassend liefern Studien jedoch erste kausale Belege dafür, dass eine höhere Feinfühligkeit der Lehrperson zu einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Beziehung beiträgt (Spilt & Koomen, 2022). Es konnte nachgewiesen werden, dass die primäre Bindungsrepräsentation bzw. die Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft einen Einfluss auf die Beziehungswahrnehmung und das Beziehungsverhalten hat (Buyse et al., 2011; Lifshin et al., 2020). Darüber hinaus bestehen Zusammenhänge zwischen dem primären Bindungsmuster, der Mentalisierungsfähigkeit und der Stressbelastung der Lehrperson (Schwarzer et al., 2023), die sich wiederum auf die Beziehungsgestaltung zu Kindern auswirken.
Ein wesentliches Ziel bindungsgeleiteter Pädagogik besteht daher in der Reflexion der eigenen Anteile bei der Transmission von Bindung und der pädagogischen Beziehungsgestaltung. Im Folgenden soll dargelegt werden, unter welchen Voraussetzungen dies in Lehr- und Lernkontexten sensibel gelingen kann.

## 4 Förderung der Sensitivität und Responsivität in pädagogischen Interaktionen

### 4.1 Selbstreflexion im Kontext bindungsgeleiteter Pädagogik

Bindungsgeleitete pädagogische Interventionen basieren in erster Linie auf der bewussten Reflexion der Beziehung sowie des internalen Arbeitsmodells zu einem spezifischen Kind. Ein Beispiel hierfür stellt das LLInc (Leerkracht-Leerling Interactie Coaching) auf der Basis des Teacher Relationship Interviews (TRI, Pianta, 1997) dar, in dem Lehrpersonen angeregt werden, über ihre Emotionen, Kognitionen und ihr Verhalten gegenüber ausgewählten Lernenden zu reflektieren. Bosman et al. (2021) konnten zeigen, dass die Reflexion des Beziehungsmodells in einer quasi-experimentellen Studie kurzfristig zu einer von Nähe geprägten (d = -.40) und weniger konfliktreichen Lehrenden-Lernenden-Beziehung (d = .24) und höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (d = .30 und .49) der Lehrpersonen führt. Allerdings erwiesen sich diese Effekte nach Abschluss der Intervention nicht als stabil.
Mittlerweile existiert eine Vielzahl an gut evaluierten bindungsbasierten *verhaltensorientierten* Programmen zur Förderung der Eltern-Kind-Bindung für unterschiedliche Zielgruppen mit geringen bis mittleren Effekten. Im Rahmen einer Metaanalyse konnte festgestellt werden, dass durch ein zielgerichtetes Training des Erkennens und Verstehens der Bindungssignale und des -verhaltens der Kinder die Sensitivität der Bindungspersonen erhöht wird. In der Folge wird auch die Responsivität im Umgang mit den Kindern gesteigert (Cohens d = 0.33). Das übergeordnete Ziel besteht in der Etablierung einer sicheren Bindung zum Kind (d = 0.20, Bakermans-Kranenburg et al., 2003). Dies trifft gleichermaßen auf Eltern mit unsicheren Bindungserfahrungen und Fürsorgemustern zu. In diesem Zusammenhang hat sich in einer Metaanalyse basierend auf randomisierten kontrollierten Studien das Training mit Videoaufnahmen als geeignet erwiesen, bei dem das Erkennen der Signale des Kindes und die Reflexion der eigenen Fürsorgeverhaltensweisen im Vordergrund stehen (d = 0.47, van Ijzendoorn et al., 2023).
In Anlehnung an diese verhaltensorientierten Eltern-Kind-Interventionen existieren mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum bindungsgeleitete Interventionsmaßnahmen für die Gestaltung sekundärer bindungsartiger Beziehungen im pädagogischen Kontext, die erste positive Evaluationsergebnisse erzielen (Langer et al., 2024; Neuhauser & Mohr, 2023). Das CARE-Programm dient in diesem Beitrag als Beispiel. Im Rahmen einer metaanalytischen Auswertung von Einzelfallstudien ergaben sich starke Effekte der lehrendenzentrierten Intervention auf das sichere Bindungsverhalten der Kinder (SDM = 0.80, Langer et al., 2024).

Gemäß Julius et al. (2020) werden Studierende in universitären Seminaren für die bindungsgeleitete Pädagogik auf der realen Interaktionsebene geschult. Das Ziel dieser spezifischen Interventionsebene besteht in der Förderung zweier Aspekte. Erstens wird das Verständnis für die Erwartungen, Emotionen und das Verhalten des Kindes vor dem Hintergrund seines internalen Arbeitsmodells von Bindung (Sensitivität) angestrebt. Zweitens wird das bindungsmusterspezifisch feinfühlige Verhalten gegenüber einem Kind (Responsivität) gefördert (Julius et al., 2020). Die Reflexion des kindlichen Verhaltens und Erlebens sowie der eigenen Reaktionen ist dabei zentral. Lehramtsstudierende sollen darin geschult werden, Situationen bewusst wahrzunehmen, zu beobachten, zu beschreiben und zu reflektieren.
Selbstreflexion in diesem Zusammenhang hat das mentale Modell von Beziehungen, d. h. die Bindungsrepräsentation in all ihren Facetten zum Gegenstand. Beziehungsinteraktionen mit Lernenden sollen vor dem Hintergrund der eigenen Bindungsrepräsentation im Zusammenspiel mit mentalen Modellen der Lernenden verstanden und bewusst gestaltet werden. Durch den Fokus auf das mentale Modell unterscheidet sich die bindungsbasierte Selbstreflexion von rein systemischen (Paulick, 2022) und psychoanalytischen Ansätzen (Albers & Haack-Wagner, 2022). Die Selbstreflexion erfolgt durch Verbalisierung der persönlichen Wahrnehmung, Deutung des affektiven Erlebens und der intuitiven Handlungsmuster. Das eigene Selbst wird somit zum Gegenstand der Reflexion (Kreuzer & Albers, 2022).

## 4.2 Methodische Zugänge

Reflexionsanlässe ergeben sich aus dem alltäglichen Handeln heraus in Situationen, in denen das Individuum Distanz zur erlebten Situation einnehmen kann und entlang spezifischer Fragestellungen die Situation für sich befragt. Der Fokus liegt demnach auf der Wiederherstellung der Handlungssicherheit des Individuums. Reflexion kann jedoch auch von außen initiiert werden, indem eine Beobachtung kritisch hinterfragt wird, mit dem Ziel der Erkenntnisbildung (Häcker, 2022a). Im Hochschulkontext ist die Schaffung von Beziehungsräumen essenziell (Häcker, 2022b), um Studierende für (Selbst-)Reflexion zu öffnen. Dozierende agieren als Rollenmodelle für die Selbstreflexion und stellen Formate zur Verfügung. Sie sollten über Kompetenzen in der Gesprächsführung verfügen, z. B. klientenzentriert nach Rogers (2021), sowie über bindungstheoretisches Wissen. Weitere Bedingungen sind ein angstfreier Raum, zeitliche und personelle Kontinuität sowie angemessene Gruppengröße (Fuge & Neukom, 2024).
Aus methodischer Perspektive lässt sich eine Distanz zum Gegenstand für die selbstreflexive Professionalisierung durch die Fallarbeit anbahnen. Dabei wird ein Fall wiederholt auf die zugrunde liegende Theorie bezogen bzw. die Theorie auf den Fall übertragen. Es kann sich dabei um schriftliche Fallbeispiele oder Unterrichtsvideos handeln (Häcker, 2022a), die sich durch den Grad der Unmittelbarkeit und der Distanz zu den Lehramtsstudierenden auszeichnen.
Im CARE-Programm liegt der Schwerpunkt zunächst auf der Förderung der Sensitivität (Fragen eins bis vier). In Anlehnung an die verhaltensorientierten Eltern-Kind-Programme (van Ijzendoorn et al., 2023) wird die Wahrnehmung der kindlichen subtilen Signale verbalisiert, um das Bewusstsein und die Aufmerksamkeit für diese zu stärken. Das Geschehen wird in die Bindungstheorie eingeordnet und daraus Handlungsalternativen abgeleitet.
Exemplarisch werden Fragestellungen zur Analyse fremder Fälle dargestellt:

1. Welches Verhalten zeigt das Kind in der Fallgeschichte? Welche Emotionen und Kognitionen auf Seiten des Kindes könnten damit einhergehen?
2. Wie lässt sich das Verhalten des Kindes bindungstheoretisch erklären?


doi.org/10.35468/6248-05

3. Welches Verhalten zeigt die Lehrperson? Welche Emotionen und Kognitionen könnten mit ihrem Verhalten einhergehen?
4. Wie lässt sich das Verhalten der Lehrperson bindungstheoretisch erklären?

Nach dieser theoretischen Einordnung wird abschließend die Selbstreflexion angeregt, indem die Frage fünf die affektiven und kognitiven Anteile des eigenen mentalen Modells adressiert:

5. Welche Gedanken und Gefühle werden bei mir durch die Fallgeschichte ausgelöst? Wie hätte ich möglicherweise auf das Kind reagiert?

In der Diskussion wird eine bindungsmusterspezifisch feinfühlige Handlungsalternative theoretisch abgeleitet. Falls nötig, können Dozierende das Vorgehen an einem Fall exemplarisch verdeutlichen. Zunächst werden schriftliche fremde Fallbeispiele verwendet, später auch Videovignetten. In einem weiteren Schritt erfolgt die Arbeit mit eigenen Videos, die als motivierender erlebt wird (Krammer, 2014), jedoch erst erfolgt, wenn das Wissen zur Sensitivität und Responsivität gefestigt ist und die Studierenden eigene Praxiserfahrungen sammeln.

## 5 Grenzen und Ausblick

Das Ziel der verhaltensorientierten (Selbst-)Reflexion im Rahmen bindungsgeleiteter Intervention besteht darin, anhand von Fallbeispielen Beziehungssignale der Lernenden zu identifizieren, die mit Beziehungsinteraktionen einhergehenden Emotionen und Kognitionen ins Bewusstsein zu rufen, das Verhalten zu verstehen und theoretisch einzuordnen. Auf der Grundlage der Reflexion des Beziehungsmodells können ohne Handlungsdruck Ableitungen für responsives Verhalten getroffen werden. Diese Herangehensweise wird durch empirische Befunde zur verhaltensorientierten Förderung der Eltern-Kind-Bindung gestützt (van Ijzendoorn et al., 2023). Es wird angenommen, dass sich durch das Verständnis des kindlichen Verhaltens eine innere, positive und wohlwollende Haltung gegenüber dem Kind entwickelt (Turner & Kreuzer, 2022). Diese Haltung manifestiert sich letztlich in feinfühligem Verhalten. Dieser Zusammenhang lässt sich durch die Aktivierung des Fürsorgeverhaltens der pädagogischen Fachkraft erklären, die durch das Verständnis der Verhaltens- und Emotionsregulationsstrategien des Kindes bedingt ist (George & Solomon, 2008).

Die Einordnung in die Bindungstheorie trägt zum Verständnis der Beziehungsinteraktion bei. Das Theoretisieren birgt jedoch die Gefahr einer rationalisierenden Abwehr affektiven Erlebens (Albers & Haack-Wagner, 2022), wodurch die Selbstreflexion behindert werden kann. Dies ist insbesondere bei Studierenden mit fehlendem Zugang zum intuitiven Fürsorgeverhalten zu bedenken. Gleiches gilt für Dozierende, die unter diesen Umständen kein adäquates Rollenmodell bieten können. Derzeit liegen keine repräsentativen Studien vor, die die Bindungs- und Fürsorgeerfahrungen von pädagogischen Fachkräften erfassen (vgl. Beetz, 2014; Henter et al., 2024). Es wird jedoch angenommen, dass nicht flexible Bindungs- und Fürsorgestile bei etwa der Hälfte einer nicht klinischen Stichprobe auftreten (Julius et al., 2013). In dem dargestellten Vorgehen zur Förderung einer bindungsmusterspezifischen Feinfühligkeit pädagogischer Fachkräfte wird die eigene biographische Erfahrung aufgrund der universitären Rahmenbedingungen und der Gefahr der Retraumatisierung nicht explizit, sondern implizit über die Verbalisierung der zum Teil unbewussten Anteile thematisiert.

Methodisch erfolgt das Feinfühligkeitstraining zunächst mit schriftlichen Fallbeispielen. Schriftliche Fallbeispiele haben sich für die Professionalisierung der Wahrnehmung bei Anfänger:innen gegenüber Videoaufnahmen bewährt (Schneider et al., 2016). Zudem unterliegt die Arbeit mit videographiertem Unterrichtsgeschehen hohen datenschutzrechtlichen und

ethischen Anforderungen, die es einzuhalten gilt (Sonnleitner et al., 2020). Zur datenschutzkonformen Verfremdung wurde eine KI-basierte Software zur Verfremdung der Aufnahmen entwickelt (Gornik et al., 2022). Mit dieser Software können personenbezogene Daten pseudoanonymisiert werden, womit die unumkehrbare Verfremdung von Bild- und Tonaufnahmen gemeint ist, die ohne Zuziehung zusätzlicher Informationen keinen direkten Personenbezug ermöglichen (EU-DSGVO, Art. 4, Abs. 5). Von der KI-Software werden u. a. Gesichter erkannt und durch künstliche Bilddaten in Form von nicht umkehrbaren Überlagerungen ersetzt. Stimmfrequenzen werden automatisiert verändert und die Umgebung unter Beibehaltung des Raumeindrucks semi-automatisiert verfremdet (Gornik et al., 2022).
In zukünftigen Studien muss im Rahmen randomisierter kontrollierter Studien oder quasiexperimentellen Kontrollgruppenstudien im Prä-Post-Test-Design qualitativ und quantitativ untersucht werden, ob sich die beschriebene Vorgehensweise tatsächlich als effektiv erweist, um die Sensitivität und bindungsmusterspezifische Responsivität der Studierenden zu erhöhen. Forschungsmethodisch sollten hierbei Messinstrumente eingesetzt werden, die die mentale Repräsentation von bindungsartigen Beziehungen sowie das Interaktionsverhalten abbilden können. Datler (2003) verweist auf einen Bruch zwischen Wissen und Handeln in pädagogischen Situationen. Es konnte festgestellt werden, dass zwar explizites Wissen vorhanden sein kann, unter Handlungsdruck jedoch eher auf implizites, wenig reflektiertes Wissen zurückgegriffen wird. Unreflektierte negative Empfindungen (Datler, 2003) führen zur Aktivierung der Stresssysteme und damit zu einem dem Fürsorgeverhalten antagonistischen Reaktionsmuster (Kobak & Madsen, 2008). Studierende sollten daher ebenfalls über Techniken zur akuten Stressregulation in belastenden Beziehungsinteraktionen verfügen (Julius et al., 2020). Coachingansätze in realen Interaktionen können einerseits stabile Transfereffekte unterstützen (Bosman et al., 2021). Andererseits legt die Mentalisierungstheorie (Fonagy et al., 2023) nahe, dass sich die Fähigkeit zur Selbstreflexion kontinuierlich weiterentwickelt und so auch nach dem Studium (Beziehungs-)Räume zur weiteren Förderung angeboten werden sollten (Fuge & Neukom, 2024).

## Literatur


Ahnert, L., Pinquart, M., &, Lamp, M. E. (2006). Security of children´s relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. Child Development, 77(3), 664–679. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x

Ainsworth, M. D., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (2003). Individuelle Unterschiede im Verhalten in der Fremden Situation bei ein Jahr alten Kindern. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie (S. 169–208). Klett-Cotta. (Original erschienen 1974)

Ainsworth, M., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Lawrence Erlbaum Associates.

Albers, S. & Haack-Wagner, R. (2022). Das Subjekt im Blickpunkt: Zur Förderung psychoanalytisch orientierter Selbstreflexion in der Schulpraxisbegleitung im Lehramtsstudium. In T. F. Kreuzer & S. Albers (Hrsg.), TRANSFER. Selbstreflexion (S. 13–27). Schneider bei wbv.

Aldrup, K. (2017). The teacher-student relationship is beneficial for both sides: Associations with students' school adjustment and teachers' occupational well-being. [Doctoral dissertation, Kiel University].

Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. Psychological Bulletin, 129(2), 195–215. https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.195

Beetz, A. (2014). Unsichere Bindung bei Lehrern und Erziehern in der Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. Heilpädagogische Forschung, 40(2), 77–86.

Beetz, A. & Julius, H. (2013). Bindungstheoretisch basierte Beobachtungen von Lehrerverhalten in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Heilpädagogische Forschung, 39(1), 26–36. http://purl.uni-rostock.de/fodb/pub/44307



doi.org/10.35468/6248-05

Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher-child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. Journal of School Psychology, 87, 28–47. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001

Bosmans, G., Bakermans-Kranenburg, M. J., Vervliet, B., Verhees, M. W. F. T., & van Ijzendoorn, M. H. (2020). A learning theory of attachment: Unraveling the black box of attachment development. Neuroscience and biobehavioral reviews, 113, 287–298. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.03.014

Bowlby, J. (2006). Bindung: Bindung und Verlust / John Bowlby: Bd. 1. Reinhardt. (Original erschienen 1969)

Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in Kindergarten: Can teachers make a difference? Social Development, 20(1), 33–50. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x

Datenschutz-Grundverordnung, 2016/67 (2016). https://dsgvo-gesetz.de/

Datler, W. (2003). Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.), Psychoanalytische Pädagogik: Bd. 17. Bildung der Gefühle: Innovation? – Illusion? -Intrusion? (S. 241–264). Psychosozial-Verlag.

Dees, P. & Schwarzer, N.-H (2023). Erhöhte Prävalenzen von Erfahrungen mit Misshandlung und Vernachlässigung bei Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 74(9), 421–429.

Di Lisio, G., Milá Roa, A., Halty, A., Berástegui, A., Couso Losada, A., & Pitillas, C. (2025). Nurturing bonds that empower learning: A systematic review of the significance of teacher-student relationship in education. Frontiers in Education, 10, 1-15. Artikel 1522997. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1522997

Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher-student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. Psychological Bulletin, 151(3), 365–397. https://doi.org/10.1037/bul0000461

Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher–student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. Review of Educational Research, 92(3), 370–412. https://doi.org/10.3102/00346543211051428

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Hepworth, M. (2023). Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Klett-Cotta.

Fuge, J. & Neukom, M. (2024). Didaktisches Modell zur Förderung von Selbstreflexion in der Lehrpersonenbildung. PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 6(1), 76–98. https://doi.org/10.11576/pflb-7327

George, C. & Solomon, J. (2008). The caregiving system: A behavioral system approach to parenting. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Implications (2. Aufl., S. 833–856). Guilford Press.

Gloger-Tippelt, G. (2012). Aus dem Programm Huber: Psychologie-Handbuch: Bindung im Erwachsenenalter: Ein Handbuch für Forschung und Praxis (2. Aufl). Huber.

Gornik, D. P., Basendowski, S., & Langer, J. (2022). Datenschutzkonforme Videovignetten unter Einsatz von künstlicher Intelligenz in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Förderschwerpunkt Sprache. In M. Spreer, M. Wahl, & H. Beek (Hrsg.), Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität – Kommunikation – Partizipation (66-71). Schulz-Kirchner Verlag.

Häcker, T. (2022a). Qualitätskriterien für Reflexion? Erziehung und Unterricht, 172(9–10), 679–689.

Häcker, T. (2022b). Reflexive Lehrer*innenbildung: Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung (S. 94–114). Verlag Julius Klinkhardt.

Henter, M., Beier, T., Späth, V., & Dlugosch, A. (2024). Bindungsrepräsentation und Mentalisierungskapazität von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung. Empirische Pädagogik, 38(3), 370–387. https://doi.org/10.62350/ZAOU8100

Holdaway, A. S. & Becker, S. P. (2018). Children's sleep problems are associated with poorer student-teacher relationship quality. Sleep medicine, 47, 100–105. https://doi.org/10.1016/j.sleep.2017.12.001

Julius, H. (2009). Bindung und familiäre Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera, & R. Kißgen (Hrsg.), Bindung im Kindesalter (S. 13–26). Hogrefe.

Julius, H., Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D. C., & Uvnäs-Moberg, K. (2013). Attachment to pets: An integrative view of human-animal relationships with implications for therapeutic practice. Hogrefe.

Julius, H., Uvnäs-Moberg, K., & Ragnarsson, S. (2020). Am Du zum Ich: Bindungsgeleitete Pädagogik : das Care®-Programm. Amazon Fulfillment.

Keane, K., Evans, R. R., Orihuela, C. A., & Mrug, S. (2023). Teacher–student relationships, stress, and psychosocial functioning during early adolescence. Psychology in the Schools, 60(12), 5124–5144. https://doi.org/10.1002/pits.23020

Kobak, R. & Madsen, S. (2008). Disruptions in attachment bonds: Implications for theory, research, and clinical intervention. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), Handbook of Attachment (2. Aufl., S. 23–47). Guilford Press.
Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32(2), 164–175. https://doi.org/10.36950/bzl.32.2.2014.9610
Kreuzer, T. F. & Albers, S. (2022). Perspektiven auf Selbstreflexion: Eine Hinführung. In T. F. Kreuzer & S. Albers (Hrsg.), TRANSFER. Selbstreflexion (S. 5–10). Schneider bei wbv.
Langer, J., Bohnenkamp, R., Matthes, E., & Julius, H. (2024). Effektivität einer bindungsgeleiteten Intervention für die mittlere Kindheit: Eine metaanalytische Betrachtung kontrollierter Einzelfallstudien zum CARE®-Programm. Sonderpädagogische Förderung heute, 69(1), 92-111.
Langer, J. (2019). Bindung in der Schule: Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung. Verlag Julius Klinkhardt.
Lenzi, D., Trentini, C., Tambelli, R., & Pantano, P. (2015). Neural basis of attachment-caregiving systems interaction: insights from neuroimaging studies. Frontiers in Psychology, 6, 1241. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01241
Lifshin, U., Kleinerman, I. B., Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2020). Teachers' attachment orientations and children's school adjustment: Evidence from a longitudinal study of first graders. Journal of Social and Personal Relationships, 37(2), 559–580. https://doi.org/10.1177/0265407519874881
Lynch, M. & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. Journal of School Psychology, 35(1), 81–99. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00031-3
Magro, S. W., Hobbs, K. A., Li, P. H., Swenson, P., Riegelman, A., Rios, J. A., & Roisman, G. I. (2024). Meta-analytic associations between the Student-Teacher Relationship Scale and students' social competence with peers. School Psychology Review, 53(5), 496–522. https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2258767
Mastromatteo, L. Y., Zaccoletti, S., Mason, L., & Scrimin, S. (2021). Physiological responses to a school task: The role of student-teacher relationships and students' emotional appraisal. The British journal of educational psychology, 91(4), 1146–1165. https://doi.org/10.1111/bjep.12410
Neuhauser, A. & Mohr, L. (2023). Banking time. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 29(04), 40–49. https://doi.org/10.57161/z2023-04-07
Papoušek, M. & Papoušek, H. (1981). Intuitives elterliches Verhalten im Zwiegespräch mit dem Neugeborenen. Sozialpädiatrie in Praxis und Klinik, 3(5), 229–238.
Paulick, C. (2022). Die Kunst der Irritation – Selbstreflexionen in der Hochschullehre. In: H. Lindemann & S. Trumpa (Hrsg.), Hochschullehre: systemisch? Theoretische und praktische Impulse für Didaktik und Methodik (S. 164–178). Vandenhoeck & Ruprecht.
Pederson, D. R., Bailey, H. N., Tarabulsy, G. M., Bento, S., & Moran, G. (2014). Understanding sensitivity: lessons learned from the legacy of Mary Ainsworth. Attachment & Human Development, 16(3), 261–270. https://doi.org/10.1080/14616734.2014.900094
Pianta, R. C. (1997). Teacher relationship interview [unveröffentlichtes Manuskript]. University of Virginia.
Rogers, C. R. (2021). Therapeut und Klient: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie (W. M. Pfeiffer, Hrsg.). Fischer-Taschenbuch. (Original erschienen 1951)
Rydell, A.-M., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. Attachment & Human Development, 7(2), 187–204. https://doi.org/10.1080/14616730500134282
Schneider, J., Bohl, T., Kleinknecht, M., Rehm, M., Kuntze, S., & Syring, M. (2016). Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? Unterrichtswissenschaft, 44(4), 474–489.
Schwarzer, N.-H., Dietrich, L., Gingelmaier, S., Nolte, T., Bolz, T., & Fonagy, P. (2023). Mentalizing partially mediates the association between attachment insecurity and global stress in preservice teachers. Frontiers in Psychology, 14, 1204666. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1204666
Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student–teacher relationship and children's behavioral problems: Moderation by child-care group size. Child Development, 86(5), 1557–1570. https://doi.org/10.1111/cdev.12400
Slade, A., Grienenberger, J., Bernbach, E., Levy, D., & Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: a preliminary study. Attachment & Human Development, 7(3), 283–298. https://doi.org/10.1080/14616730500245880
Solomon, J., George, C., & de Jong, A. (1995). Children classified as controlling at age six: Evidence of disorganized representational strategies and aggression at home and at school. Development and Psychopathology, 7(3), 447–463. https://doi.org/10.1017/S0954579400006623


doi.org/10.35468/6248-05

Sonnleitner, M., Manthey, B., & Prock, S. (2020). Der Einsatz von Videos in der Lehrkräftebildung aus Sicht von Datenschutz und Forschungsethik. In K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff, & S. Zourelidis (Hrsg.), Videografie in der Lehrer*innenbildung (S. 232–241). Universitätsverlag Hildesheim.

Spilt, J. L. & Koomen, H. M. Y. (2022). Three decades of research on individual teacher-child relationships: A chronological review of prominent attachment-based themes. Frontiers in Education, 7, 920985. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.920985

Stuhrmann, L. Y., Göbel, A., Bindt, C., & Mudra, S. (2022). Parental reflective functioning and its association with parenting behaviors in infancy and early childhood: A systematic review. Frontiers in Psychology, 13, 765312. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.765312

Turner, A. & Kreuzer, T. F. (2022). Psychoanalytisch-pädagogische Reflexionen von Beobachtungen. In T. F. Kreuzer & S. Albers (Hrsg.), TRANSFER. Selbstreflexion (S. 29–45). Schneider bei wbv.

van Ijzendoorn, M. H., Sagi, A., & Lambermon, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. New directions for child and adolescent development, 1992(57), 5–24. https://doi.org/10.1002/cd.23219925703

van Ijzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment, a meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. Psychological Bulletin, 117(3), 387–403. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.387

van Ijzendoorn, M. H., Schuengel, C., Wang, Q., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2023). Improving parenting, child attachment, and externalizing behaviors: Meta-analysis of the first 25 randomized controlled trials on the effects of Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline. Development and Psychopathology, 35(1), 241–256. https://doi.org/10.1017/S0954579421001462

Williford, A. P., Carter, L. M., & Pianta, R. C. (2016). Attachment and school readiness. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications (3rd Ed., S. 966–982). Guilford Publications.

## Autorin

**Langer, Janet, Prof. Dr.**
ORCID: 0009-0006-3955-0335
Universität Rostock
Pädagogik im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Bindungsgeleitete pädagogische Interventionen; Bindung im Kontext der Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung
*E-Mail:* janet.langer@uni-rostock.de

# II Gruppenanalytische und institutionelle Perspektiven

*Jonas Becker und Christian Wiesmann*

# Im sozial-emotionalen Gewimmel des pädagogischen (Gruppen-)Alltags. Der gruppenanalytische Blick im Anschluss an S. H. Foulkes als Verstehensangebot (nicht nur) im Kontext von psychosozialen Beeinträchtigungen

**Abstract**

Der Beitrag fragt zunächst nach den Spezifika eines gruppenanalytischen Blicks auf die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Hierfür wird zunächst kurz in zentrale Konzepte der Gruppenanalyse eingeführt und deutlich gemacht, wie sich aus dieser Perspektive die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen darstellt. Der Fokus liegt dabei auf dem relationalen Störungsbegriff der Gruppenanalyse, der Störung weniger im Sinne einer Störung des Individuums, sondern vielmehr als Blockade funktionaler und konstruktiver Gruppenprozesse fasst. Hieran anschließend werden einige gruppenanalytische Impulse zur Förderung von (Selbst-)Reflexion formuliert, bevor sich der Beitrag zum Schluss mit Herausforderungen und Potenzialen gruppenanalytischer Selbstreflexion im Hochschulstudium befasst und diese exemplarisch veranschaulicht.

**Schlüsselwörter:** Gruppenanalyse, gruppenanalytische Pädagogik, szenisches Verstehen, Matrix, Selbstreflexion

doi.org/10.35468/6248-06

## 1 Einleitung

Als Pädagog:innen bewegen wir uns in unserem Berufsalltag in hochkomplexen psychosozialen Interaktionsfeldern und Gruppendynamiken, insbesondere wenn wir an die Förderschule, Erziehungshilfe oder Wohngruppe denken, die oft sozial stark benachteiligte und biografisch belastete Kinder und Jugendliche adressieren. Hierbei geraten wir regelmäßig in den Sog machtvoller emotionaler Dynamiken, werden unbewusst in das Konfliktgeschehen der Adressat:innen, der beteiligten Gruppen, Teams und Institutionen verwickelt. Auch mit unseren eigenen Verletzlichkeiten und unseren eigenen inneren Konflikten werden wir in unserer Beziehungsarbeit unausweichlich immer wieder konfrontiert. Angesichts dieser sozial-emotionalen Gemengelage stellt Selbstreflexion eine wichtige Voraussetzung pädagogischen Handelns dar, um angesichts des auch äußeren Drucks immer wieder innere Räume zum Nachdenken und Nachfühlen herzustellen. Für die affektgeladenen, beziehungs- und gruppendynamischen, oftmals unbewusst ablaufenden Prozesse in unserer pädagogischen Arbeit erweisen sich dabei immer wieder Konzepte aus der psychoanalytischen Pädagogik wie Übertragung und Gegenübertragung, projektive Identifikation, szenisches Verstehen oder Mentalisieren als besonders hilfreich, um diese Dynamiken bewusster zu machen, differenzierter zu verstehen und entwicklungsförderlicher zu gestalten (im Überblick Gerspach, 2009, 2018). In diesem Sinne betont Heiner Hirblinger die hohe Praxisverbundenheit psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte, die nicht „aus überlegener denkerischer Position", sondern vielmehr aus dem „Ernstnehmen von Bedrängnis *in* pädagogischen Situationen" (Hirblinger, 2017, S. 56, Kursivsetzung im Original) entstanden sind.

Zu diesen Konzepten der psychoanalytischen Pädagogik sei hier angemerkt, dass sie zumeist in der Tradition der psychoanalytischen Ein-Personen-Psychologie und Zwei-Personen-Psychologie entstanden sind und daher maßgeblich von innerpsychischen Prozessen im Individuum und von Interaktionsprozessen in einer Zwei-Personen-Beziehung wie z. B. Mutter-Kind oder Erzieher:in-Kind ausgehen (Finger-Trescher, 2012a). Pädagogik findet jedoch vor allem in Gruppen statt, die ein multipersonales dynamisches Interaktionsnetzwerk bilden, das über das Individuum und die Zwei-Personen-Beziehung hinausgeht (Brandes, 2008). Deshalb soll hier mit der Gruppenanalyse nach S. H. Foulkes eine gruppenspezifische Theorie und Methode herangezogen werden, die sich mit ihrer multipersonalen Netzwerktheorie der Eigenqualität von Gruppenprozessen anzunähern versucht. Zudem vermag die Gruppenanalyse mit ihrer psychoanalytisch fundierten Methodik die oben angesprochene psychische Tiefendimension der Affekte, der Fantasien, der Konflikte, des Irrationalen, des Unbewussten und damit etwas spezifisch Menschliches in pädagogischen Gruppenprozessen zu erschließen (Naumann, 2014a, S. 110ff.). Allerdings gibt es bisher nur vereinzelte Versuche, gruppenanalytische Konzepte in die Pädagogik zu übertragen, die vor allem von psychoanalytischen Pädagog:innen unternommen wurden (Brandes, 2008; Büttner, 1995; Büttner & Trescher, 1987; Finger-Trescher, 2012a; Naumann, 2014a; Wiesmann, 2025). Im vorliegenden Text soll nun der Beitrag der Gruppenanalyse zur professionellen (Selbst-)Reflexion von Pädagog:innen betrachtet werden. Hierfür werden zunächst die theoretischen Grundlagen der Gruppenanalyse eingeführt, ehe herausgearbeitet wird, inwiefern die Gruppenanalyse die professionelle Selbstreflexion bereichern kann und wie sich gruppenanalytische Reflexionsformate im Hochschulstudium zur Professionalisierung umsetzen lassen.


doi.org/10.35468/6248-06

## 2 Die Gruppenanalyse und ihre Perspektive auf psychosoziale Beeinträchtigungen

Der Psychiater und Psychoanalytiker Siegmund Heinrich Foulkes (1898-1976) gilt als maßgeblicher Begründer der Gruppenanalyse (Foulkes, 1978, 2007). Im Jahr 1940 brachte Foulkes erstmals seine Patient:innen als Gruppe zusammen. Nach dieser ersten Sitzung berichtete er seiner Frau: „Heute war ein historischer Augenblick für die Psychiatrie, aber niemand weiß etwas davon" (Foulkes, 2007, S. 14). Von diesem Tag an entwickelte Foulkes seine Gruppenanalyse, wobei er in seiner Theoriebildung unter anderem von der gestalttheoretisch inspirierten Neurologie von Kurt Goldstein, der Psychoanalyse von Sigmund Freud, der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule und der Soziologie seines Freundes Norbert Elias geprägt wurde (für einen Überblick Nitzgen, 2022). Definiert werden kann die Gruppenanalyse als eine Theorie wie auch Methode zum Verstehen und entwicklungsförderlichen Begleiten von Gruppenprozessen, wobei der Fokus auf unbewussten Dynamiken liegt (Schultz-Venrath, 2018). Wenngleich die Gruppenanalyse zunächst als Form der (Gruppen-)Psychotherapie, also als Behandlungsmethode für psychische Störungen entwickelt wurde, wollte Foulkes diese nie auf den klinisch-therapeutischen Kontext beschränkt wissen. So betont er, dass gruppenanalytische Konzepte „auf alle Arten Menschengruppen angewendet werden können, selbst wenn sie nicht primär therapeutisch sind, sondern sich eher mit lebendigem Lernen und Problemlösungen beschäftigen" (Foulkes, 1978, S. 12f.). Weiterhin formuliert Foulkes auch explizit den pädagogischen Wert der Gruppenanalyse:

> „Wir möchten aber den erzieherischen Wert einer solchen Behandlung erwähnen. Die Menschen werden durch die konkrete Erkenntnis, daß ihre quälenden Probleme auf sozialen Voraussetzungen beruhen, daß ihre persönlichen Konflikte soziale Aspekte haben, zu kritischem Denken veranlaßt. Sie erkennen die Rollen, die sie, aktiv oder passiv, als Werkzeuge oder Objekte dieser Vorbedingungen spielen. Das ist alles in allem ein wünschenswerter Beitrag für eine Erziehung zum verantwortungsbewussten Bürger, insbesondere in einer freien und demokratischen Gesellschaft" (Foulkes, 2007, S. 44).

Bemerkenswert ist hierbei, dass Foulkes nicht ausschließlich auf psychische Prozesse fokussiert, sondern stets das Ineinander von Psychischem und Sozialen betont. Dementsprechend hat sich die Gruppenanalyse im Verlauf ihrer Geschichte, nicht zuletzt vermutlich auch aufgrund ihrer theorieimmanenten Interdisziplinarität (Neurologie, Gestalttheorie, Psychoanalyse, Soziologie usw.), auch in die sozial- und humanwissenschaftlichen Felder verbreitet, etwa in Form von gruppenanalytisch orientierter Pädagogik (Naumann, 2014a) sowie Supervision und Organisationsberatung (Haubl et al., 2005).

Theoretisches Herzstück der Gruppenanalyse ist das Konzept der Matrix: Hiernach wird die Gruppe in Analogie zum neuronalen Netzwerk des menschlichen Gehirns als ein dynamisches Interaktionsnetzwerk verstanden, in dem die einzelnen Individuen – wie die Neuronen im Gehirn – durchlässige Knotenpunkte bilden, die sich permanent, multidirektional und vielfach unbewusst beeinflussen (Foulkes, 2007). Foulkes formuliert das so: „Ein Prinzip, das an allen Gruppen gezeigt und durch Beobachtungen gestützt werden kann, ist die Tatsache, daß jedes Ereignis, auch eines, dass sich augenfällig auf ein oder zwei Teilnehmer beschränkt, in Wirklichkeit die ganze Gruppe miteinbezieht" (Foulkes, 2007, S. 165). So gesehen ist alles, was in einer Gruppe geschieht, ein gemeinsames Produkt aller Beteiligten (Finger-Trescher, 2012b). Foulkes unterscheidet in seiner gruppenanalytischen Netzwerktheorie nun unterschiedliche Abstraktionsebenen, sodass zum Beispiel die *Gruppenmatrix* einer Schulklasse wiederum in ihrer Verwobenheit mit einer *institutionellen Matrix* der Schule (Organisationskultur, Teamstrukturen, Konzepte usw.) und, auf einer noch höheren Abstraktionsebene, mit einer gesellschaftlichen *Grundlagenmatrix* (etwa Geschlechterrollen, soziokulturelle Vorstellungen usw.)

doi.org/10.35468/6248-06

untersucht werden kann (Naumann, 2014a, S. 52ff.). Für Foulkes bildet die Gruppe bzw. das multipersonale Netzwerk daher von Anbeginn des Lebens einen so zentralen Ort psychischer Entwicklung, dass er sich auch den Aufbau der menschlichen Psyche wie eine innere Gruppe vorstellt. Damit erweitert Foulkes bereits sehr früh die paradigmatische Ein-Personen- und Zwei-Personen-Psychologie etwa der Triebtheorie oder auch der Objektbeziehungstheorie, allerdings ohne deren Einsichten per se zu verwerfen: Psychische Struktur wird nicht mehr nur monadisch als inneres Kräftespiel zwischen Trieb- und Gewissensimpulsen oder dyadisch als verinnerlichte Beziehung zwischen Selbst und Anderem gedacht, sondern polyadisch als Mehrpersonen-Interaktionsnetzwerk als Beziehung zwischen Selbst und vielen Anderen, die zusammengenommen eine Gruppenrepräsentanz bilden (siehe Abb. 1). Demnach werden auch unbewusste Übertragungsphänomene nicht nur als Zwei-Personen-Geschehen analog der Mutter-Kind-Beziehung gedacht, sondern als Mehr-Personen-Geschehen analog des sozialen (Familien-)Netzwerkes (Foulkes, 2007).

Im Sinne des Foulkesschen Matrixkonzepts findet Psychisches weniger im ‚Innen' des Einzelnen und stattdessen mehr im ‚Zwischen' der Matrizen statt: Psychische Prozesse „existieren buchstäblich im Raum zwischen Menschen; sie geschehen nicht in der einen oder in der anderen Person, sondern können nur durch die Interaktion entstehen. Wir haben hier ein neues Element unter Beobachtung" (Foulkes & Anthony, 2003, S. 258). Subjekt, Gruppe, Institution und Gesellschaft sind demnach aus gruppenanalytischer Sicht keine getrennten Einheiten, sondern durchdringen sich wechselseitig im Sinne eines transpersonalen Netzwerks.

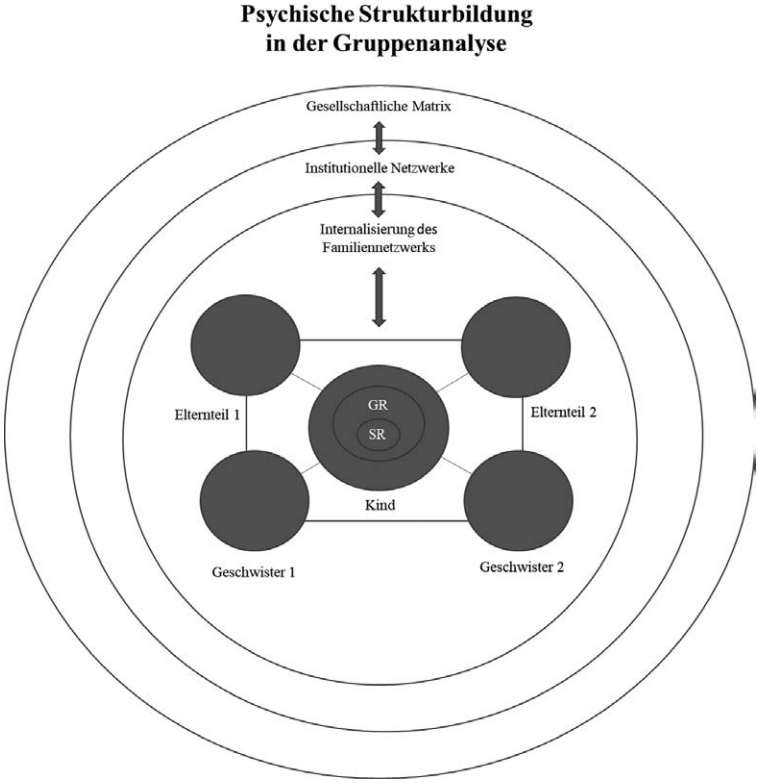



**Abb. 1:** Psychische Strukturbildung im Verständnis der Gruppenanalyse (angelehnt an Wiesmann, 2025, S. 44f.; SR: Selbstrepräsentanz, GR: Gruppenrepräsentanz)


doi.org/10.35468/6248-06

Psychosoziale Beeinträchtigungen lassen sich demzufolge aus gruppenanalytischer Sicht auch nicht als innere Defekte der einzelnen Person, sondern nur im Kontext der Matrix, des sozialen Netzwerkes verstehen. So formuliert Foulkes: „Wenn man eine psychische Störung prinzipiell als [...] etwas betrachtet, was sich zwischen Personen abspielt, dann folgt daraus, dass sie niemals auf eine isolierte Person reduziert werden kann" (Foulkes, 1983, S. 2). Mit anderen Worten versteht Foulkes jede am Einzelnen sichtbar werdende psychosoziale Beeinträchtigung immer auch als Ausdruck eines gestörten Kräftespiels aller ineinander verschachtelter sozialer Matrizen (Familienmatrix, institutionelle Matrix, gesellschaftliche Grundlagenmatrix), wobei er die familiäre Matrix als besonders prägend erachtet. Hier schließt die Gruppenanalyse an das psychogenetische Prinzip der Psychoanalyse an und erweitert dieses um die Gruppendimension: Erfahrungen in Gruppen werden verinnerlicht und oftmals unbewusst auf neue Gruppen übertragen. So könnte zum Beispiel das hyperaktiv-aggressive Verhalten eines Kindes in einer Kitagruppe als verzweifelter Kontroll- und Abgrenzungsversuch angesichts der unbewussten Übertragung einer übergriffigen und grenzüberschreitenden Familienmatrix gelesen werden, während der depressive Rückzug und die sozialen (Leistungs-)Ängste einer Jugendlichen in ihrer Schulklasse und Gleichaltrigengruppe als unbewusste Übertragung einer strengen, leistungsorientierten, beschämenden Familienmatrix verstanden werden. Das wahrgenommene Verhalten individueller Personen wird dabei immer auch hinsichtlich seiner Entstehung *durch* sowie in seiner Funktion *für* den jeweiligen Gruppenkontext befragt. So kreisen die beiden Beispiele um Themen, die potenziell für alle Kinder in der Kitagruppe bzw. für alle Schüler:innen in der Schulklasse relevant sind: Am Einzelnen werden exemplarisch bedeutsame Gruppenthemen sichtbar, die zwar einerseits biographisch bedingt sind, die andererseits aber auch durch die institutionelle Matrix von Kita bzw. Schule mithervorgebracht werden.

Neben diesem klassisch psychoanalytischen, vergangenheitsorientierten Blick in „die Vertikale", ist gruppenanalytisch gedacht jedoch die pädagogische Antwort vor allem auch in der „Situation des Hier und Jetzt [...], in der horizontalen Dimension der Gruppe" (Foulkes, 2007, S. 110) zu suchen. Im Sinne des gruppenanalytischen Matrixkonzepts bzw. dem Gedanken der Vernetzung stellt sich demnach stärker die gegenwartsorientierte Frage nach der Bedeutung der Gruppendynamik im Hier und Jetzt – zum Beispiel, inwiefern andere Gruppenmitglieder auf unbewusstem Wege zu dem als auffällig wahrgenommenen Verhalten bzw. der psychosozialen Beeinträchtigung beitragen oder inwiefern der ‚Symptomträger' stellvertretend für die Gruppe etwas ausdrückt. So könnte zum Beispiel das störende und aggressive Verhalten eines einzelnen Schülers nicht nur ‚vertikal' mit ungünstigen Gruppenerfahrungen in seiner individuellen Lebensgeschichte zusammenhängen, sondern auch ‚horizontal' auf Aggression als ein in der gesamten Schulklasse bedeutsames Gruppenthema hinweisen, das sich nun stellvertretend an dem einzelnen Schüler ausdrückt wie an einem Ventil. Vielleicht ist aber auch Angst vor sozialem Ausschluss ein Thema der Schulklasse, die nun in dem aggressiven Außenseiter deponiert werden kann, der sich auf unbewusste Weise in die ihm gruppal zugedachte Außenseiterrolle des ‚Verhaltensauffälligen' und ‚Sonderlings' verwickeln lässt, so die Gruppenängste in sich bindet und diese beispielsweise durch externalisierende Aggression abwehren muss, weil er innerlich von den Gruppenängsten überschwemmt wird und dieser Zustand nicht anders zu ertragen ist. Nicht zuletzt aber könnte das aggressive Verhalten des Schülers auch als berechtigter Widerstand, als sinnvolle Selbstverteidigung angesichts überhöhter Erwartungen an Selbstkontrolle in der institutionellen Matrix oder der gesellschaftlichen Grundlagenmatrix verstanden werden.

Zum Verhältnis der Blicke in die Vertikale und in die Horizontale in pädagogischen Kontexten arbeitet Urte Finger-Trescher heraus: „Beim gruppenanalytischen Verstehensansatz tritt die biografische Rekonstruktion weitgehend in den Hintergrund. Im Vordergrund steht vielmehr die im Hier und Jetzt sicht- und erfahrbar werdende multipersonale Beziehungsdynamik"

doi.org/10.35468/6248-06

(Finger-Trescher, 2012b, S. 25). Erleben und Verhalten „kann also je nach Blickwinkel des Beobachters als subjektive Wiederholung einer früheren (traumatischen) Szene verstanden werden, oder aber als Ausdruck eines Gruppenprozesses, an dem alle Mitglieder der Gruppe beteiligt sind" (Finger-Trescher, 2012a, S. 224).

Die „strikt relationale Sichtweise psychischer Störungen" (Nitzgen, 2022, S. 65) der Gruppenanalyse markiert ein Gegenmoment zur klassischen „Problemkonstruktion im Diskurs der Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen" (Gasterstädt et al., 2022, S. 188), die die Ursache für als störend wahrgenommenem Verhalten zumeist individualisierend im Kind verortet. Zudem bedeutet das Eingebundensein in eine Gruppe aus Sicht der Gruppenanalyse eine ständige Pendelbewegung zwischen „Individuation und Verbundenheit" (Naumann, 2020, S. 37) oder anders ausgedrückt: die Gleichzeitigkeit von Suche nach Nähe zur Gruppe und Streben nach Abgrenzung von der Gruppe. In diesem Verständnis ist *jeder* pädagogischen Gruppe eine konflikthafte Grundkonstellation inhärent, die nie komplett aufgelöst werden kann. Das wiederum heißt, dass gruppenanalytisch gedacht Konflikte und Störungen der Normalfall pädagogischer Praxis sind. Zugespitzt ließe sich sogar formulieren: Eine Gruppe ohne Konflikte und Störungen wäre dysfunktional und ‚sozial tot'. Dies mag im Kontext der schulischen Bearbeitung von als störend wahrgenommenem Verhalten irritierend erscheinen, stellt nicht zuletzt die schulorganisatorische Kategorie des Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung ja eine spezifische Form der organisationalen Bearbeitung von ‚Verhaltensstörungen' dar, die gemäß ihrer Logik auf die „Aufrechterhaltung der schulischen Ordnung" (Urban, 2022, S. 83) zielt und hierfür versucht, als störend wahrgenommenes Verhalten möglichst zu vermeiden. Wir möchten hier dafür plädieren, diese Irritation als Lernanlass zu verstehen und ausgehend hiervon fragen, welche Impulse für die Selbstreflexion von einem gruppenanalytischen Blick auf die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ausgehen.

## 3 Anregungen für einen gruppenanalytischen Verstehenszugang im Hochschulstudium

Mit der psychoanalytischen Pädagogik teilt die gruppenanalytische Pädagogik die Grundannahme, dass Verhalten prinzipiell subjektiv sinnhaft ist, auch wenn es vielleicht nicht so erscheint. Helmut Reiser hat dies auf die Formulierung gebracht, dass „die Störung des Kindes den subjektiven Lebenssinn des Kindes verteidigt" (Reiser, 1993, S. 255). Ebenfalls ähnlich wie die psychoanalytische Pädagogik nutzt die gruppenanalytische Pädagogik die Irritation über das als störend wahrgenommene Verhalten als Ausgangspunkt, um der Frage nach dem subjektiven Sinn von Verhalten nachzugehen. Hierfür bietet sich der methodische Zugang des szenischen Verstehens an (vgl. etwa den Band von Kratz & Finger-Trescher, 2024). Gruppenanalytisch lassen sich demnach Selbstreflexion (das Verstehen des Eigenen) und Fremdverstehen (das Verstehen von anderen oder das Verstehen von Verhalten anderer) nicht voneinander trennen. Selbstreflexion dient dabei sozusagen klassisch im Sinne des szenischen Verstehens als Ausgangspunkt, um sich dem Sinn von Verhalten oder Situationen anzunähern. Die Ausgangsfragen dabei lauten beispielsweise: Was löst das Verhalten des Kindes in mir aus? Was löst mein Verhalten als Pädagog:in im Kind aus? Welche szenische Konstellation spielt sich hier zwischen uns beiden und in der Gruppe ab? Thilo Naumann (2020, S. 44) erinnert dabei daran, dass sich der (Eigen-)Sinn von Verhalten „im Gewimmel des Gruppenalltags" zumeist nicht lückenlos verstehen lässt (vgl. zu dieser grundlegenden psychoanalytischen Einsicht auch Quindeau, 2014). Dies ist allerdings auch nicht unbedingt notwendig, da – im Unterschied zum therapeutischen Setting – der institutionelle Auftrag pädagogischer Settings nicht im Durcharbeiten biographischer Konfliktdynamiken mit dem


doi.org/10.35468/6248-06

Zweck der Linderung von psychischem Leiden besteht, sondern im Ermöglichen von Lern- und Entwicklungsprozessen. Wenn es dabei sogar noch gelingt, dass Kinder und Jugendliche korrigierende Beziehungserfahrungen machen, wie dies in der psychoanalytisch pädagogischen Literatur häufig nahegelegt wird, ist dies natürlich umso erfreulicher. Pädagogik arbeitet jedenfalls auch im gruppenanalytischen Verständnis stärker *in* oder *mit* der Übertragung, nicht aber *an* der Übertragung (Naumann, 2020, S. 42). Reiser (1977/2024, S. 42) plädiert vor diesem Hintergrund dafür, „die Interpretation der gegenseitigen Deutungsbelegungen und Rollenzuschreibungen in der aktuellen Situation zu belassen und möglichst nicht zu versuchen, Deutungen vergangener Traumen und Lebensbruchstücke […] durchzugehen". Orientiert an diesen Überlegungen lässt sich als Kriterium zur Überprüfung der Sinnhaftigkeit von Verstehensversuchen recht pragmatisch formulieren: Wenn die über das szenische Verstehen entwickelten Deutungen dazu beitragen, festgefahrene Gruppenprozesse in der Praxis zu dynamisieren und konstruktive Entwicklung in Gang zu setzen, sind die Deutungen zutreffend genug – unabhängig davon, ob die dabei artikulierten Phantasien und Hypothesen ‚wahr' sind (Naumann, 2014a, S. 135).

Da nun, wie oben bereits dargelegt, die Gruppenanalyse die Eigendynamik von Gruppenkonstellationen als ausschlaggebend zum Verstehen von Verhalten begreift, muss diese Dimension auch für das szenische Verstehen systematisch berücksichtigt werden – und zwar auf zwei Ebenen: Auf der ersten Ebene wird nach dem Sinn von Verhalten in der Gruppe in der Praxis gefragt. Wenn beispielsweise ein Kind in der Schule oder in einer Wohngruppe als aggressiv und störend wahrgenommen wird, richtet sich der Fokus gemäß des gruppenanalytischen Störungsbegriffs nicht auf das einzelne Kind, sondern auf die Bedeutung seines Verhaltens in Hinblick auf die Gruppe und mitunter auch *für* die Gruppe. Auf der zweiten Ebene richtet sich der Fokus auch auf die Interpretationsgruppe, also beispielsweise eine Seminargruppe, die als Resonanzraum zum Verstehen der Szenen aus der Praxis genutzt werden kann: Zeigen sich in der Seminargruppe beispielsweise ähnliche – oder auch genau gegensätzliche – Dynamiken und Prozesse wie in der interpretierten Szene aus der Praxis? Übernehmen im Zuge der Interpretation vielleicht einzelne Gruppenmitglieder unbewusst Rollenkonstellationen, die sich in der Situation aus der Praxis eingestellt haben?

## 4 Herausforderungen und Potenziale eines gruppenanalytischen Verstehenszugangs im Hochschulstudium

Die Anwendung eines gruppenanalytischen Verstehenszugangs im Hochschulkontext stößt an Grenzen, die mit der institutionellen Matrix der Hochschule zusammenhängen. So braucht ein solcher Zugang Zeit sowie Räume, die frei von Bewertungszwang sind. Auch wenn es vielleicht noch ermöglicht werden kann, Seminare, Praktikumsreflexionsgruppen o.Ä. ohne eine formal zu erbringende, bewertete Leistung zu etablieren, ist es organisational unwahrscheinlich bis unmöglich, dass Dozierende *ausschließlich* hier tätig werden und so eine Rolle einnehmen können, die der einer Gruppenleitung im Sinne der Gruppenanalyse möglichst nahe kommt: Wenn Studierende recht sicher davon ausgehen können, dass der:die Dozent:in, der:die die gruppenanalytischen Selbstreflexionsrunden leitet, in anderen Lehrveranstaltungen doch wieder in einer Rolle als Bewerter:in auftritt, wird das den freien Austausch in der Gruppe beeinträchtigen oder zumindest beeinflussen. Ähnlich verhält es sich in Hinblick auf die Gruppenzusammensetzung der Reflexionsgruppen: Während Gruppenzusammensetzungen in der gruppenanalytischen Therapie relativ frei gestaltet werden können und so darauf geachtet werden kann, dass die Gruppenmitglieder außerhalb der Gruppe keine Berührungspunkte miteinander haben und so keine unmittelbaren Abhängigkeiten bestehen, ist dies bei Seminargruppen nicht möglich. Je nach Studiengang treffen

Studierende sich in verschiedenen Seminarkonstellationen wieder oder belegen sogar jede Lehrveranstaltung zusammen. Das bedeutet, dass sich hier zwangsläufig Beziehungsdynamiken abspielen, die zwar die gruppenanalytische (Selbst-)Reflexion beeinflussen, die dort aber bestenfalls ansatzweise in ihrer Bedeutung eingeholt werden können. Nicht zuletzt stellt gruppenanalytische (Selbst-)Reflexion Dozierende vor eine Herausforderung, die aus einem Widerspruch mit ihrem institutionellen Auftrag resultiert: Hochschulen zielen (heute) auf einen hohen Kompetenzzuwachs in vergleichsweise kurzer Zeit sowie auf den Erwerb offizieller Zertifikate als Nachweis dieses Kompetenzzuwachses ab. Im gruppenanalytischen therapeutischen Setting hingegen wird „Regression im Dienste des Heilungsprozesses begünstigt, um eine konflikthafte und leidvolle Lebensgeschichte zu aktualisieren sowie korrigierende Beziehungserfahrungen zu erleben und zu verinnerlichen" (Naumann, 2020, S. 42). Auch wenn gruppenanalytische Selbstreflexion im Hochschulkontext nicht primär auf die Heilung psychischer Verletzungen abzielt, sind mit gruppenanalytischer Selbstreflexion unweigerlich auch hier (zumindest punktuelle) Regressionsprozesse verbunden. Diese wiederum stehen in einem Spannungsverhältnis zum Auftrag in der institutionellen Matrix, der ja genau nicht auf Regression angelegt ist.

In unserer Lehre machen wir passend hierzu regelmäßig die Erfahrung, dass Studierende zunächst überhaupt verstehen müssen, dass sie in gruppenanalytischer Praxisreflexion[1] Affekte und Gefühle zulassen dürfen und diese sogar explizit artikulieren sollen. Insbesondere mit Seminargruppen, die mit einem solchen Verstehenszugang noch keine Erfahrung gemacht haben, dominieren zu Beginn stark kognitiv und lösungsorientierte Zugriffe auf Situationen aus der Praxis. Wenn es in diesen Situationen um als herausfordernd wahrgenommenes Verhalten geht, kommt es dabei nicht selten zur starken Orientierung an auf Disziplinierung zielenden Interventionen. Dies muss sicher auch vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass viele der Studierenden bereits sehr früh in ihrem Studium in der Praxis tätig sind und hierbei kaum oder gar nicht unterstützend begleitet werden. Dass dies beispielsweise mit Gefühlen von Unsicherheit und Überforderung einhergehen kann, scheint dabei in Praxisreflexionen zwar auf einer rationalen Ebene verhandelbar, auf einer emotionalen Ebene allerdings weniger. Manchmal taucht in diesem Zusammenhang in der Reflexionsgruppe auch die Befürchtung auf, das Verspüren und gar das Artikulieren von Unsicherheit oder anderen als unangenehm erlebten Emotionen seien ‚unprofessionell'. Zugleich melden Studierende zurück, dass sie das gruppenanalytische Arbeiten an Fällen und Prozessen aus der Praxis oftmals als entlastend erleben. Vor allem zu Beginn des gemeinsamen Arbeitens fällt uns immer wieder auf, dass die Teilnehmenden untereinander sehr unterstützend agieren und sich schnell miteinander identifizieren. Häufig zielen die ersten spontanen Äußerungen darauf ab, die falleinbringende Person zu unterstützen und zu bestätigen, dass sie sich ‚gut' oder sinnvoll verhalten hat und dass sie selbst ebenso gehandelt hätten. Die falleinbringenden Personen reagieren hierauf häufig erleichtert, was auf ein Entlastungserleben schließen lässt. Dieses Entlastungserleben deckt sich mit in der Literatur beschriebenen Wirkungen gruppenanalytischer Zugänge: Wo die Praxis und auch die individuelle Selbstreflexion (angehende) Pädagog:innen eben als Einzelne auf die Szene zurückwirft und den der Szene inhärenten unangenehmen Affekten alleine aussetzt, ermöglicht die Gruppenreflexion eine gemeinsame Auseinandersetzung und kann im besten Fall haltend oder sogar containend wirken. Irving Yalom und Molyn Leszcz (2024, S. 23) sprechen in diesem Zusammenhang von der „Universalität des Leidens" bzw. von der „Relativierung der Einzigartigkeit persönlichen Leidens".

1 Dabei arbeiten wir in Anlehnung an Naumann (2014b, S. 62) in der Regel mit einer „Kombination von Balint-Gruppe und gruppenanalytischer Supervision".


doi.org/10.35468/6248-06

Nun wäre es eine Verkürzung oder ein Missverständnis gruppenanalytischer Selbstreflexion, wenn diese nur auf gegenseitige Identifikation innerhalb der Reflexionsgruppe hinausläuft und es nicht auch möglich wird, Irritationen anzusprechen oder in eine kontroversere Auseinandersetzung zu treten. Unserer Erfahrung nach ist letzteres allerdings nicht immer von Anfang an möglich. Häufig braucht es einige Sitzungen, bis sich ein entsprechendes Arbeitsbündnis bzw. eine Matrix in der Reflexionsgruppe entwickelt hat, durch das bzw. in der ein Kommunikationsstil entsteht, der sich dem Ideal eines „freifließende[n] Gruppengespräch[s]" (Brandl & Mies, 2020, S. 350) annähert und der auch das Formulieren von Kritik erlaubt. Die oben schon angesprochene Befürchtung, das Verspüren und Artikulieren von Emotionen sei unprofessionell, wird hier als Angst vielleicht wieder wirksam: Wenn ich mich in der Gruppe sichtbar mache, meinen Eindrücken und Impulsen freie(re)n Lauf lasse, bin ich nicht professionell, denn als Pädagog:in ist es ja meine Aufgabe, zu reflektieren und mit Schwierigkeiten zurecht zu kommen. Unseres Erachtens bietet sich ein gruppenanalytisches Verständnis von (Selbst-)Reflexion in besonderem Maße an, um hier anzusetzen und einer anderen affektfreundlicheren Haltung zuzuarbeiten – auch wenn dies sicher nicht einfach ist und nicht von heute auf morgen geschehen kann. In unserem Verständnis von gruppenanalytischer (Selbst-)Reflexion geht es immer auch darum, das Verhältnis zwischen den Einzelnen, der Gruppe (als Gruppenmatrix), der Institution (als institutioneller Matrix) bis hin zu abstrakteren gesellschaftlichen Prozessen (als Grundlagenmatrix) in den Blick zu nehmen – und diese Konstellation auf ihre Wirkung in Hinblick auf innere Prozesse zu befragen (Naumann, 2014a, S. 134). Ein solches Verständnis bietet gute Voraussetzungen, (Selbst-)Reflexionsprozesse nicht nur als ‚Wohlfühlrunde' oder ‚Befindlichkeitsaustausch' zu gestalten, sondern auch kritische Momente relativ kränkungsarm zum Thema machen zu können. Denn diese kritischen Momente werden dann nicht als singuläres Problem und Fehler einzelner (angehender) Pädagog:innen zum Thema gemacht, sondern als konstitutive Konfliktdynamik pädagogischen Arbeitens – insbesondere in Tätigkeitsfeldern mit psychosozial hoch belasteten Kindern und Jugendlichen und damit einhergehenden äußeren wie inneren Herausforderungen.

## 5 Schluss

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Gruppenanalyse bedeutsame Impulse für das Erlernen von Selbstreflexion für angehende Pädagog:innen im Kontext psychosozialer Beeinträchtigungen, aber auch darüber hinaus, bereithält. Indem gruppenanalytische Pädagogik das eigene Erleben von Pädagog:innen, Beziehungsdynamiken und institutionelle Rahmenbedingungen in ihrer Verwicklung in den Blick nimmt, eröffnet sie einen Denk- und Reflexionsraum, der für das komplexe Ineinander psychischer und sozialer Prozesse sensibilisiert ist. Wie sich gezeigt hat, stellt der Einsatz gruppenanalytischer Reflexionsformate in der Hochschule Lehrende wie Lernende zwar vor einige Herausforderungen, allerdings kann er Studierenden zugleich (Reflexions-)Erfahrungen ermöglichen, die in der hochschulischen Ausbildung von Pädagog:innen ansonsten eher nicht gemacht werden, und damit eine wichtige Bereicherung des Repertoires der (Selbst-)Reflexion sein.

doi.org/10.35468/6248-06

## Literatur


Brandes, H. (2008). *Selbstbildung in Kindergruppen: Die Konstruktion sozialer Beziehungen.* Reinhardt.

Brandl, Y. & Mies, T. (2020). Spielregeln der Gruppenanalyse – Spielregeln der Psychoanalyse: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 56*(4), 332–354. https://doi.org/10.13109/grup.2020.56.4.332

Büttner, C. (1995). *Gruppenarbeit: Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung.* Grünewald.

Büttner, C. & Trescher, H.-G. (1987). *Chancen der Gruppe.* Grünewald.

Finger-Trescher, U. (2012a). Grundlagen der Arbeit mit Gruppen – Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik* (2. Aufl., S. 205-236). Grünewald.

Finger-Trescher, U. (2012b). Kinder – Gruppe – Leitung: Die horizontale und die vertikale Ebene des Gruppenprozesses. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, (2)*, 22–26.

Foulkes, S. H. (1978). *Praxis der gruppenanalytischen Psychotherapie.* Reinhardt.

Foulkes, S.H. (1983). *Introduction to Group-Analytic Psychotherapy: Studies in the Social Integration of Individuals and Groups*. Routledge. (Original erschienen 1948)

Foulkes, S. H. (2007). *Gruppenanalytische Psychotherapie: Der Begründer der Gruppentherapie über die Entwicklungsstationen seiner Methode in Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Klotz.

Foulkes, S. H. & Anthony, E. J. (2003). *Group Psychotherapy: The psychoanalytic approach*. Karnac.

Gasterstädt, J., Hasche, G., Helbig, J. & Meyer, S. (2022). Zur Problemkonstruktion im Diskurs der Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen. In B. Badstieber & B. Amrhein (Hrsg.), *(Un-)mögliche Perspektiven auf Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 188–206). Beltz Juventa.

Gerspach, M. (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik: Ein systematischer Überblick.* Kohlhammer.

Gerspach, M. (2018). *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik: Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern.* Kohlhammer.

Haubl, R., Heltzel, R. & Barthel-Rösing, M. (Hrsg.). (2005). *Gruppenanalytische Supervision und Organisationsberatung: Eine Einführung.* Psychosozial.

Hirblinger, H. (2017). *Lehrerbildung aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive: Grundlage für Theorie und Praxis.* Psychosozial.

Kratz, M. & Finger-Trescher, U. (Hrsg.). (2024). *Szenisches Verstehen in der Pädagogik: Grundlagen, Potenziale, Reflexionen: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30*. Psychosozial.

Naumann, T. M. (2014a). *Gruppenanalytische Pädagogik: Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Psychosozial.

Naumann, T. M. (2014b). Notizen zur Anwendung der Gruppenanalyse in der Hochschulbildung: Seminararbeit, Praxisreflexion und Selbsterfahrung in den Studiengängen der Sozialen Arbeit. In M. Gerspach, A. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule: Theorie, Selbstreflexion, Praxis* (S. 53–71). Kohlhammer.

Naumann, T. (2020). Gruppenanalytische Pädagogik – Individuation und Verbundenheit in haltenden Beziehungen. *Gruppenanalyse, 30*(1), 37–55.

Nitzgen, D. (2022). Der Gruppenanalytische Parcours von S. H. Foulkes. In G. Dietrich & F. Fossel (Hrsg.), *Gruppenpsychoanalyse: Theorie, Geschichte und Praxisfelder der gruppenanalytischen Methode* (S. 57–77). facultas.

Quindeau, I. (2014). Bindung und Begehren – die Verführungstheorie als Neuansatz der psychoanalytischen Pädagogik. In M. Gerspach, A. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule: Theorie, Selbstreflexion, Praxis* (S. 42–52). Kohlhammer.

Reiser, H. (2024). Integration psychoanalytischer Konzepte in die Arbeit mit Sonderschülern. In B. Papke & M. Kron (Hrsg.), *Helmut Reiser – Über die Themenzentrierte Interaktion zur Theorie Integrativer Prozesse: Beiträge aus 40 Jahren konstruktiver Entwicklung und Begleitung der Integration und Inklusion in Theorie und Praxis* (S. 34–46). Julius Klinkhardt. (Original erschienen 1977)

Reiser, H. (1993). Entwicklung und Störung – Vom Sinn kindlichen Verhaltens. *Behindertenpädagogik, 32*(3), 254–263.

Schultz-Venrath, U. (2018). Gruppenanalyse. In B. Strauß & D. Mattke (Hrsg.), *Gruppenpsychotherapie: Lehrbuch für die Praxis* (2. Aufl., S. 119–130). Springer.

Urban, M. (2022). Zur Bedeutung des schulischen Leistungsdispositivs für die Ausdifferenzierung und das Überdauern des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung – eine systemtheoretische Reflexion. In B. Badstieber & B. Amrhein (Hrsg.), *(Un-)mögliche Perspektiven auf Verhalten in der Schule: Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 77–95). Beltz Juventa.



doi.org/10.35468/6248-06

Wiesmann, C. (2025). *Der gruppenanalytische Blick in der Pädagogik: Gruppendynamik verstehen und begleiten: Eine Beobachtungsstudie in der Kita.* Brandes & Apsel.

Yalom, I. D. & Leszcz, M. (2024). *Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie: Das Lehrbuch* (15. Aufl.). Klett-Cotta.

## Autoren

**Becker, Jonas, Dr.**
ORCID: 0000-0002-4769-2839
Goethe-Universität Frankfurt am Main
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Institut für Sonderpädagogik
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Sonder- und inklusionspädagogische Grundfragen; psychoanalytische und gruppenanalytische Pädagogik; Fluchtmigrationsforschung
*E-Mail:* jo.becker@em.uni-frankfurt.de

**Wiesmann, Christian, Dr.**
Universitätsklinik für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik des Kindes- und Jugendalters Münster
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Heilpädagogik; Inklusion; psychoanalytische und gruppenanalytische Pädagogik; psychodynamische Psychotherapie
*E-Mail:* Christian.Wiesmann@ukmuenster.de

*Sarah Yvonne Brandl*

# Eine Gruppe anregen auf eine andere Weise über sich nachzudenken. Gruppenanalytische Selbsterfahrung mit Studierenden

**Abstract**

Gruppenanalytische Selbsterfahrung stellt ein eigenständiges Professionalisierungsformat in der Hochschullehre dar. Ausgehend vom Spektrum gruppenanalytischer Settings in Seminaren, Praxisreflexion und Supervision bis hin zu expliziten Selbsterfahrungsgruppen entfaltet der Beitrag das spezifische Potenzial der Gruppenanalytischen Selbsterfahrung. Historische Kontroversen um Selbsterfahrung an Hochschulen werden als Ausgangspunkt für die Differenzierung einer gruppenanalytischen institutionellen Selbsterfahrung in Unterscheidung zur psychoanalytischen Arbeit in Gruppen aufgegriffen. Zentrale Konzepte wie Matrix, Figur-Grund, Resonanz, Transpersonalität und Spiegelung werden erläutert und in ihren handlungspraktischen Konsequenzen für Leitung und Setting reflektiert.

**Schlüsselwörter:** Gruppenanalyse, gruppenanalytische Selbsterfahrung, institutionelle Dynamik, Gruppenleitung, Matrix



doi.org/10.35468/6248-07

## 1 Einleitung

Professionelles Wirken in und durch Beziehungen erfordert eine besondere Sensibilisierung und Schulung der beteiligten Fachkräfte. Selbstreflexion und Selbsterfahrung stellen dabei zentrale Elemente der Professionalisierung dar, deren Bedeutung in pädagogischen und sozialen, wie auch in therapeutischen und beraterischen Feldern hervorgehoben wird. Neben wenigen expliziten Angeboten der Selbsterfahrung finden sich im Hochschulbereich zahlreiche Lern- und Arbeitsformen mit impliziten Selbsterfahrungsanteilen, etwa in Form von Fallbesprechungen, Praxisreflexionen oder in der Ausbildungssupervision. Häufig bleiben selbstreflexive Anteile jedoch konzeptionell unscharf und werden lediglich implizit angenommen, wenn es um „Persönliches" geht.

In institutionalisierter Form stellt professionelle Selbsterfahrung einen festen Bestandteil therapeutischer Aus- und Weiterbildungen dar, in denen sie als Lehrtherapie oder Lehranalyse etabliert ist. Davon abzugrenzen ist die Lehrsupervision, deren Fokus auf der Begleitung und Reflexion des konkreten fallbezogenen professionellen Handelns, z. B. in Therapie oder Beratung, liegt (vgl. Brandl, 2023). Beide Settings weisen in der Praxis zwar Überschneidungen auf, beruhen jedoch auf zu differenzierenden Zielsetzungen.

In ihrer langen Tradition hat die psychoanalytische Pädagogik auf die besondere Bedeutung von Selbstreflexion und Selbsterfahrung für Wahrnehmung, Verstehen und Reflexion im professionellen Beziehungshandeln hingewiesen (vgl. Muck & Trescher, 2001; Datler et al., 2012), die angesichts der komplexen unbewussten Dynamiken in den beruflichen Kontexten eine hohe Relevanz für Anwendungsfelder der Sozialen Arbeit, der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik, der frühen Bildung sowie für den Professionalisierungsdiskurs der Lehrkräftebildung (vgl. Kratz & Zimmermann, 2024) aufweisen.

Die Gruppenanalyse wird meist im Kontext der psychoanalytischen Pädagogik subsummiert, wodurch ihr spezifisches Potenzial nicht deutlich wird. Gruppenanalyse findet, abgesehen vom umfangreichen klinischen Einsatz in ambulanten und stationären therapeutischen Gruppen, in pädagogischen und sozialen Feldern (vgl. Brandes, 1999; Brückner, 2016; Naumann, 2014; Brandl, 2018, 2019) sowie in Supervision, Organisationsentwicklung und Beratung (vgl. Haubl et al., 2005) breite Anwendung mit dem Ziel der professionellen Identitätsbildung und Erweiterung kommunikativer und selbstreflexiver Kompetenzen. Auch im Hochschulstudium werden sowohl psychoanalytische als auch gruppenanalytische Arbeitsweisen eingesetzt (vgl. Finger-Trescher, 2012; Naumann, 2014; Brandl, 2019). Beide werden jedoch nicht selten gleichgesetzt, ohne deren unterschiedliche theoretische Orientierungen und praktische Konsequenzen zu berücksichtigen. Eine Differenzierung erscheint daher notwendig, um beiden Ansätzen gerecht zu werden. Im Folgenden soll eine stärkere Konturierung des gruppenanalytischen Ansatzes und seines Potenzials für Selbsterfahrungsangebote mit Studierenden herausgearbeitet werden. Dafür wird zunächst das Spektrum gruppenanalytischer Arbeitsweisen im Kontext von Selbstreflexion, insbesondere an Hochschulen, dargestellt (2). Anschließend wird auf Spannungsfelder in der historischen Entwicklung von Selbsterfahrungsangeboten an Hochschulen eingegangen und der gruppenanalytische Umgang mit diesen Spannungsfeldern erläutert (3). Darauf aufbauend wird das für psychoanalytische und gruppenanalytische Arbeitsweisen gemeinsame Setting „Gruppe" betrachtet (4), bevor anschließend gruppenanalytische Schlüsselbegriffe und handlungspraktische Konsequenzen für die Arbeitsweise und die Auffassung der Leitungstätigkeit im gruppenanalytischen Ansatz aufgezeigt werden (5).

doi.org/10.35468/6248-07

## 2 Die aktuelle Praxis – Settings selbstreflexiver gruppenanalytischer Lernformen

Die aktuelle Praxis gruppenanalytischer Lern- und Arbeitsformen an Hochschulen umfasst ein breites Spektrum. Angefangen von thematischen Seminaren zur Dynamik von Gruppen, über Praxisreflexion bis zur Ausbildungssupervision (vgl. Köhnke, 1999; Rohr, 2013; Naumann, 2014; Brandl, 2019; Lamott, 2023; Moré, 2023).

Viele dieser Arbeitsformen knüpfen an psychoanalytische Arbeitsweisen an (vgl. Brandl, 2013, 2019; Naumann, 2014), orientieren sich am reflexiven und selbstreflexiven Lernen und enthalten stets einen Überschneidungsbereich zur Selbsterfahrung, denn ohne sich persönlich einzulassen und zu öffnen, ist eine vertiefte Reflexion nicht möglich. Explizite Selbsterfahrungsangebote, die sich ausschließlich der Selbsterfahrung widmen, sind hingegen seltener dokumentiert (vgl. Naumann, 2014; Brandl, 2019; Lamott, 2023). Ein wichtiger Einblick und systematische Darstellung erfolgte mit der Arbeit von Naumann (2014) zur gruppenanalytischen Pädagogik, in der unterschiedliche Arbeitsweisen und theoretische Aspekte aufgezeigt werden.

Gruppenanalytische Selbsterfahrung ist stets durch den konsequenten Einbezug des Hier-und-Jetzt, als aktuelles Geschehen im Gruppenkreis, gekennzeichnet. Damit wird sie in viele Arbeits- und Lernformen integrierbar. Im Kontext der Praxisreflexion erfolgte bei der Entwicklung des gruppenanalytischen Beobachtungsdialogs erstmals eine explizite Anknüpfung an frühe und teils vergessene gruppenanalytische Anwendungen von Jane Abercrombie in der englischen Pädagogik der 60er Jahre (Brandl, 2019) und ihrer frühen Anwendungen für Lerngruppen mit Studierenden in den Naturwissenschaften und der Medizin, später auch in Architektur und Pädagogik (vgl. Abercrombie, 1960).

Aktuell lassen sich an Hochschulen verschiedene Arbeitsformen bzw. Settings mit Bezug zu gruppenanalytischer Selbsterfahrung unterscheiden, die Aufzählung folgt einer schematischen Unterteilung nach zunehmendem Grad des Umfangs und der Intensität des Selbsterfahrungsanteils.

a) Seminare mit anteiligen Selbsterfahrungselementen

   Zwischen selbsterfahrungsanregenden Elementen und einer explizit gerahmten Selbsterfahrung besteht ein breites Spektrum, in dem es auch um graduelle Annäherungen an Selbsterfahrung gehen kann. Ein erster Zugang im pädagogischen Setting stellen selbsterfahrungsbasierte Anteile dar, die in Seminare integriert werden. Dabei kann die Dynamik in der Seminargruppe mit der inhaltlichen Thematik des Seminars verknüpft werden. Exemplarisch werden Seminare im Bachelorstudium Soziale Arbeit zur Vermittlung des Szenischen Verstehens (Naumann, 2014), im Lehramt (Brandl, 2013) oder in sozialwissenschaftlichen und sozialpädagogischen Studiengängen (Moré, 2023) beschrieben. Häufig folgen diese Seminare der Trias Theorie, Praxisbezug und Selbstreflexion, um „ein Verständnis für psychische Mechanismen, Psychodynamiken und für die Wirksamkeit des Unbewussten sowohl in Individuen als auch in deren Interrelationen in Gruppen und zwischen Gruppen zu ermöglichen" (ebd., S. 211).

   Der Unterschied zu expliziten Selbsterfahrungsangeboten liegt in Umfang und Intensität und in der vorausgesetzten Bereitschaft der Teilnehmenden sich zu öffnen. Die Leitung fördert die Reflexion des persönlichen Bezugs zu den Seminarthemen. Die Beobachtung von Unterschieden im Austausch in Kleingruppen und im Plenum, das An- und Abschwellen von Diskussionen im Dialog der Seminargruppe, plötzliche Themenwechsel, auffällige Nichtbeteiligung können angesprochen und zum Thema des gemeinsamen Nachdenkens gemacht werden.


doi.org/10.35468/6248-07

b) Seminarleitung – eine gruppenanalytische Haltung und Praxis

Ein zweites Element ist die Haltung und das didaktische Vorgehen der Seminarleitung, wenn z. B. die Moderation, der Austausch in Kleingruppen und im Plenum sowie kleinere Reflexionseinheiten angeleitet werden. Die Leitung kann vor dem Hintergrund gruppenanalytischer Annahmen des Dialogs und der Bedeutung einzelner Stimmen im Verhältnis zur Gruppe aktiv werden, die Didaktik kann sich dabei an gruppenanalytischen Prinzipien orientieren. Hierzu gehören Markierungen und Nachfragen, die zum einen die Dynamik in der Seminargruppe betreffen und zum anderen eine Tiefendimension eigener Erfahrung andeuten. Wenn die Leitung eine fragende und offene Haltung vermittelt und neugierig macht, mehr mit Selbsterfahrungsangeboten in Kontakt zu kommen. Die gruppenanalytische Haltung ist immer mit mentalisierenden Elementen verbunden (Brandl, 2017) es können zudem grundlegende Konzepte (Figur-Grund, Spiegelungsphänomene, Matrix siehe Abschnitt 5) praktizierend eingeführt werden, um später in der theoretischen Reflexion auf die von allen erlebten Szenen zurückgreifen zu können. Gruppenanalytische Prinzipien werden vor allem vermittelt, indem man sie praktiziert und zu einem späteren Zeitpunkt reflektiert. Die Leitung kann in diesem Kontext markieren, an welchen Stellen eine explizite Selbsterfahrung weiter gehen könnten.

c) Praxisreflexion / Praktikumsbegleitung

Einen weiteren Zugang stellen spezifische Angebote mit gruppenanalytischem Konzept dar. Hierzu gehören vor allem Praxisbegleitung bzw. Praxisreflexion (vgl. Rohr, 2013; Naumann, 2014; Brandl, 2017; Moré, 2023). Dabei weist diese Arbeitsform Überschneidungen zur Supervision auf. Eine gruppenanalytische Weiterentwicklung dieser Praxisbegleitungen mit Bezug zu Forschungswerkstätten stellt der o.g. Gruppenanalytische Beobachtungsdialog (Brandl, 2019) dar. Hier wird im Rahmen von Bachelorstudiengängen der Heilpädagogik bzw. inklusiven Pädagogik und Sozialen Arbeit und in Masterstudiengängen zur psychosozialen Beratung eine selbstreflexionsorientierte Arbeit mit Beobachtungsprotokollen bzw. szenischen Vignetten durchgeführt. Der gruppenanalytische Beobachtungsdialog wurde in Anlehnung an die psychoanalytische Tradition der Säuglingsbeobachtung nach Esther Bick (1964) als gruppenanalytisches Äquivalent entwickelt und knüpft an Arbeiten zum Lernen in studentischen Gruppen von Jane Abercrombie an (1960). Dabei werden kurze Protokolle aus der Praxiserfahrung als Impuls für einen Gruppendialog genutzt, sie werden sequenziell bezüglich unterschiedlicher Perspektiven und Lesarten in der Gruppe besprochen (vgl. Brandl, 2019, S. 338). Mit dem Ziel, eine gruppenanalytische Perspektive im praktischen Handlungsalltag mit Einzelnen und Gruppen nachhaltig zu nutzen, wird „eine schrittweise Sensibilisierung der Wahrnehmung, der Initiierung von Verstehensprozessen und deren Verknüpfung mit theoretischen Konzepten" praktiziert (vgl. Brandl, 2019, S. 336). Zudem wird in die Reflexion jeweils der institutionelle Kontext einbezogen, in welchem die Studierenden handeln, der zugleich eine wesentliche Bedeutung für die Falldynamik hat und der sich häufig in der Dynamik der Seminargruppe spiegelt (vgl. Brandl, 2019). Diese Praxis enthält Anteile von selbsterfahrungsbasiertem Lernen und stellt damit eine Schnittstelle zwischen Selbsterfahrungsangeboten und stärker strukturierten Lernformen dar, zugleich wird das besondere Potenzial des gruppenanalytischen Ansatzes in der Einbeziehung institutioneller Kontextualisierung deutlich.

d) Supervision im Studium

Eine vierte Arbeitsform ist die in Ausbildungen integrierte Supervision oder auch Ausbildungssupervision, sie wird unterschieden von der Lehrsupervision im therapeutischen Bereich. Die begleitende Supervision wird vorwiegend in Masterstudiengängen (M.A. Beratung oder M.A. Supervision) aber auch in Bachelorstudiengängen zum studien-

begleitenden Praktikum oder nach dem Bachelorstudium im Anerkennungsjahr angeboten (vgl. u. a. Köhnke, 1999; Rohr, 2013; Naumann, 2014, S. 147; Brandl, 2019; Lamott, 2023). Als praxisbegleitende Fallsupervision beschreibt beispielsweise Köhnke (1999, S. 111) die Entwicklung eines Settings nach gruppenanalytischem Format, das Elemente der Balintgruppenarbeit sowie gruppenanalytischer Selbsterfahrung integriert und „sowohl institutionelle Bedingungen als auch Beziehungsstrukturen sichtbar und der Bearbeitung zugänglich" machen kann.

e) Berufsbezogene Selbsterfahrung an der Hochschule

Der fünfte Bereich stellt die explizite gruppenanalytische Selbsterfahrung dar. Im Weiterbildungskontext beschreibt Lamott (2023, S.172) die Bedeutung eines Ortes für Reflexion des eigenen sich wandelnden Selbstverständnisses für Kandidat:innen zur interpersonellen Reflexion als institutionelle Selbsterfahrung, der die Aufgabe hat, „die auftretenden sozio- und psychodynamischen Prozesse vor dem Hintergrund der Strukturen der jeweiligen Institution zu betrachten". Im Hochschulkontext sind explizite Selbsterfahrungsangebote immer eine Herausforderung, da es häufig strukturelle und kollegiale Widerstände gibt. Der Fokus liegt meist auf der Bearbeitung von Übertragungsbereitschaften und unbewältigten Konflikten der eigenen Sozialisation, auf dem Selbsterleben im Netzwerk der Gruppe, nicht zuletzt besteht eine besondere Bedeutung in der Markierung des hochschulischen Kontextes (vgl. Naumann, 2014, S. 152). Aus gruppenanalytischer Perspektive gilt es dabei die institutionelle Matrix, die Gestaltung des Settings sowie die gruppenanalytische Technik sorgsam zu beachten und zu gestalten (vgl. Rohr, 2012, S. 207; Naumann, 2014, S. 153).

f) Gruppenanalytische Angebote zur begleitenden Unterstützung

Gruppenanalytische Selbsterfahrung wird in einer weiteren Form im Hochschulkontext auch als begleitende Gruppe praktiziert. Moré (2023) stellt die Möglichkeit der Selbsterfahrungsgruppe als kontinuierliches Angebot für Studierende mit dem Thema Schreibhemmungen, Arbeitsstörungen oder Prüfungsangst wie auch in der Promotionsphase als Unterstützungsangebot in Form von slow open Gruppen dar. Dieses Selbsterfahrungsangebot weist sicher die stärksten Berührungspunkte zum therapeutischen Arbeiten auf und stellt eine niedrigschwellige Zugangsform für weiterführende Angebote dar.

## 3 Historie und Spannungsfelder der Selbsterfahrung an Hochschulen und eine gruppenanalytische Antwort

Für eine Differenzierung der gruppenanalytischen Arbeitsweise stellt die Diskussion um die frühen experimentellen Angebote zur Selbsterfahrung an Hochschule sowie die sich daraus ergebenden Kontroversen einen wichtigen Ausgangspunkt dar, der die zentralen kritischen, und bis heute aktuellen, Stellen des Unterfangens aufwarf. Zugleich erfasst die Kontroverse Elemente, die für die Charakterisierung der beiden Ansätze, psychoanalytisch und gruppenanalytisch, zentral sind. Dies betrifft zwei zentrale Punkte: neben der Rolle des therapeutischen Elements hat die Frage nach der Berücksichtigung des institutionellen Kontextes eine besondere Bedeutung.

In den frühen 70er Jahren führte Peter Kutter, Professor für Psychoanalyse, zunächst am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Freien Universität Berlin und nachfolgend an der Goethe-Universität Frankfurt zusammen mit Dieter Wellendorf und weiteren Mitarbeitenden Selbsterfahrungsangebote durch (vgl. Kutter, 2001, 2012). Selbsterfahrungsgruppen wurden als „das geeignete Medium" angesehen, um sich selbst in der „innerseeli-


doi.org/10.35468/6248-07

schen Psychodynamik" und in den „Beziehungen zu anderen" besser einzuschätzen (Kutter, 2001, S. 260). Von Beginn an bestand ein Spannungsverhältnis, die Differenzen entzündeten sich an der Frage, ob die psychoanalytische Technik eine Modifikation für nichttherapeutische Anwendung erfordere (vgl. Rohr, 2013, S. 153). Während Kutter (1976) die Vermittlung psychoanalytischer Inhalte durch Erleben anstrebte, betonte Wellendorf den hochschulbezogenen Fokus des Lehrens und Lernens (Wellendorf, 1979) und die Notwendigkeit der Einbeziehung des institutionellen Kontextes in die Reflexion. Dies führte zwar zu Änderungen der Ausrichtung von einer psychoanalytisch therapeutisch verstandenen (vgl. Kutter, 2001, S. 262) zugunsten einer institutionsreflektierenden Arbeitsweise, allerdings lediglich in Form einer pauschalen Forderung, die Selbsterfahrung strikt vom übrigen Lehrbetrieb zu trennen, womit die Frage der notwendigen Kompetenzen der Leitung in den Hintergrund rückte (vgl. Rohr, 2013, S. 154). Verweise auf externe Lehrbeauftragte als scheinbare Lösung des Abhängigkeitsproblems stellen dabei eine Unterbelichtung der Komplexität der Kritik Wellendorfs (1996) dar, der die mangelnde Rückbindung an den institutionellen Kontext und die „Gefahr einer naiven Anwendung der Psychoanalyse bzw. einer Blindheit für die institutionelle Realität, z. B. im Ausblenden von Hierarchien oder kollegialen Rivalitäten" (vgl. Wellendorf, 1979, S. 160) kritisierte.

In ihrem Beitrag zur Rolle der Selbsterfahrung in Weiterbildungsangeboten verbindet Rohr (2013) die damalige Auseinandersetzung mit konzeptionellen Überlegungen der Gruppenanalyse. Zum einen werden in der Gruppenanalyse Störungen nicht als individuumsbezogene Eigenschaft, sondern als Symptom in einem Netzwerk (Matrix) und damit als Kommunikationsstörung aufgefasst, zum anderen spielt in Form der Kontextualisierung der Einbezug der Institutionsreflexion bzw. Organisationsreflexion eine explizite Rolle im gruppenanalytischen Verstehen und Arbeiten. In besonderer Form verdichtet sich dieser Fokus in der institutionellen Selbsterfahrung (ISE), die als gruppenanalytische Antwort auf die im psychoanalytischen Kontext diskutierten Spannungsfelder gelesen werden kann. Der Fokus liegt hier nicht primär auf der individuellen Psychodynamik bzw. die Psychodynamik wird so, wie sie sich im Kontext der Gruppe zeigt, anders verstanden und szenisch verstehbarer. Störungen sind in erster Linie Kommunikationsstörungen in einem Netzwerk, das sich auch als organisationale Struktur manifestiert. Für angehende Professionelle ist die Bedeutung eines Ortes für die Reflexion des eigenen sich wandelnden Selbstverständnisses innerhalb bestehender Netzwerke (Lamott, 2023) Ausgangspunkt für eine fokussierte berufsbezogene Selbsterfahrung. „Anders als in regressionsfördernden therapeutischen Selbsterfahrungsgruppen geht es im Rahmen institutioneller Selbsterfahrung weniger um die Aufarbeitung individueller Problemlagen, vielmehr stehen Berufs- und Weiterbildungserfahrungen, oft undurchschaubare Organisationsdynamiken und die Reflexion eigener Abhängigkeiten bzw. Widerstände im Zentrum der Arbeit" (Lamott, 2023, S. 171). „Die auftretenden sozio- und psychodynamischen Prozesse vor dem Hintergrund der Strukturen der jeweiligen Institution" (ebd., S. 172) zu betrachten, nimmt daher auch die früh von Wellendorf (1979) formulierte Kritik ernst. Diese fokussierte Selbsterfahrung ist ein fester Bestandteil gruppenanalytischer Professionalisierung und geht in den Anfängen auf die frühen 80er Jahre zurück (Rudnitzki & Vollhard-Waechter, 2008, S. 76). Dabei stellt das „Sichtbarmachen des wesentlichen Faktors des Organisationsselbst, d. h. der Konfiguration der Organisation in oder mit der dieses Selbst funktioniert" (vgl. ebd., S. 77) das erklärte Ziel dar. Um dies zu erreichen, bedarf es Modifizierungen in der Leitungstechnik, es werden Funktionen, Rollenübernahmen und Selbstkonfigurationen auf der Basis einer interventionstechnischen Akzentuierung des Hier-und-Jetzt und in mittlerer Regression fokussiert (Rudnitzki et al., 2008, S. 78). Die Arbeitsweise entspricht dem gruppenanalytischen Ego-Training in action (Foulkes, 1974), auf Leitungsebene erfordert sie sowohl gruppenanalytische Kompetenz als auch Organisationskompetenz (vgl. Rudnitzki et al., 2008, S. 77).

doi.org/10.35468/6248-07

## 4 Die Gruppensituation. Psychoanalyse in der Gruppe oder Gruppenanalyse

Sowohl psychoanalytische als auch gruppenanalytische Arbeitsweisen in pädagogischen Kontexten finden in Gruppen statt. Dabei besteht häufig eine ungenaue methodische Zuordnung. Meist wird lediglich der äußere Rahmen, die Settingform der Gruppe, bereits als Anlass für die Bezeichnung „gruppenanalytisch" genommen. Dieser Schluss wird beiden Ansätzen in ihrem jeweils spezifischen Potenzial jedoch nicht gerecht. Es wird zu zeigen sein, inwiefern psychoanalytisches Arbeiten in der Gruppe und gruppenanalytisches Arbeiten zu differenzieren sind. Dabei liegt der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags auf der gruppenanalytischen Arbeitsweise. Um die Unterschiede genauer zu verstehen, müssen zwei Ebenen unterschieden werden. Zum einen die Bedeutung der gruppalen Situation, zum anderen die Bedeutung theoretischer Schlüsselbegriffe.

### 4.1 Die gruppale Situation – Unterschiede in Grundregel und Dialog

Das Arbeiten in der Gruppe, ob psychoanalytisch oder gruppenanalytisch, wird im Wesentlichen durch die jeweiligen Grundannahmen über den Gruppenprozess, die Leitung und das Zusammenspiel von Einzelnen und Gruppe beeinflusst. Das Geschehen in der Gruppe kann dabei anhand mehrerer Faktoren differenziert werden, ein erster Faktor ist die Auffassung der Grundregel (vgl. Brandl & Mies, 2020), die einen wesentlichen Einfluss auf das Sprechen und Zuhören in der Gruppe hat. Die Unterschiede sind grundlegend. Im psychoanalytischen Verständnis stellt die Grundregel die Aufforderung dar, alles, was einem „durch den Sinn geht" (vgl. Freud, 1913c, S. 468) auszusprechen. Es ist die klassische Version des freien Assoziierens und damit eine Verortung in einer Einpersonen-Psychologie, da sie sich letztlich auf einen Monolog aus der eigenen Innenwelt heraus bezieht (vgl. Brandl & Mies, 2020, S. 338), der auf der anderen Seite auf die gleichschwebende Aufmerksamkeit des Analytikers trifft (Freud, 1913c, S. 469). In der klassischen Auffassung galten die Einfälle der Analysand:innen als primär bezogen auf deren innere Welt. Erst mit der intersubjektiven Wende der Psychoanalyse setzt sich zunehmend ein dialogisches Verständnis der Grundregel durch, die zu einer Spielregel wird, die sich nicht mehr primär auf das bezieht, was im Kopf vor sich geht und nur nachträglich mitgeteilt werden soll, sondern auf das, was die Kommunikation zwischen zwei Personen regulieren soll (vgl. Brandl & Mies, 2020, 341).

In der Gruppenanalyse stellt das Äquivalent zur freien Assoziation das „freifließende Gruppengespräch" dar, in dem „man die Äußerungen der Gruppe als ein Äquivalent der freien Assoziation des Individuums betrachten kann, wenn man die Gruppe als Ganzheit sieht" (Foulkes, 1992, S. 173f.). Dies ist ein grundlegender Unterschied, „nicht primär die Beziehungen zwischen den Äußerungen eines Individuums, sondern die Beziehungen zwischen den Äußerungen verschiedener Individuen zu betrachten und damit nicht die Ordnung in einem Kopf, sondern die Ordnung des sozialen Miteinanders" (Brandl & Mies, 2020, S. 343). Damit werden jedoch auch grundlegende Kategorien der Wahrnehmung und des Verstehens unbewusster Prozesse im psychoanalytischen Setting verändert, die Abwehr zeigt sich unter der gruppenanalytischen Grundregel im Hier-und-Jetzt primär als interpersonal und institutionell bedingt und alle Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamiken weisen eine wesentlich höhere Komplexität auf (vgl. Mentzos, 1988; Brandl & Mies, 2020, S. 344).

Das Gruppensetting enthält weitere grundlegende Unterschiede, wie z. B. die Auffassung des Sprechens, des Schweigens und des Zuhörens, räumliche und zeitliche Arrangements, körperliche Präsenz oder Blickkontakt. Besonders die Adressierung des Sprechens weist eine größere Vielfalt und eine größere Unschärfe auf (vgl. Brandl & Mies, 2020, S. 345).


doi.org/10.35468/6248-07

Die entscheidende Frage bezüglich der anfangs genannten Undifferenziertheit von Psychoanalyse in der Gruppe und Gruppenanalyse (in der Gruppe) betrifft die Frage, ob im ersten Fall zwar etwas in einer Gruppe stattfindet aber unter Nutzung des psychoanalytischen theoretischen und methodischen Repertoires oder ob die gruppalen Gegebenheiten explizit im Kontext der gruppenanalytischen Theorie und Technik genutzt werden. Und hier liegen entscheidende Unterschiede, was die Aktivität der Leitung, die Ziele der zu erwerbenden Kompetenzen und auch eine andere Art des Fallverständnisses mit sich bringt (siehe Abschnitt 5). Es gilt daher zu unterscheiden, in welchem Verhältnis Individuum und Gruppe in der Gruppensituation fokussiert werden.

## 4.2 Die Gruppenanalyse – Individuum und Gruppe im Fokus

Freud selbst stand dem Potenzial der Gruppe als therapeutisches Medium äußerst skeptisch gegenüber und vertrat, bezugnehmend auf Gustav Le Bon, eine Vorstellung von Gruppe als Masse und deren gemeinsame Identifikation mit einem Führer. Erst mit Kurt Lewin rückte „die Gruppe als ernst zu nehmende Methode der Selbsterfahrung" in den Blick, im Fokus lag die „Gruppe als Ganzes" im Moment des Stattfindens, im „Hier und Jetzt" als wichtiges Prinzip der gruppenanalytischen Arbeit (vgl. Behr & Hearst, 2009, S. 31).
Die Grundauffassung des Verhältnisses von Leitung und Gruppemitgliedern und der Gruppe als Ganzes unterscheidet sich dabei in den verschiedenen Ansätzen entsprechend dem jeweiligen Fokus auf das Individuum bzw. auf die Gruppe (Strauß & Mattke, 2012, S. 13), wobei die Übergänge teils fließend sind (Wellert, 2003, S. 20):

- Analyse der Einzelnen in der Gruppe durch die Leitung
- Analyse der Gruppe durch die Leitung
- Analyse der Einzelnen und der Gruppe durch die Gruppe einschließlich der Leitung

Dabei zählen zu den bekanntesten Vertretern der ersten Auffassung u. a. S. R. Slavson, A. Wolf und E. Schwartz sowie W. Schindler. Der Hauptvertreter der zweiten Auffassung ist W. R. Bion, der an der Londoner Tavistock-Klinik, orientiert an Melanie Klein, sein Konzept der Grundannahmen entwickelt. Die unbewussten Grundannahmen einer Gruppe bestimmen die Suche nach einem Führungsstil der Leitung und lassen sich durch „Abhängigkeit", „Kampf-Flucht" und „Paarbildung" charakterisieren (vgl. Behr & Hearst, 2009, S. 33). Schließlich gehört zur dritten Auffassung, zur Analyse der Einzelnen in der Gruppe, durch die Gruppe und durch die Analyse der Gruppe, S.H. Foulkes, mit seinem Matrixkonzept. Foulkes entwickelte seine Netzwerktheorie im Kontext der Frankfurter Konstellation der 20er Jahre durch eine Synthese folgender drei theoretischer Einflüsse ein: 1. Die psychologische Analyse, womit der holistische Ansatz um Kurt Goldstein und Adhémar Gelb und die Bezüge zur Gestalttheorie und Feldtheorie gemeint sind. 2. Die Psychoanalyse selbst, bei der er sich auf die Theorie S. Freuds bezieht und 3. Die soziologische Analyse oder Sozioanalyse, mit der er sich auf Karl Mannheim und dessen Schüler Norbert Elias bezieht (vgl. Foulkes, 1990, dt. 2024, S. 212).
Zentral sind, mit Bezugnahmen auf Norbert Elias, dessen Begriffe der Interdependenz und der Figuration. Elias setzt an die Stelle einer getrennten Vorstellung von Individuum und Gesellschaft oder Gruppe das Bild einzelner Menschen, „die kraft ihrer Angewiesenheit aufeinander und ihrer Abhängigkeit voneinander auf die verschiedenste Weise aneinander gebunden sind und dem gemäß miteinander Interdependenzgeflechte oder Figurationen" bilden (Elias, 2003). Ein Individuum zu betrachten, bedeutet hier, das Netz der intersubjektiven Verbindungen und die Interdependenzen zu verstehen, es bedeutet auch die Beteiligten am Netz mit ihren jeweils eigenen Perspektiven zu berücksichtigen (vgl. Foulkes, 1974). Daraus ergibt sich in der Gruppenanalyse eine vollständig andere Nutzung der gruppalen Situation als in einer psychoanalytischen Arbeitsweise in der Gruppe.

doi.org/10.35468/6248-07

## 5 Gruppenanalytische Schlüsselbegriffe

Im Folgenden werden exemplarisch einige Schlüsselbegriffe der Gruppenanalyse, dem Ansatz von S. H. Foulkes folgend, herausgegriffen und handlungspraktische Konsequenzen für die Auffassung der Leitungstätigkeit dargestellt (vgl. Foulkes, 1974; Kennard et al., 2000; Gfäller, 2010; Stemmer-Lück, 2012; Brandl, 2017).

***Matrix und Figur-Grund-Prinzip***

Haltung und Interventionen gruppenanalytischer Leitung orientieren sich konsequent am Matrix-Konzept. Die Metapher der Matrix beschreibt dabei das Modell eines „hypothetischen Gewebes von Kommunikation und Beziehung in einer gegebenen Gruppe. Sie ist die Basis, die letzten Endes Sinn und Bedeutung aller Ereignisse bestimmt und auf die alle Kommunikationen, ob verbal oder nicht verbal, zurückgehen." (Foulkes, 1974, S. 33). Der Kommunikationsbezug ist in der Anwendung des Matrixkonzepts zentral, hier werden die Personen als Knotenpunkte innerhalb des Netzwerkes gesehen und zugleich, so die Idee, wird dieses Netzwerk im Individuum selbst repräsentiert. Auch wenn Einzelne sprechen, so reagiert immer die Gruppe als Ganzes, als transpersonales Netzwerk (Foulkes, 1974; Brandl, 2017, S. 335ff).

Das Matrixkonzept stellt eine Verbindung zwischen individuumsbezogener und gruppenbezogener Sicht her: „Die ‚innere' (psychische) und die ‚äußere' Realität sind in der gemeinsamen Matrix der interpersonellen psychischen Realität miteinander verwoben" (Foulkes, 1974, S. 159). Daraus ergibt sich ein anderer Blick auf das Zusammenspiel von Individuum und Gruppe (Foulkes, 1974; Brandes, 1999). Im gruppenanalytischen Arbeiten wird dieser Zusammenhang durch ein kontinuierliches Pendeln (vgl. Brandl, 2017) zwischen Einzelnen und Gruppe berücksichtig. Hier zeigt sich die Anwendung des gestalttheoretischen Prinzips von Figur und Grund: „dass jedes Ereignis, auch eines, das sich augenfällig auf ein oder zwei Teilnehmer beschränkt, in Wirklichkeit die ganze Gruppe miteinbezieht. Solche Vorgänge sind Teil einer Gestalt, Konfiguration, deren ‚Figuren' (Vordergrund) sie bilden, während der Grund (Hintergrund) sich im Rest der Gruppe manifestiert" (Foulkes, 1974, S. 165). Das Voranschreiten im Gruppenprozess im Sinne der Entwicklungsdimensionen für die Einzelnen und die Gruppe als Ganzes, wird im Kontext einer zunehmenden Versprachlichung und damit Einbindung in dieses soziale Netz verstanden (vgl. Haubl & Lamott, 2007).

Im Selbsterfahrungsprozess wird die Gruppenleitung zunächst aufmerksam beobachten bzw. durch unterstützendes Nachfragen den Kommunikationsprozess in Gang bringen. Erst wenn die Teilnehmenden genügend Erfahrung eines beginnenden Dialogs in der Gruppe im Hier-und-Jetzt sammeln konnten, kann die Leitung Beobachtungen über die Art der Vernetzung in der Gruppe oder über etwas inhaltlich Diskutiertes (Figur) und affektiv ansteckende Begleiterscheinungen (Grund) erkundend mitteilen.

***Spiegelungsphänomene***

Aspekte des eigenen Selbst können zunächst im Verhalten anderer wiedergefunden und genauer betrachtet werden, auf dieser Ebene umfasst dies Projektion und Identifikation. Darüber hinaus wird in einer berufsbezogenen Selbsterfahrung das Erkennen von Parallelen oder Analogien innerhalb verschiedener Bezugssysteme, z. B. den Lerninhalten im Studium, Theorien oder Methoden, gefördert. Es wird also sowohl auf der Ebene zwischen Gruppenmitgliedern, aber auch Ebenen übergreifend zwischen eigenen Praxiserfahrungen und der Kommunikation in der Gruppe im Hier-und-Jetzt und zwischen der institutionellen Dynamik gearbeitet. Ziel der Sensibilisierung für Spiegelungsphänomene ist die Entwicklung von mehr Beweglichkeit im Denken, was eine enge Verbindung zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit aufweist (vgl. Brandl, 2019).


doi.org/10.35468/6248-07

***Resonanz***

Resonanz ist ein zentraler Begriff in der Gruppenanalyse, ein wesentliches Element des Verstehens und Orientierungspunkt des Intervenierens im gruppenanalytischen Leiten. Die Bedeutung von Resonanz unterscheidet sich dabei vom Alltagsgebrauch. Wenn Studierende von Resonanz sprechen, meinen sie meist eine Art wertschätzende Rückmeldung, darin wird eher eine bewusste und verbale Rückmeldung verstanden. Der Begriff ist bei Foulkes (2024, S. 410) wesentlich breiter gefasst, er verwendet diesen Begriff, um damit zu beschreiben, wie „jeder einzelne Teilnehmer sich aus dem gemeinsamen Material herauspickt, was für ihn relevant ist. Er reagiert [...] in der Tonart, auf die er gestimmt ist, in der seine spezifische Persönlichkeitsstruktur ‚gesetzt' ist." Resonanzphänomene sind unbewusst und für die Leitung wichtige Diagnose- und Verstehensinformationen (ebd.) und sie werden besonders durch Gruppensituationen stimuliert.

In der gruppenanalytischen Selbsterfahrung ist daher während der inhaltlichen Redebeiträge zugleich eine kontinuierliche Wahrnehmung der Begleitereignisse erforderlich, dies umfasst wechselseitige verbale Reaktionen, Handlungen wie Rausgehen, stummes Weinen, Husten, Trinken oder Äußerungen plötzlicher Affekte und Mimik. Im Laufe des Gruppenprozesses kann die Leitung aus dem Repertoire des Wahrgenommenen dann immer wieder Bezüge zwischen den Teilnehmenden und dem Prozess der Gruppe als Ganzem und den besprochenen Themen herstellen. Das Phänomen der Resonanz kann an einigen Stellen exemplarisch benannt werden, im fortschreitenden Gruppenprozess gelingt es den Teilnehmenden zunehmend eigenständig Resonanzphänomene zu bemerken.

***Transpersonalität***

Eine der schwierigsten Orientierungen und zugleich zentrales Unterscheidungsmerkmal zum psychoanalytischen Verständnis, ist die Auffassung vom Subjekt bzw. der Person. Foulkes Erfahrungen mit Gruppen lassen ihn den Begriff des Transpersonalen entwickeln: „Ich nehme nicht an, dass sich die Psyche im Innern der Person als Individuum befindet. Unsere Art der Gruppe zeigt dies meiner Ansicht nach deutlich. Das, was gewöhnlich als intrapsychisch bezeichnet wird, ist eine Eigenschaft der Gruppe, und die Prozesse, die stattfinden, sind auf die dynamischen Interaktionen in dieser Kommunikationsmatrix zurückzuführen. Dementsprechend können wir die herkömmliche scharfe Unterscheidung zwischen Innen und Außen oder zwischen Phantasie und Realität nicht treffen. Was innen ist, ist immer auch außen, was außen ist, ist auch innen" (Foulkes, 2024, S. 390). Diese Erkenntnis und die Arbeit mit ihr ist die Grundlage für eine andere Art der Subjektvorstellung und in der Folge auch eine andere Auffassung von Störung, Abweichung, von Autonomie und Verbundenheit. Zum Beispiel können sich Abwehrphänomene in einer Gruppe auf mehrere Personen verteilen, dies lässt sich nicht mit intrapsychischen Modellen verstehen. Die Bedeutung des Transpersonalen zu erkunden, heißt Resonanzphänomenen und Spiegelungsphänomene zu berücksichtigen. In einer Selbsterfahrung wird es sehr konkret deutlich, wenn man die häufig geäußerte Formulierung „bei sich zu bleiben" infrage stellt und in der Gruppe darüber nachdenkt.

***Conducting – Leitungsverständnis***

In der Gruppenanalyse bezeichnet Foulkes die Leitung („den Leiter") als conductor in metaphorischer Anspielung auf die Leitung eines Orchesters, um es auch von der Funktion des Führens (leader) zu unterscheiden. Die Leitung handelt in der „Absicht, die Gruppe anzuregen, über die Dinge auf eine andere Weise nachzudenken" (Foulkes, 1974, S. 164). Im Unterschied zur Einzelpsychoanalyse oder anderen Gruppenleitungsmodellen sind Gruppenanalytiker:innen nicht Hauptinterpret:innen. Vielmehr kommen Deutungen und Interpretationen aus der Gruppe selbst (Brandl, 2017, S. 337). Ziel ist die Erhöhung der Selbststeuerung der

doi.org/10.35468/6248-07

Gruppe, da individualistische Deutungen erfahrungsgemäß eine starke Leitungsorientiertheit erzeugen. In der praktischen Umsetzung dient als Grundlage eine konsequente Orientierung am Hier-und-Jetzt, alle Elemente im Hier-und-Jetzt ausgehend von der Oberfläche sind interessant und geeignet als Material für Reflexion und Selbsterkenntnis. Das unterscheidet sich von Arbeitsweisen, die primär an der Notwendigkeit von Regression und biographischem Bezug orientiert sind. Zu den Elementen im Hier-und-Jetzt gehören u. a. der Beginn, der Stuhlkreis, Zuspätkommen, Fragen nach früherem Gehen, Umgang mit Pausen als Material, um gemeinsam weitere Zusammenhänge zu erkunden.

***Dynamische Administration / Rahmenbedingungen***

Unter dem Begriff „dynamische Administration" wird die prozessbezogene Gestaltung der Rahmenbedingungen sowie der Umgang mit Ereignissen am Rahmen verstanden. Der Rahmen wird von der Leitung vorbereitet und eingeführt und als Sicherheit gebende Instanz gewährleistet. Innerhalb des sicheren Rahmens kann sich das frei fließende Gruppengespräch entwickeln. Im Sinne der Arbeit mit der Gruppe im Hier-und-Jetzt ist der Rahmen eine ertragreiche Gelegenheit, um Dynamiken zu verstehen und Selbsterkenntnis zu fördern. Besonders informativ sind Grenzereignisse wie Zuspätkommen, Fragen zu Terminänderungen oder Pausenverlegungen sowie das Fehlen. Ereignisse, die auch in den Praxiserfahrungen der Teilnehmenden eine große Rolle spielen und zum Verständnis von Falldynamiken beitragen. Notwendig für die Leitung der Selbsterfahrung sind umfangreiche Kompetenzen, sowohl Wissen und Erfahrung in pädagogischen und sozialen Feldern, zugleich klinisches Wissen und Erfahrung, um die Grenzlinien zur Therapie im Blick zu behalten und wenn notwendig handeln zu können, sowie Wissen um Organisations- und institutionelle Dynamiken. Die Bearbeitung der institutionellen Kontextualisierung, die sich häufig an der dynamischen Administration und am Rahmen zeigt, in seiner Bedeutung für die Teilnehmenden erfordert zudem, dass die Leitung sowohl Teil als auch nicht Teil der Organisation ist, in der die Selbsterfahrung stattfindet. Diese Herausforderung lässt sich lösen, indem mit Leitungstandems gearbeitet wird, so dass unterschiedliche professionelle Hintergründe vertreten sind. Das Leitungstandem sollte dabei aus einer internen Person z. B. Lehrende (ohne aktuelle Prüfungsabhängigkeit) und einer externen Person, Lehrbeauftragte oder Praxispartnerin, bestehen. Wer Selbsterfahrungsgruppen leitet, sollte umfangreich eigene Selbsterfahrungsprozesse durchlaufen haben und sich parallel in Intervision oder Supervision befinden. Die Gruppenteilnehmenden sollten das Angebot für Nachgespräche erhalten.

## 6 Resumée

Gruppenanalytische Selbsterfahrung stellt ein eigenständiges Setting im Kontext selbstreflexiver Professionalisierung in der Hochschullehre dar. Für Studiengänge in pädagogischen, sozialen, beratenden und therapeutischen Feldern eröffnet sie Lehrenden einen reflexiven Rahmen, in dem fachliches Lernen, personale Entwicklung und institutionelle Erfahrungen systematisch miteinander verschränkt werden können.

Im Unterschied zu psychoanalytisch orientierten Selbsterfahrungsangeboten, die primär auf die individuelle Psychodynamik fokussieren, richtet die Gruppenanalyse den Blick konsequent auf das Zusammenspiel von Individuum, Gruppe und institutionellem Kontext. Unbewusste Prozesse werden nicht vorrangig als intrapsychische Phänomene verstanden, sondern als Ausdruck kommunikativer und relationaler Dynamiken innerhalb eines Netzwerks. Diese Perspektive erlaubt es, Spannungsfelder früherer Selbsterfahrungsansätze an Hochschulen, insbesondere die Gefahr einer Therapeutisierung und die unzureichende Berücksichtigung institutioneller Bedingungen, konzeptionell aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Exemplarisch


doi.org/10.35468/6248-07

zeigt sich dies im Format der gruppenanalytischen institutionellen Selbsterfahrung, das Selbstreflexion konsequent im Kontext organisationaler Erfahrungen verortet. Zentrale gruppenanalytische Konzepte wie Matrix, Figur-Grund-Prinzip, Resonanz, Spiegelungsphänomene und Transpersonalität stellen theoretische wie praktische Orientierung für Lehrende dar, um das Zusammenspiel von Einzelnen und der Gruppe als Ganzes im Hier-und-Jetzt wahrzunehmen, zu verstehen und lernförderlich zu gestalten. Voraussetzung für eine verantwortungsvolle Umsetzung sind klar gerahmte Settings, eine gruppenanalytisch qualifizierte Leitung sowie eine reflektierte Auseinandersetzung mit den spezifischen Bedingungen und Verantwortlichkeiten von Selbsterfahrung im Hochschulkontext.

## Literatur


Abercrombie, M. L. (1960). *The Anatomy of Judgement. An Investigation into the Process of Perception and Reasoning.* Hutchinson.

Behr, H. & Hearst, L. (2009). *Gruppenanalytische Psychotherapie. Menschen begegnen sich.* Verlag Dietmar Klotz.

Bick, E. (1964). Notes on infant observation in psycho-analytic training. *International Journal of Psycho-Analysis*, 45, 558-566.

Brandes, H. (1999). Individuum und Gemeinschaft in der Sozialen Gruppenarbeit: der gruppenanalytische Ansatz. In H. Effinger (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Gemeinschaft.* Lambertus.

Brandl, S.Y. (2013). Beratung ist Beziehung. Psychodynamische Überlegungen zu einer fördernden Haltung. *journal für begabungsförderung,* 13, 19-31.

Brandl, Y. (2017). Figurativ denken. Gruppenanalytische Perspektiven des Mentalisierens für pädagogische Professionalisierungsprozesse. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 53(4), 332–345. https://doi.org/10.13109/grup.2017.53.4.332.

Brandl, S. Y. (2019). Der Gruppenanalytische Beobachtungsdialog. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik,* 55 (4), 330-351. https://doi.org/10.13109/grup.2019.55.4.330.

Brandl, S. Y. (2023). Was tun Gruppenlehranalytiker/innen? Ein Spannungsfeld zwischen Kompetenzorientierung, Entwicklungsförderung und Qualitätssicherung. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik,* 59 (3), 186-209. https://doi.org/10.13109/grup.2023.59.3.186.

Brandl, Y. & Mies, T. (2020). Spielregeln der Gruppenanalyse – Spielregeln der Psychoanalyse. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik,* 56 (4), 332-354. https://doi.org/10.13109/grup.2020.56.4.332.

Brückner, M. (2016). Anwendungen der Gruppenanalyse im Kontext Sozialer Arbeit. *Gruppenanalyse*, 26 (1), 19-32.

Datler, W., Finger-Trescher, U. & Gstach, J. (Hrsg.) (2012), *Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden.* Psychosozial.

Elias, N. (2003). *Die Gesellschaft der Individuen.* Suhrkamp.

Finger-Trescher, U., Krebs, H., Müller, B. & Gstach, J. (Hrsg.) (2002), *Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern.* Psychosozial.

Finger-Trescher, U. (2012). Psychoanalytisch-Pädagogisches Können und die Funktion gruppenanalytischer Selbsterfahrung. in W. Datler, U. Finger-Trescher, & J. Gstach (Hrsg.), Psychoanalytisch-pädagogisches Können: Vermitteln; Aneignen; Anwenden (S. 34-52). Psychosozial-Verlag.

Foulkes, S. H. (1974). *Gruppenanalytische Psychotherapie.* Kindler.

Foulkes, S.H. (1992). *Gruppenanalytische Psychotherapie.* Pfeiffer.

Foulkes, S.H. (2024). *Ausgewählte Schriften zu Psychoanalyse und Gruppenanalyse.* Psychosozial.

Freud, S. (1913). Zur Einleitung der Behandlung. In Ders., *GW VIII.* (S. 454-478). S. Fischer.

Gfäller, G. (2010). *Die Wirkung des Verborgenen. Unbewusste Hintergründe kommunikativer Prozesse in Unternehmen und Institutionen*. Klett-Cotta.

Haubl, R., Heltzel, R. & Barthel-Rösing, M. (Hrsg.) (2005). *Gruppenanalytische Supervision und Organisationsberatung. Eine Einführung.* Psychosozial.

Haubl, R. & Lamott, F. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Gruppenanalyse.* Klotz.

Kennard, D., Roberts, J. & Winter, D. (2000). *Arbeitsbuch gruppenanalytischer Interventionen.* Mattes.

Köhnke, D. (1999). Auf dem Weg zur beruflichen Identität. Gruppenanalytische Supervision mit Studierenden. *Gruppenanalyse,* 9 (2), 109-132.

Kratz, M. & Zimmermann, D. (2024). Reflexionsräume als soziale Gebilde. In M. Kratz & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30* (S. 119-140). Psychosozial.

Kutter, P. (1976). Probleme der Vermittlung von Psychoanalyse an der Hochschule. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 11, 61-88.

Kutter, P. (2001/ 2012). Psychoanalyse in der Ausbildung – dargestellt an Beispielen der Anwendung von Psychoanalyse an der Hochschule. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 259-267). Psychosozial-Verlag.

Lamott, F. (2023). Reflexive Praxis – Perspektiven institutioneller Selbsterfahrung. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik,* 59 (3), 170-185. https://doi.org/10.13109/grup.2023.59.3.170.

Mentzos, S. (1988). *Interpersonelle und institutionelle Abwehr.* Suhrkamp.

Moré, A. (2023). Erfahrungsmöglichkeiten für Gruppenanalyse in universitären Kontexten – Reflexionen für die Praxis. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik,* 59 (3), 210-222. https://doi.org/10.13109/grup.2023.59.3.210.

Muck, M. & Trescher, H.-G. (Hrsg.) (2001). *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial.*

Naumann, T. (2014). *Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis.* Psychosozial.

Rohr, L. (2012). Essentials der Gruppenanalyse. Gruppenanalyse, 22(2), 201–214.

Rohr, L. (2013). Selbsterfahrung und Supervision in universitären Seminaren gestern und heute. *Gruppenanalyse,* 23 (2), 153-166.

Rudnitzki, G. & Vollhard-Waechter, C. (2008). Institutionelle Selbsterfahrung. *Gruppenanalyse,* 18 (1), 76-81.

Stemmer-Lück, M. (2009): *Beziehungsräume in der Sozialen Arbeit.* Kohlhammer.

Strauß, B. & Mattke, D. (Hrsg.) (2012), *Gruppenpsychotherapie. Lehrbuch für die Praxis.* Springer.

Wellendorf, F. (1979). Blindheit und Naivität. Zwei Gefahren psychoanalytisch-gruppenanalytischer Seminare mit Studierenden. *Gruppendynamik*, 10, 160-175.

Wellendorf, F. (1996). Der Psychoanalytiker als Grenzgänger. Journal für Psychologie, 4(4), 79-91. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-29264

Wellert, I. (2003). Theoriebildungen zur Gruppenpsychoanalyse. In A. Pritz & E. Vykoukal (Hrsg.), *Gruppenpsychoanalyse. Theorie-Technik-Anwendung* (S. 15-46). Facultas.

## Autorin

**Brandl, Sarah Yvonne, Prof. Dr.**
Frankfurt University of Applied Sciences (UAS)
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Traumapädagogik; Gruppenanalyse; Supervision; Mentalisieren
*E-Mail:* yvonne.brandl@fra-uas.de


doi.org/10.35468/6248-07

*Patrick Geffard, Mej Hilbold, Arnaud Dubois and Hélène Kolebka*

# Three Experiences in Groups in Higher Education. Institutional Pedagogy and Self-Reflexivity

**Abstract**

This chapter presents three accounts of teaching and training experiences in higher education inspired by Institutional Pedagogy (IP) (Vasquez and Oury, 1967). Through situations marked by uncertainty, incompleteness, and perceived failure, the authors explore how pedagogical "institutions" such as the "What's up?", the Council, and work teams shape group dynamics and learning. Drawing on psychoanalytic and institutional analysis perspectives, the texts examine teachers' and learners' resistances, ambivalences, and subjective positions. Case studies from a bachelor's course, professional training in agro-arboriculture, and an online master's course during the Covid-19 crisis illustrate how failures can become productive moments for reflexivity. The chapter highlights how revisiting practices collectively helps to understand the issues of power, authority, and participation that may be at stake. It argues that Institutional Pedagogy fosters learning through an ongoing process of questioning, creativity, and working through tensions rather than through pedagogical certainty.

**Keywords:** self-reflexivity; institutional pedagogy; group processes; clinical approach

doi.org/10.35468/6248-08

## 1 Introduction

This chapter consists of three different texts written by four authors. These texts share the common theme of recounting experiences as teachers in higher education and refer to shared teaching practices inspired by an approach known in France as institutional pedagogy. For those who are unfamiliar with this approach, we will briefly explain what some of the "institutions" implemented in the training courses mentioned cover.

What links the three parts of this chapter are the dimensions of uncertainty, incompleteness or even failure present in the three experiences described. But while these dimensions may be negative, they were also moments that somehow forced the teachers to revisit what had happened in order to work it through further. The three experiences also provided an opportunity to observe shifts in the thinking of the people for whom the courses or training sessions were intended. It is in this sense that we are talking about self-reflexivity and that, in hindsight, we propose a few hypotheses to help us understand what may have been at stake during the moments reported here.

The first text, *Failing and revisiting institutions in pedagogy*, written by Mej Hilbold and Hélène Kolebka, reflects on an experience lived in the context of a bachelor's degree course in education and training sciences. The second text, *A device for listening to the saying?*, written by Patrick Geffard, recounts a period of work with a group of agro-arboriculturists trainers. Arnaud Dubois wrote the third text, *Institutional pedagogy and "Covidian life"*, which recounts some events in a Master's degree course during the Covid-19 crisis.

The training activities discussed in this chapter are part of an educational approach called "institutional pedagogy". This approach, which emerged in the 1960s (Vasquez and Oury, 1967), is based on three main contributions: the use of Freinet teaching techniques (cooperative learning, socialised productions, etc.); consideration of group dynamics in the training environment; and recognition of the effects of the unconscious during the learning process. Practitioners of this approach use the distinction between "establishment" and "institution" to refer, on the one hand, to what relates to the practical organisation, administrative statutes and official expectations, i.e. the "establishment", and, on the other hand, to what is implemented within it by those who coexist there in order to carry out the tasks they are responsible for. This second part is referred to as "institutions".

Therefore, we begin with a few details about three "institutions" mentioned in our texts.

- The "What's up?" section: a kind of "airlock" between the inside and outside of the group, where anyone can speak up and say whatever they want. There is no expected content, but a framework is set out (Geffard, 2015, 122). This space is characterised by an opening and closing ritual, a limited time frame, and the roles of chair and secretary. This institution is part of welcoming the subject into the group and into the work process (Dubois et al. 2023, 21).
- The Council: this institution is often referred to as the "cornerstone" of the institutional framework. The Council plays an essential role in connecting the various institutions and in coordinating the different voices required by the cooperative dimension. It is a forum for discussion, a regulatory body and a decision-making body. It helps group members to act co-operatively on their own functioning, regardless of their status (Dubois et al., 2023, 88).
- Work teams, in other words small groups of students who work together and produce a collective project. The issue is not only organisational, but also contributes to the "rearrangement of subjective positions in training situations" (Geffard and Dubois, 2016). The work teams are set up for a specific period; they may be reorganised by the Council.


doi.org/10.35468/6248-08

## 2 Failing and revisiting institutions in pedagogy

"Under certain circumstances failing, losing, forgetting, unmaking, undoing, unbecoming, not knowing may in fact offer more creative, more cooperative, more surprising ways of being in the world" (Halberstam, 2011, 2).

We have been sharing classes for many years in the education sciences program at Paris 8 University and tried since the beginning to set up "institutions" inspired by institutional pedagogy (IP). Our shared courses focus on the relationship between pedagogy and psychoanalysis, in particular cooperative pedagogy and their consideration of the child as the subject of their learning, with a desire for knowledge originating in the unconscious drives.

Each session of our course, which we teach alternately, lasts three hours. These three hours are divided into "What's up?" time, theoretical input, Council, and group work, with a 15-minute break halfway through the session.

The theoretical input lasts about an hour to an hour and a half. We define the themes of the sessions in advance: beyond presenting the main benchmarks in institutional pedagogy, we address psychological issues in groups, the question of the teacher's body in the classroom, the relationship to knowledge and its childhood sources, etc.

Our working methods mean that we speak to one another very regularly: after each session, we give our colleague feedback on the session, covering the content addressed (what was planned and what was actually covered), questions raised by the group about the organization of work or assessments, particularly those that we cannot decide on in Council because they involve the second teacher, but also our impressions of the session ("the group was restless today" or "it went well, but I'm concerned about the progress of group 2's work", etc.). These exchanges are part of a process of "working-through"[1] [Durcharbeitung], almost in a psychoanalytical sense (Freud, 1966a, 147–156), between the two teachers, which we can revisit afterwards and turn into a device for researching our practice.

In addition to these regular exchanges, we have longer working sessions each year, which aim both to review the year and prepare for the following one: what worked, what didn't work, how could we do things differently next year? We draw on the review time established during the last session of the semester, when we gather opinions, feelings, criticisms, and suggestions for improvement from the students.

Over the years, we have systematically reviewed and questioned everything we have tried to implement: should we provide more guidance or allow more freedom? Should we set a strict work schedule or rely on the creativity of the groups? These recurring questions are more than technical issues; they contribute to the working through of our subjective positions as teachers, as we confront our interpretations and readings of the encountered situations. Each point discussed can give rise to deeper questioning about how we approach our role and how we interpret our mission: what do we consider a "success" or a "failure" and in relation to what? What are we aiming for and for whom: for everyone or only for those who wish to engage with the course offering?

### 2.1 A failure: "What's up?"

Since the beginning of our collaboration, we have been implementing certain institutions, including a "What's up?" at the beginning of each class, which (in theory) allows space for the group, a moment of transition between what happened before this class and this class specifically. We see this institution as a time for sharing information, but also as a place to create a

1 Freudian 'working-through' is a psychological process rather than a concept. It is a movement of psychological transformation that is essential to the progress of treatment.

doi.org/10.35468/6248-08

new group, since some people do not know each other. What we have observed again and again is the failure to establish this institution. We see students who do not participate, no one wants to take on the presidency of the group, or they do so with little enthusiasm. Discussions are very rare. We have long wondered about the reasons for this failure and have formulated several hypotheses: the first is that, as the class starts early on Fridays, many students arrive late, which potentially disturbs the group, disrupts participation, intrudes and leads to chatter. Another hypothesis concerns the layout of the room. We accommodate 40 students in a fairly small space. The traditional classroom sitting arrangement does not allow students to see each other and probably leads them to adopt a traditional teaching style, which they are familiar with.

Finally, the probable difficulty for some is exposing themselves and making their subjective opinions heard. Most of these students have had a traditional school experience in which free speech has little place.

But if so, what do we do? Do we revert to a traditional teaching role, leading discussions and modifying the process? And if we persist in implementing a "What's up?" year after year, what drives us to do so?

Our common goal in shared courses can be formulated as a proposal for a different kind of training space, where participants can develop both reflexivity in relation to their own learning practices and acquire support for future practices that we would describe as "resistant". We understand this "resistance" as having a critical spirit and the ability to question the injunctions to which they will be subjected in their future professional practice.

For us, this critical stance involves bringing the figure of the Master into play, that is, allowing for the possibility of questioning our own authority over students. Indeed, in any educational relationship, as well as in any relationship involving the transmission of knowledge, we question the degree of submission to adult authority, to the authority of a teacher, insofar as it hinders learners' individual progress in their desire to learn and stands in the way of any possibility of thinking for themselves.

However, proposing an alternative model of teacher-student relations, an alternative way of organizing space and exchanges in the classroom, after such a long period of socialization at school as that experienced by students at university, encounters obvious obstacles in terms of their habits and incorporated models (to borrow from the vocabulary of sociology), or (to return to a more clinical perspective[2]) on the part of their modes of subjectivation and the reshaping of their subjective positions that a singular encounter entails. The clinical psychoanalytically oriented approach allowed us to revisit a few situations that were experienced at the time as failures: an initial reading, often supported by aggressive feelings towards the students, led us to believe that they preferred a magisterial form of relationship and resisted our proposals, which implied a process of deconstruction of their models. Through a subsequent analysis of these same situations, we also identified our own tendencies to return to a certain order, in moments that each of us found difficult for different reasons rooted in our individual histories.

The repeated "failures" of the "What's up?" moment may then point to a dimension that we have not yet addressed: our relationship with each other and what holds us together. Doesn't the teaching duo, which we chose and did not have imposed on us, serve as an institution for us, reminding us of the choices that each of us made in favour of institutions rather than magisterial power? This reminder can be experienced in a rather strict and rigid register,

2 "clinical perspective" in this context refers to an approach which takes into account the subjective processes at stake in the teaching or learning situation in terms of unconscious movements such as transference and counter-transference, identification, projection, group dynamics, etc.


doi.org/10.35468/6248-08

where the other teacher represents a commitment to be upheld, but it can also refer to those moments of joint analysis that we practice each year and which are one of the driving forces behind our practice. It would be the possibility of reflective review between the two of us that would sustain us and push us to take the risk of a subjective expression each year, both for the students and for ourselves.

## 2.2 Case study

The case study refers to a situation experienced by just one of us, Mej: it is therefore written in the first person singular.

During a class, five minutes before the mid-session break, I was finishing my presentation on the relationship to knowledge. I was feeling eloquent, I had the attention of most of the students in the room, I felt a little theatrical, captivating... when I noticed that a student at the back of the room had held her phone to her ear, horizontally, with the speaker of her phone against her ear. This image completely threw me off balance. I stopped, stared at her, stunned, and asked her in a slightly aggressive tone if she couldn't have waited five minutes to listen to her message during the break. She didn't answer me but put her phone back on the table.

This situation is a bit of a mystery to me, because it is both very ordinary and yet very violent: why is it so violent when I am used to seeing students busy with many other things besides my class? I have long since decided to address everyone, but not each individual at all times. In other words, if some students are present but do not feel very engaged, I consider that to be their prerogative as adult students.

I also know that attention spans fluctuate, that sometimes I talk too much and leave students in a position of passive listening, but also that while some follow attentively, others tune out, depending on what appeals to each individual. So why does this phone held horizontally to the ear have such a disruptive effect?

My initial hypothesis is as follows: cooperative teaching and its questioning of the figure of the "teacher at the center of learning" does not prevent phenomena such as seduction and narcissism[3]; this seems obvious. Even though I am not in a permanent position of magisterial authority, when I speak and try to make my remarks interesting, I invest my narcissism in the effect I am trying to produce on my audience. At the precise moment when I noticed this student, I was completely caught up in this narcissistic issue, and the image she reflected back to me was quite different, abruptly pulling me out of the illusion of seduction that I was operating on the group. I could probably have looked away and maintained the illusion, but there was something ostentatious about her gesture that radically contradicted, in full view of everyone, the fantasy scenario I had created about my effect on the students. In what I might describe as a paranoid interpretation, I interpreted her gesture as saying: "contrary to what you think, no one cares about what you have to say! See: we are continuing our social activities without your speech interrupting anything". A major narcissistic blow...

But my interpretation afterwards differs slightly from my initial reading, which focused on my narcissistic issues: if this student picked up her phone and put it to her ear in the middle of class, doesn't that reflect a kind of disengagement on my part towards students who don't participate? Does the violence I feel (being denied as a teacher) mirror that of feeling ignored as a student, in the sense that I don't call on everyone but let anyone who wants to speak do so? This hypothesis came to me as I thought back on discussions with Hélène, who seemed to want to "get everyone involved": I saw this as a directive stance linked to her experience in

3 Here, mostly in the meaning of "narcissistic defenses" which are psychic procedures utilized by the ego in order to protect its integrity and psychic endurance (Schmid-Kitsikis, 2005, 1111).

doi.org/10.35468/6248-08

primary education, not necessarily suited to higher education, where I thought I could rely on each person's free choice to pursue their studies and engage with them in the way that suited them best. This idea of what university teaching should be is deeply ingrained in me, and it is only while writing this story that I am finally questioning it, or at least confronting its limitations when it comes to my own practices and their potential significance for students who may not feel included or welcome. Where "making people participate" seemed too directive to me, "letting everyone do as they wish" now seems demotivating for some.

In the afterward discussion between the two teachers, we also thought about a situation that has recurred in various forms throughout our experience: students who come to the teacher at the end of class to ask them to settle a conflict or resolve an issue that should typically be discussed during the Council. This is a way of avoiding engaging with the institution... We often experience these moments as failures, but here too, it is a failure that needs to be revisited and used as a stimulus to continue our questioning.

Ultimately, we see these "failures" as very positive, because they allow us to question ourselves and be creative in our teaching. Rituals, habits, or the establishment of institutions can hinder innovation. The relationship we may have with the texts and figures of institutional pedagogy can prevent a movement of creativity and appropriation: the founders of the movement and first theorists (Oury, Vasquez, Laffitte) can act as authority figures on us as practitioners. This is why taking liberties with the original IP, and therefore with the established order, leads us to open ourselves up to instituting movements, as formulated in the theory of institutional analysis (Lourau, 1970).

## 3 A device for listening to the saying?

For many years now, I have been involved in training courses aimed at developing practices based on institutional pedagogy. Over time, the audiences I work with have become more diverse. In addition to professionals in the world of teaching and education, I am increasingly working with people in social work or medical-social work. These professionals welcome what I call the "primary audience", the audience for whom the activities of the people with whom I carry out my training and support work are intended, an audience that therefore consists of pupils, students, people in training or people in specialist institutions. I often feel close to a sentence regularly used by psychiatrist Jean Oury when he said that "institutional psychotherapy and pedagogy are the same thing". In a letter addressed to the educator Célestin Freinet, Jean Oury stated that "Freinet's techniques, techniques for facilitating, empowering, and structurally modifying space and interrelationships in a classroom [are] much the same as those used in institutional psychotherapy" (1986, 164). This emphasis on "techniques" does not mean a simple equivalence between the cooperative classroom and the psychotherapeutic institution from the point of view of the activities organisation. Beyond the implementation of concrete activities, which are indeed quite similar in some aspects, it is the functions that they enable to be deployed that lead Jean Oury to speak of the "same thing". What matters, regardless of the field of work, is to allow each individual's uniqueness to emerge within a collective, to create ways of differentiating between people, roles and statuses, as well as between the psychological registers at work, to encourage potentialities for investment in the available tasks, and to support the transferential movements that can unfold in the institutionalised space.

I will discuss here a recent experience I had in a context that was somewhat "out of place" for me compared to my usual practices. I was first contacted by the person in charge of organising a training module for professionals working in a field I know almost nothing about: agro-arboriculture. This field of activity involves tree cultivation, the study of plant physiology


doi.org/10.35468/6248-08

and how trees react to their environment. An agro-arborist is someone who works on various aspects of tree care, such as pruning, selection and treatment. It was not for these aspects that I was sought out. The request came about because a small group of agro-arboriculturists, each of whom also provided training in this profession, were apparently interested in organising their training courses from a cooperative perspective rather than in the form of lectures and a top-down approach. Through personal connections with social work trainers with whom I had already worked, I was asked to organise two days of training focused on institutional pedagogy practices in order to help the trainers draw inspiration from this approach in their own training work.

The training module was held over two consecutive days and, in order to maintain consistency with the pedagogical approach at the centre of the training, a few institutions structured this module. In particular, a "What's up?" session, an organisational Council, production teams and a time for review at the end of the day were set up.

The first day began with a round of introductions, starting with me and then each of the participants in turn. I should mention that the group consisted of about ten professional trainers, all relatively young men with an athletic build. My first impression was that we could just as easily have been in a rugby team's locker room as at a training course. When, at the appointed time, we sit down around the tables arranged in a large rectangle in the room, everyone is there except one. I start the presentation session, and that's when the last participant enters. He is greeted with a rather mocking remark from the person coordinating the administrative organisation of the module. The latter jokes that the newcomer must have arrived by boat and that it was obviously very windy. Our latest arrival is indeed dishevelled and seems more or less uncomfortable about arriving when everyone else is already seated. I continue to lead the introductions and then, once they are over, I comment on what has just happened.

I would point out that, in the various places where it is practised, institutional pedagogy is generally situated within a framework constituted by some laws, which are few in number but decisive in terms of the orientation of practices. The first of these is often "I do not mock". I add that in The Future of an Illusion (1927), Freud distinguishes between forms of prohibition that are limited in nature, expressed through contingent expressions, and those that are fundamental prohibitions forming the basis of a civilisation's existence. There are only three of the latter: the prohibitions against murder, incest and cannibalism. The law "I do not mock" falls within the register of the fundamental prohibition of murder, which, allied with prohibitions of incest and cannibalism, constitutes the regime under which instituting capacities can be constituted. The first reaction to my speech comes from the administrative manager of the module, who is keen to point out that he and the newcomer know each other well, that they are used to joking together and that there was no real mockery in his comments. The person who was the subject of the remark about his appearance agrees, while not seeming unhappy with what I had said.

We then move on to the organisational Council, during which I present my proposals for the content of our two working days, inviting everyone to discuss them or introduce new ideas. One of the group members, who has not spoken until now, begins to put together a proposal. We have just assigned a few responsibilities within the module, such as ensuring that the timetable is adhered to or taking care of certain displays, and he then suggests that there might be something to be done based on what I said about the prohibition of mockery. His formulation is gradual; he thinks it through as he speaks, while allowing other members of the group to question it or develop it further. This proposal, which emerges from the dialogue, ultimately leads to the idea that it might be interesting to create a responsibility that could be called "listening to the atmosphere". For those who wish to exercise this responsibility, the task would consist of being attentive throughout the day to the way we address each other,

doi.org/10.35468/6248-08

not from the point of view of what is said, but from the point of view of how it is said, the tone of voice used, and what it may convey emotionally or affectively. That is to say, focusing attention on the saying rather than the said, to borrow a distinction made by Levinas. For this author, the saying is "proximity to one another, commitment to approach, one for the other, the very significance of meaning" (1974, 6, personal translation).

Once agreement has been reached on the importance of establishing such responsibility, a new question arises: how to determine who will exercise it? A new proposal is put forward: anyone who wants to try to take on this responsibility should discreetly let me know during the break following the organisational Council. The group will therefore not be informed of who is taking on this role until the end of the day, when his identity will be revealed and they will be given time to tell us what they have learned from what they have heard during our discussions about the way we have addressed each other.

I am surprised by this proposal and by the way in which it has been collectively clarified and accepted. Of course, the organisational Council is there to promote instituting dynamics in the sense of Castoriadis (1975), in other words, the implementation of processes of collective imagination likely to bring about new forms of action, new rules and new goals. The organisational council seems to have enabled new tasks to be undertaken within the group (greater attention to interpersonal relationships), new decision-making procedures (the method of assigning a specific responsibility) and new objectives (taking into account what is happening here and now within the group). The emergence of this keen attention to what often remains veiled in intersubjective relationships surprised me and, at first, it seems to me that I welcome this novelty with pleasure and interest. This is the first time, in an experience spanning many years, that I have heard such a proposal formulated.

The creation of this responsibility was therefore decided during the organisational meeting, and during the break, the administrative manager of the module, the very same person who had welcomed the latest arrival with what seemed to me to be a mockery, came to tell me that he wanted to take on this role. I am a little unsure about the relevance of this choice, but I remain satisfied with this innovation and already curious to hear what we will learn at the end of the day.

But this promising moment of institutionalisation ultimately fails to deliver on its promises. The time allocated for feedback was not included in the daily schedule when the responsibility was created. At the end of the first day of work, I organised a "weather report" session, an institution that allows everyone to quickly express their feelings about the time spent together using coded gestures, but I forgot to give the floor to the "atmosphere listener", who was careful not to remind me of the role he was supposed to play at that moment.

What happened? Why was something that seemed desirable and unanimously accepted not accomplished? The question was not revisited during the module, and today I can only speculate in hindsight with some hypothesis about what appeared to me to be a failure.

The one I favour today is the formation, at the end of our first day of work, of a kind of negative pact, to borrow a concept proposed by René Kaës in 1989 and elaborated on in Les alliances inconscientes (Unconscious Alliances), a more recent work in which he indicates that certain group psychic dynamics may have the unconscious aim of "carrying out defensive operations to suppress, reduce or modulate representations or perceptions that would threaten the constancy and integrity of the individual psychic apparatus or that of the bonds in which two or more subjects are engaged" (2009, 105, personal translation).

In order to maintain our shared commitment to the tasks we had consciously set ourselves, did we not use this defence mechanism to consign to oblivion and silence what had once emerged about the potential issues in the way we addressed each other?


doi.org/10.35468/6248-08

At the time of writing this chapter, however, the story is not over, as a new training module with the same professionals will soon take place. I plan to revisit this experience of unfinished institutionalisation and put it to work in the group.

## 4 Institutional pedagogy and "Covidian life"[4]

### 4.1 An online master's course during the Covid crisis

This section of the chapter is a report on the practice of institutional pedagogy in a Master's course conducted fully online during the Covid-19 health crisis between January and April 2021. This course was originally designed to be delivered in person, and the move to an online format was required by the health situation. This practice is part of a first-year Master's course in Education Sciences at Rouen Normandy University. The students are preparing for various careers in the field of education. Some of them already have professional experience in social work or youth work. This course, focusing on counselling in education, is an optional course lasting thirty-six hours (twelve sessions of three hours each).

During the sessions, students have to work in groups to investigate topics suggested by the teacher. These investigations are then used to create a report presented orally to the other groups in the course. The sessions therefore alternate between team work and oral presentations. Each session starts with a "What's up?", followed by a Council to organise the session. The teams then have time to work in virtual rooms. If students request it, the professor can contribute by giving lectures, sharing readings, and answering requests from students during the Council. Students have "jobs" in their team. For example, one member of the group acts as chair or secretary. A digital space is available for sharing documents: work instructions, reports, various resources, etc. Survey presentations are scheduled three times during the semester and the results are collected in a booklet, shared during the last session.

Students must also individually write a final report of no more than five pages, including: 1) a summary of the work carried out during the semester as part of this course, mentioning the responsibilities they assumed. 2) A reflective review of the experience of working in teams and the functioning of the institutions in this course (Council, jobs, etc.). This section takes the form of a narrative followed by an analysis. For example, "I chaired the Council on such-and-such a day and this is how I experienced it...". This narrative is followed by reflections demonstrating the students' ability to take a step back and look at what they have experienced in the course. They have to describe what they have learned from this experience.

Here I present some parts from a report written by a student who attended this course. This report gives readers the opportunity to hear from a student who experienced working in institutions during this very unusual period, when every aspect of our daily lives was affected by the pandemic. In this course, team investigations allow students to learn about their chosen topics. In addition, the reflective writing assignment at the end of the semester helps students develop their ability to think about their social learning and their experience in groups.

### 4.2 Adeline's experience[5]

The first session of the course on counselling was completely new to me. Its originality lay in the content of the subject itself (the question of counselling in the context of "education and

4 This title is inspired by the book *Psychoanalysis and Covidian Life. Common Distress, Individual Experience* Edited in 2021 by A. de Stal et H. Levine (Karnac Books).

5 Adeline gave her consent for the publication of her work, which has already been published in French in a newsletter for practitioners of institutional pedagogy (Échos P.I., n° 84, 2022).

doi.org/10.35468/6248-08

psychoanalysis"), but also in the approach used, the teaching method employed: institutional pedagogy. I had already studied how it worked and its history, but I had never experienced it myself. This confused me somewhat the first time. The institutions, the teamwork, the freedom of speech, but also the fact that this course was conducted online made this a completely new experience.

This first session was an introduction to this teaching method, the institutions, the course structure and its objectives. My initial reaction was not positive: I would have to get involved, and above all speak up and chair the Council and/or the "What's up?". I also realised that I would have the same status as the professor, which was very confusing. Even though what we learn in education science is that traditional teaching methods do not give students enough space, when we are given the opportunity to take up that space as learners, we are not sure we want to accept it. I realised that learning the theory behind these teaching methods is much easier than applying them myself. So there were responsibilities such as chairing the "What's up?", chairing the Council and acting as secretary. But there were also roles in teamwork: secretary, production manager, team leader and head of oral presentation organisation. I held several positions and responsibilities during this semester, so I will describe my experiences and feelings. In my opinion, this subject had a dual purpose: to understand and discover institutional pedagogy, and to acquire knowledge about the current trends in education and psychoanalysis and the concept of counselling. I therefore chaired four "What's up?" sessions, three Council meetings and acted as secretary once. In my teamwork, I was responsible for production and secretary.

### 4.3 The "What's up?"

Based on the number of times I've participated, this institution is the one I've preferred to chair. It seemed simpler to me than chairing the Council. In fact, it required fewer interventions, generally lasted less time, and there were no "sections" to manage. It was difficult the first time, because I had to take on the role of chairperson and give the floor to the group, including the professor. The rules of "What's up?" had to be remembered at the beginning of each session. These included listening, respect, freedom of speech and confidentiality. But I also had to manage registrations, regulate everyone's speaking time and moderate if necessary. Personally, I didn't have any "What's up?" sessions that were difficult to manage. The most complicated thing, in my opinion, was when no student asked for the floor. I felt alone and didn't necessarily know how to react. It was also difficult to predict the total duration of the "What's up?", as I didn't know in advance how many people would ask to speak. This was one of my main difficulties, both in "What's up?" and in the Council. There was also the issue of registrations. Several times, students arrived late, or some had not signed up in advance to speak, so I didn't know if I could accept their registration. In the end, I accepted them every time. "What's up?" allowed group members to react and respond to what another student had said. Sometimes no one responded, and I was more bothered by the silence than by what some people said. What is interesting about my reactions and feelings is that even when we have the floor, the chair, which is a powerful word that defines the value of this role, the fear of judgement and of doing the wrong thing is always present. I was somewhat apprehensive about being a bad chair.

This institution was then a "gateway", a moment that allowed one to enter the class group while expressing one's own singularity.


doi.org/10.35468/6248-08

## 5 Conclusion

After recounting these three experiences and presenting some of the analyses they have prompted in hindsight, are there any common lines of thought surrounding these institutional pedagogy practices in higher education and training?

At present, we can identify two main areas: firstly, teachers' or trainers' resistance to the effects of the practices they themselves implement and, secondly, the presence of certain forms of ambivalence experienced during the experiments.

As far as resistance is concerned, we have seen above, from Adeline's comments, that this is not, of course, limited to teachers. However, it may seem more surprising in their case, as it appears to relate to practices that they undertake voluntarily, at least on a conscious level. In the chapter "Resistance and Repression" in Introductory Lectures on Psycho-Analysis (1966b, 286-302), Freud indicates that resistances are very diversified, extremely refined, and often difficult to recognise and that these are the most paradoxical forms which can be linked to unconscious feelings of guilt.

In Das Ich und das Es [The Ego and the Id] (1923), Freud described what he calls the "negative therapeutic reaction" as a situation where the analysand seems to choose the path of suffering over that of recovery. According to this author, this surprising phenomenon founds its roots in unconscious feelings of guilt. Of course, in the case of education and training, we are not in a therapeutic situation, but can't we consider the possibility of some kind of a "negative educational response" from teachers or trainers when during their action they can be partially moved by an unconscious feeling of guilt? The question of where any feelings of guilt come from is unique to each subject, but considering the possibility of such "negative responses" can help to understand why sometimes the teacher's action seems to choose the path of failure over that of success. And the best way to deal with them is perhaps the same for everyone: finding the right mechanism to work through the encountered resistance.

As for the question of ambivalence, we may recall that at the end of Totem and Taboo, Freud tells us that he has "often had occasion to point out that emotional ambivalence in the proper sense of the term –that is, the simultaneous existence of love and hate towards the same object– lies at the root of many important cultural institutions" (Freud, 2004, 182).

Perhaps we need to accept that the ties that bind us to these institutional structures, which we continue to develop year after year and which constitute a large part of our social identity, are not really unambiguous, and that each of us may harbour an internal conflict regarding them. Perhaps we should also consider that the specific operating methods of institutional pedagogy are themselves conducive to the development of certain forms of ambivalence. Indeed, institutions that allow conflicts to be addressed rather than repressed, that lead the subjects involved to occupy different positions, that distinguish people from their statuses, also seem to have the effect of leading to ambivalent investments, sometimes torn between opposing forces.

It would probably be illusory to try to detach ourselves from one of these two motions in favour of the other. In order to continue on our path in an appropriate manner, a good enough manner, the surest direction seems to be that of a never-ending process of transforming underlying feelings into elements available for conscious thought, in other words what W. R. Bion calls "metabolization" (1962).

doi.org/10.35468/6248-08

## References

Bion, W. R. (1962). Learning from Experience. William Heinemann Medical Books.
Castoriadis, C. (1975). L'institution imaginaire de la société. Le Seuil.
Dubois et al. (2022). Pédagogie institutionnelle et « vie covidienne ». Échos P.I., 84, 7-20.
Dubois, A., Geffard, P., & Schlemminger, G. (2023). Une pédagogie pour le XXIe siècle. Pratiquer la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur. Champ social.
Freud, S. (2004). Totem and Taboo (2nd ed.). Routledge (Original work published 1913).
Freud, S. (1966a). Remembering, repeating and working-through (Further recommendations on the technique of psycho-analysis, II). In The Case of Schreber Papers on Technique and Other Works (p. 147–156). The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol. 12. Hogarth Press (Original work published 1914).
Freud, S. (1966b). Resistance and Repression. In Introductory Lectures on Psycho-Analysis. Parts I and II (p. 286-302). The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol. 15. Hogarth Press (Original work published 1915–1916).
Freud, S. (1923). Das Ich und das Es. Internationaler psychoanalytischer Verlag, XIII, 237–289.
Freud, S. (2013). L'avenir d'une illusion. Presses Universitaires de France (Original work published 1927).
Geffard, P. (2015). Glossaire T.F.P.I. Cliopsy, 14, 117-124. https://doi.org/10.3917/cliop.014.0117.
Geffard, P., & Dubois, A. (2016). Écriture des pratiques et remaniements subjectifs de la position professionnelle, Phronesis, 5/3-4, 42-54.
https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2016-3-page-42?lang=fr.
Halberstam, J. (2011). The Queer Art of Failure. Duke University Press.
Kaës, R. (1989). Le Pacte dénégatif. Éléments pour une métapsychologie des ensembles transsubjectifs. Dans A. Missenard, G. Rosolato, J. Guillaumin, J. Kristeva, Y. Guiterrez, J.-J. Baranes, R. Kaës, P. Roussillon & R. Moury (dir), Figures et modalités du négatif (p. 101-136). Dunod.
Kaës, R. (2009). Les alliances inconscientes. Dunod.
Laffitte, R. (1985). Une journée dans une classe coopérative. Le désir retrouvé. Champ social.
Levinas, E. (1974). Autrement qu'être ou au-delà de l'essence. Martinus Nijhoff.
Lourau, R. (1970). L'analyse institutionnelle. Éditions de Minuit.
Oury, J. (1986). À propos de Miloud. Dans C. Pochet, F. Oury & J. Oury, « L'année dernière, j'étais mort… » signé Miloud (p. 163-192). Champ social.
Schmid-Kitsikis, E. (2005). Narcissistic defenses. In A. de Mijolla (dir.) International Dictionary of Psychoanalysis (p. 1111). Thomson/Gale.
de Stal, A., & Levine, H. (2021). Psychoanalysis and Covidian Life. Common Distress, Individual Experience. Karnac Books.
Vasquez, A., & Oury, F. (1967). Vers une pédagogie institutionnelle. Maspero.


doi.org/10.35468/6248-08

## Authors

**Geffard, Patrick, Prof. Dr. (emeritus)**
ORCID: 0000-0002-5842-5402
Paris 8 University
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Education and psychoanalysis; Writing and transfer of clinical experience; Group psychological processes in education and training; Institutional pedagogy and psychotherapy
*E-Mail:* patrick.geffard@univ-paris8.fr

**Hilbold, Mej, Dr.**
Senior Lecturer
Paris 8 University
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Education and psychoanalysis; Queer and feminist theories and education; Professional development and training in social work and early childhood care; Institutional and critical pedagogy
*E-Mail:* mej.hilbold02@univ-paris8.fr

**Dubois, Arnaud, Prof. Dr.**
ORCID: 0000-0003-1500-3880
Paris Cité University
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Education and psychoanalysis; Institutional Pedagogy; History of Education; Mediation in Education; Professional Practice Supervision Group; Work Discussion Group
*E-Mail:* arnaud.dubois@u-paris.fr

**Kolebka, Hélène, Dr.**
Primary School Teacher
Paris 8 University
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Education and psychoanalysis; Institutional Pedagogy; History of the little-known female figures of the New Education movement
*E-Mail:* helene.kolebka@gmail.com

doi.org/10.35468/6248-08

*Lars Dietrich*

# Gruppenanalyse in pädagogischen Hochschulseminaren: Chancen und Grenzen

**Abstract**

Es gab und gibt immer wieder Versuche, gruppenanalytische Selbsterfahrungsprozesse an Hochschulen zu initiieren. Inwiefern ist dieses Unterfangen auch in (förder-/sonder-)pädagogischen Seminaren möglich? Als zentrale Aufgabe der gruppenanalytischen Leitungsfunktion gilt die dynamische Administration, die einen Rahmen schafft, der das gruppenanalytische Arbeiten erst ermöglicht. Gleichzeitig muss sich die angewandte (d. h. nicht-klinische) Gruppenanalyse auch immer an Settings anpassen, deren Rahmen in einem Spannungsverhältnis mit den Rahmenbedingungen der klinischen gruppenanalytischen Methode steht. Der Beitrag diskutiert Möglichkeiten und Grenzen gruppenanalytischen Arbeitens im Hochschulsetting, basierend auf mehreren Jahren gruppenanalytischer Leitungserfahrung in Seminaren der Humboldt-Universität zu Berlin.

**Schlüsselwörter:** Gruppenanalyse, Grenzen, Rahmen, Hochschule, Selbstreflexion, Selbsterfahrung



doi.org/10.35468/6248-09

## 1 Einleitung

Dass die Selbstreflexion ein zentraler Bestandteil der Lehrkräfteausbildung sein sollte, wird in der Erziehungswissenschaft und insbesondere in den sonder- und förderpädagogischen Fachrichtungen schon seit vielen Jahrzehnten gefordert (siehe z. B. Combe & Kolbe, 2008; Dietrich et al., 2024; Freud, 1960; Helsper, 2016; Kirsch et al., 2024; Reiser, 2007). Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch auf, dass das Verständnis davon, was genau mit Selbstreflexion gemeint ist, äußerst heterogen ausfällt. In diesem Beitrag wird argumentiert, dass sich die Verständnisunterschiede im Kern auf eine grundlegend unterschiedliche Wahrnehmung der Realität zurückführen lassen (Jung, 2023/1921) und in einem engen Zusammenhang mit Unterschieden in der Forschungstradition und -methode stehen. Das Argument schließt direkt an das von Wilhelm von Humboldt formulierte Postulat der Einheit von Forschung und Lehre an (Riedel, 1977) sowie an einen schon mehrere Jahrhunderte andauernden wissenschaftlich-philosophischen Streit, dessen Positionen sich einerseits auf den „Hyperrationalismus" von René Descartes im 16./17. Jahrhundert, andererseits auf den von David Hume im 18. Jahrhundert vertretenen Introspektionismus (Dowling & Roberts, 1974) zurückführen lassen. Eine Möglichkeit, diese Heterogenität im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs konzeptionell zu ordnen, besteht darin, sich die beiden Positionen auf einer Skala mit zwei Extremen vorzustellen. Das eine Extrem stellt heutzutage die rein verhaltensorientierte Pädagogik dar, die sich durch die ausschließliche Anwendung evidenzbasierter/quantitativ-empirischer Forschungsmethoden auszeichnet und primär dem praktischen Ziel einer effektiveren Verhaltenssteuerung im Klassenzimmer widmet. Untersucht wird nur das, was eindeutig gemessen werden kann, wodurch der Fokus entsprechender Forschung zwangsweise auf (vergleichsweise kurze) Interventionsstudien verschoben wird (Zimmermann, 2025). Selbstreflexion und Reflexion bedeuten in der kognitiv-behavioralen Forschung ein zielgerichtetes Nachdenken über sich selbst oder andere unter der zentralen Annahme, dass Probleme am effektivsten rational und zielorientiert bearbeitet und gelöst werden können und sollten (Bandura, 2001). Dass unbewusste (nicht oder kaum messbare) Aspekte in Beziehungsdynamiken eine zentrale Rolle spielen, wird entweder (im Extremfall) geleugnet, vernachlässigt oder als außerhalb des wissenschaftlichen Zuständigkeitsbereiches liegend definiert (Milton, 2001). Es kann somit auch keine Rolle im Selbstreflexionsverständnis von Lehrenden der entsprechenden Forschungstraditionen spielen.

Beim anderen Extrem, in der Tradition der psychoanalytischen Pädagogik, geht es hingegen in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler/-innen um ein komplexes Geflecht an un- oder vorbewussten Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen (Hirblinger, 2001; Würker, 2007). Die zentrale Annahme ist hier, dass das Verhalten und die Entwicklung des Menschen in erster Linie durch nicht direkt messbare Faktoren bestimmt und beeinflusst werden, die nur aus der Reinszenierung heraus verstanden und gedeutet werden können. Ob eine Deutung richtig oder falsch ist, kann mit der klassischen wissenschaftlichen Methode (d. h. mittels experimenteller Studie) oft nicht oder nur schwer bzw. indirekt überprüft werden. Stattdessen arbeitet die Tiefenhermeneutik (siehe z. B. König, 2018) – die in der psychoanalytischen Pädagogik bevorzugte empirische Methode – mit den eigenen Gefühlen, Fantasien und Erinnerungen der Forschenden, die als Reaktion auf qualitatives Datenmaterial (z. B. Lehrkräfteinterviews) entstehen. Das primäre Ziel ist die Hypothesengenerierung, bei der das im Fokus steht, was nicht explizit ausgesprochen oder gar gedacht werden darf, weil es gesellschaftlich, institutionell und/oder innerpsychisch verpönt ist und somit abgewehrt werden muss. Der Fokus der psychoanalytischen Pädagogik liegt somit auf einer tieferen psychischen Ebene, die ein großes Ausmaß an Unsicherheit mit sich bringt und von Forschenden (und allen anderen) erstmal ausgehalten werden muss. Es wird an dieser Stelle postuliert, dass sich

die hier beschriebenen Auffassungs- und Wahrnehmungsunterschiede auf die Art und Weise, wie Forschende Selbstreflexionsprozesse verstehen und in der eigenen Lehre an Universitäten und Hochschulen integrieren, auswirken.

Der vorliegende Artikel geht einerseits davon aus, dass beide Ansätze – der kognitiv-behavioristische und der psychoanalytische – wichtige Beiträge für die Ausbildung und (Selbst-) Reflexionsarbeit von Studierenden an Hochschulen leisten. Die Verhaltenssteuerung fokussiert die pädagogische Präventionsarbeit und unterstützt die Entwicklung von Strategien, die destruktivem Verhalten vorbeugen und so zu einem besseren Beziehungsklima beitragen können (Hennemann et al., 2018). Allerdings nur, solange sie nicht auf Methoden der aktiven Beschämung zurückgreift (Herz & Heuer, 2014).

Andererseits wird argumentiert, dass der verhaltensorientierte Ansatz im Kontext schwerer psychosozialer Beeinträchtigungen schnell an seine Grenzen stößt. Wenn Kinder und Jugendliche Erfahrungen in die Schule mitbringen, die ihre mentalen Verarbeitungskapazitäten überfordert hatten (z. B. schwerer Missbrauch oder Gewalt), führt dies zu Reinszenierungen auf der Verhaltensebene, die bei Lehrkräften heftige Gegenübertragungsgefühle der Angst, Wut, Überforderung und/oder Hilflosigkeit auslösen (Hirblinger, 2007). Können diese Gefühle von der Lehrkraft nicht richtig eingeordnet werden – d. h. als Gegenübertragungsgefühle identifiziert werden – ist die Gefahr groß, dass sie stattdessen als persönliche Angriffe interpretiert werden und destruktives Agieren auslösen. So berichten manche Lehrkräfte davon, dass sie in extrem belastenden Situationen zum ersten Mal in ihrem Leben gegenüber einem/-r Schüler/-in handgreiflich wurden und im Nachhinein nicht verstehen können, was in sie gefahren ist (Twemlow & Sacco, 2011).

Aufgrund der Tatsache, dass es Lehramts- und andere pädagogische Studierende im förderpädagogischen Kontext mehrheitlich mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, die schwere psychosoziale Beeinträchtigungen aufweisen, erscheint es unumgänglich, dass ihre Selbstreflexionskompetenzen nicht nur auf der bewussten und zielorientierten Ebene geschult werden. Stattdessen ist es notwendig, dass sie sich ihrer eigenen Übertragungsgefühle bewusst werden, d. h. ihrer eigenen destruktiven Anteile in konflikthaften Beziehungskonstellationen. Das setzt wiederum voraus, dass eigene Praxiserfahrungen vor dem Hintergrund persönlicher lebensbiografischer Erlebnisse thematisiert und neu betrachtet werden. Eine Methode, die sich hierfür besonders gut eignet, ist die gruppenanalytische Selbsterfahrung[1] (Datler et al., 2012; Dietrich, 2021). Doch inwiefern ist die Umsetzung gruppenanalytischen Arbeitens im Hochschulkontext möglich und wo stößt sie an ihre Grenzen?

## 2 Die Gruppenanalyse

Die Gruppenanalyse ist in ihrem Ursprung ein psychotherapeutisches Verfahren im Gruppensetting, das von Foulkes (1983/48) entwickelt wurde. Zwar gab es nach der Entwicklung und Etablierung der Psychoanalyse als psychotherapeutisches Verfahren im Einzelsetting durch Sigmund Freud mehrere Bestrebungen, die Psychoanalyse in ein Gruppensetting zu überführen – am bekanntesten sind hier wohl die Erfahrungen und theoretischen Überlegungen von Bion (1991/61). Allerdings hat sich kein anderer psychodynamischer Gruppenansatz als vergleichsweise eigenständige Schule wie die Gruppenanalyse etabliert.

Die theoretische Fundierung der Gruppenanalyse leitete Foulkes aus der Psychoanalyse, der Soziologie nach Elias (2010/1939) und der Gestalttheorie nach Wertheimer (1944) ab. Es handelt sich somit um einen multidisziplinären Ansatz, der unterschiedliche Theoriemodelle

1 Selbsterfahrung wird hier verstanden als das Kennenlernen und Reflektieren des eigenen Selbst inklusive seiner vor- und unbewussten Anteile, mit dem Ziel der professionellen und persönlichen Weiterentwicklung.


doi.org/10.35468/6248-09

miteinander verknüpft. Aus der Soziologie nach Norbert Elias hat die Gruppenanalyse den zentralen Gedanken übernommen, dass der Mensch ein Gruppentier ist und seine Psyche somit in erster Linie ein Organ, das sich zeithistorisch im Gruppenkontext entwickelt hat und somit auf Gruppenprozesse ausgerichtet ist (Behr & Hearst, 2018). Die Gestalttheorie wiederum trug den wichtigen Gedanken bei, dass Phänomene mehr sind als die Summe ihrer Einzelteile, was im Umkehrschluss bedeutet, dass eine Gruppe auch immer mehr ist als die Summe ihrer individuellen Mitglieder (Wertheimer, 1944). Aus der Psychoanalyse wurde insbesondere das Konzept des Unbewussten übernommen, jedoch auf den Gruppenkontext erweitert. Die Annahme ist hier, dass nicht nur Individuen eine psychische Abwehr aufweisen, die das Verpönte und Bedrohliche von dem Bewusstsein fernhält, sondern Mitglieder von Gruppen auch immer ein gemeinsames „Gruppenunbewusstes" (Foulkes, 1983/48) teilen.

Die Idee eines Gruppenunbewussten ist für viele Menschen nicht so einfach vorstellbar. Foulkes verstand die Gruppe als ein Netzwerk an Knotenpunkten, wobei jeder dieser Knotenpunkte einem einzelnen Gruppenmitglied entspricht. Jeder Knotenpunkt ist mit jedem anderen Knotenpunkt des Netzwerks direkt und indirekt verbunden. Daraus ergibt sich schon in kleinen Gruppen ein höchst komplexes soziales Netzwerk, die sogenannte „Gruppenmatrix" (ebd.), in der jede kleine Veränderung oder „Bewegung" eines Gruppenmitglieds Auswirkungen auf alle anderen Gruppenmitglieder hat. Ist ein bestimmtes Thema oder ein bestimmter Konflikt, mit dem sich die Gruppe auseinandersetzt, zu gefährlich und löst große Angst aus, verwendet die Gruppe Abwehrmechanismen, um ihr inneres Gleichgewicht wiederzuerlangen. Diese entsprechen dem gruppalen Gegenstück der individuellen Abwehrmechanismen, wie sie beispielsweise von Anna Freud (1960) umfangreich ausformuliert wurden.

Abwehr hat im Gruppenkontext immer etwas mit der Frage zu tun, inwiefern in der Gruppe das Gefühl vorherrscht, die Existenz der Gruppe an sich sei in Gefahr. Foulkes (1983/48) ging wie schon Freud selbst davon aus, dass die Horde die Organisationsstruktur war, in der der Mensch – zeithistorisch gesehen – sein Überleben sicherstellen konnte. Der Ausschluss aus der Horde, genauso wie ihr Zerfall, war ein Todesurteil. Der Gruppenanalyse nach sind es diese archaischen Ängste, die einen wesentlichen Beitrag zu der Beantwortung der Frage leisten können, warum auch der moderne Mensch so ein starkes Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit aufweist und eine dermaßen (oft irrational) große Angst vor dem Ausschluss aus Gruppen hat.

Laut Antons (2009) gibt es zwei Kräfte, die das Gleichgewicht der Gruppe stören: Die zentripetalen und die zentrifugalen. Zentrifugalkräfte sind alle Kräfte, die die Gruppe zu zerreißen drohen. Konkret heißt das, dass Gruppen immer einen Grund brauchen, um als Gruppe zu existieren. Fällt dieser Grund weg, löst sich die Gruppe auf. Ein Beispiel hierfür ist eine Schulklasse, die in erster Linie durch die Schulpflicht zusammengehalten wird. Endet die Schulpflicht, existiert die Gruppe in der Regel nicht mehr weiter, trotz aller Bemühungen ihrer Mitglieder, die Gruppe instand zu halten (beispielsweise durch die Organisation regelmäßiger Klassentreffen). Zentripetalkräfte wirken sich hingegen positiv auf den Zusammenhalt der Gruppe aus. Nehmen sie jedoch überhand, führt dies zu einer Art Gleichschaltung aller Gruppenmitglieder, d. h. dem Verlust des Individuellen. Ein Beispiel hierfür sind totalitäre/faschistische Gruppen, die einen sehr starken Zwang zur Konformität ausüben. Sie arbeiten in erster Linie mit Angst und Gewalt und weisen auch immer einzelne Mitglieder auf, die sich mit der Gruppenidentität besonders stark identifizieren und die Rolle von Wächter:innen einnehmen. Diese sorgen dafür, dass Personen, die sich der Konformität der Gruppe zu widersetzen versuchen, schwer bestraft werden.

Bion (1991/61) spricht im Kontext von Gruppenabwehr und gruppaler Regression von sogenannten Grundannahmengruppen. Er unterscheidet die Kampf- und Fluchtgruppe, die Abhängigkeitsgruppe und die Paargruppe, die alle drei auf unterschiedliche Weise eine stabile

(wenn auch nicht nachhaltige) Gruppendynamik etablieren. Die Kampf- und Fluchtgruppe identifiziert eine/-n Feind/-in, der/die bekämpft werden oder vor dem/der geflohen werden muss. Die Führungsrolle solcher Gruppen nehmen laut Foulkes (1983/48) in der Regel Personen ein, die besonders starke paranoide Tendenzen aufweisen, da nur sie in der Lage sind, auch dort Feinde zu identifizieren, wo in der Realität keine existieren.
Die Abhängigkeitsgruppe wählt hingegen eine Person, der sie ganz besondere (unbewusst magische) Kompetenzen zuschreibt und von der sie sich erhofft, dass sie in der Lage ist, alle Bedürfnisse der Gruppe und ihrer Mitglieder am besten befriedigen zu können. Ein Beispiel hierfür ist die von der Klasse vergötterte „Star"-Lehrkraft, die scheinbar alles weiß und alles kann. Das Problem ist jedoch, dass sich die Mitglieder solcher Gruppen im Vergleich zur Gruppenleitung als inkompetent erleben, wodurch ihre Entwicklung unterminiert wird. Stattdessen dient diese Form der Gruppe in erster Linie dazu, die narzisstischen Bedürfnisse der Gruppenleitung zu befriedigen.
Die dritte Grundannahmegruppe – im pädagogischen Kontext möglicherweise weniger relevant – ist die Paargruppe, in der reale oder imaginierte (sexuelle/romantische) Paarbeziehungen als produktiv und notwendig für den Fortbestand der Gruppe erlebt und entsprechend positiv behandelt werden. Dahinter liegt die unbewusste Annahme, dass zwei Personen grundsätzlich nur aus sexuellen Gründen dyadische Beziehungen eingehen.
Foulkes (1983/48) hat aus den psychoanalytischen, gestalttheoretischen und soziologischen Ansätzen eine interdisziplinäre Metatheorie entwickelt, die die innerpsychische Welt mit der außerpsychischen verknüpft. Konkret geht er davon aus, dass sich die Psychodynamik, d. h. die konflikthaften Spannungen zwischen den unterschiedlichen Teilen der Psyche (z. B. Konflikte zwischen dem Über-Ich, dem Ich und dem Es) im Individuum immer wieder auf der Gruppenebene reinszeniert. Der Mechanismus der Reinszenierung ist die manchmal mehr, sehr oft aber wenig bis gar nicht bewusste Identifikation mit den unterschiedlichen Anteilen der Psyche, d. h. den innerpsychischen „Konfliktparteien".
Im Umkehrschluss werden die Erfahrungen, die das Individuum im Gruppenkontext macht, introjiziert, also innerpsychisch abgespeichert. Das ist auch letztendlich der Grund, warum die Gruppenanalyse als psychotherapeutische Methode funktioniert: Die Patient:innen agieren ihre psychodynamischen Konflikte gruppendynamisch aus, was die Konflikte für Beobachtungen, Deutungen und Übersetzungen im Hier und Jetzt zugänglich macht. Der psychische Konflikt kann versprachlicht und von dem bewussten und reiferen Teil der Psyche bearbeitet werden.
Aufgrund der Tatsache, dass die Gruppenanalyse ihren primären Fokus auf die Gruppe und ihre Dynamiken und Prozesse legt, eignet sie sich auch hervorragend für nicht-klinische Settings wie z. B. Organisationsberatung und Supervision (Wilke, 2005, 2014).

## 3 Angewandte Gruppenanalyse im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Hochschulkontext

Zwar wurde und wird die Gruppenanalyse immer wieder im Hochschulkontext eingesetzt. Allerdings gibt es nur wenige Veröffentlichungen, die entsprechende Erfahrungen aus dem Fachbereich Pädagogik und Erziehungswissenschaften ausführlich darstellen. Das überrascht etwas, denn gleich der erste außerklinische Einsatz der Gruppenanalyse fand vor einem halben Jahrhundert im Hochschulsetting statt. M.L.J. Abercrombie (Abercrombie & Terry, 1993/78) wurde noch von S.H. Foulkes selbst ausgebildet und begann in den 1950er Jahren die gruppenanalytische Technik in ihren Seminaren am University College London einzusetzen. Unter anderem verwendete sie den Ansatz der freifließenden Diskussion, dem


doi.org/10.35468/6248-09

gruppenanalytischen Gegenstück zur freien Assoziation der Psychoanalyse, um mit Architekturstudierenden den Einfluss der Gebäudeplanung und -gestaltung auf das menschliche Wohlbefinden zu untersuchen.
Hinsichtlich ihrer Seminargestaltung berichtet Abercrombie (ebd.) insbesondere von der Erfahrung, dass Universitätsseminare eine starke Tendenz zur Abhängigkeitsgruppe haben, in der die Studierenden von dem/der Dozent/-in mit Informationen und Handlungsanleitungen „gefüttert" werden möchten. Ein Grund hierfür ist ihrer Darstellung nach, dass viele Studierende noch keine konkrete Vorstellung davon haben, dass für die praktische Arbeit nicht primär abstraktes Bücherwissen, sondern insbesondere Erfahrungslernen von entscheidender Bedeutung ist.
Ihre Versuche, Seminargruppen aus ihrer Abhängigkeit herauszuführen, um das eigenständige Denken effektiver fördern zu können, trafen auf Seiten der Studierenden nicht nur auf Gegenliebe. So wurde insbesondere die Klage laut, dass die unstrukturierte Arbeit Gefühle des Verlassen- und im-Stich-gelassen-werdens auslöst. Der Wunsch wurde geäußert, vor den Seminaren entsprechende Warnungen auszusprechen, damit diejenigen, die diese Form der Arbeit emotional überfordert, auf andere Kurse ausweichen können:

> „It is common for students when they have at last understood what it is all about, to expostulate: Why didn't you tell us at the beginning? And for them to discover that in fact you had done so, but they had not taken it in, is quite a useful way for them to learn about the difficulties of learning" (Abercrombie & Terry, 1993/78, p. 92).

Gruppenanalytische Selbsterfahrungsseminare sind in Deutschland nach wie vor eine Seltenheit (Moré, 2023, Brandl i. d. B.). Etwas ausführlicher publizierte Naumann (2014) über seine Erfahrungen mit der Gruppenanalyse im sozialpädagogischen Hochschulkontext. Ähnlich wie Abercrombie und Terry (1993/78) berichtet er davon, dass Seminare sehr schnell die Dynamik einer Abhängigkeitsgruppe entwickeln und so das eigenständige Denken unterminieren können. Darüber hinaus gibt er seine Erfahrung wieder, dass Widerstand, Angst und Gefühle von mangelndem Halt (Holding) unter Studierenden eine besonders große Herausforderung darstellen. Dies sei allerdings nicht allein auf die biografischen Erfahrungen der Studierenden zurückzuführen, sondern insbesondere auch auf das nur wenig Halt gebende universitäre Setting, das Vereinzelungs- und Vereinsamungstendenzen fördere.
Vor dem Hintergrund der bislang dünnen Publikationslage zu Erfahrungen mit gruppenanalytischen Selbstreflexionsseminaren im Hochschulkontext, insbesondere im deutschsprachigen Raum, möchte der vorliegende Beitrag dazu beitragen, diese Lücke zu schließen. Ziel ist es, Lehrenden an Hochschulen und Universitäten einen praxisnahen Einblick zu vermitteln, wie sich gruppenanalytische Ansätze in Seminare integrieren lassen. Dabei werden insbesondere die Herausforderungen der praktischen Umsetzung in den Blick genommen. Der Fokus der folgenden Abschnitte liegt bewusst nicht auf einer wissenschaftlich-theoretischen Vertiefung, sondern auf einer möglichst ehrlichen, transparenten und anwendungsorientierten Darstellung von Erfahrungen.

## 4 Erfahrungen mit der Einarbeitung gruppenanalytischer Elemente in Seminaren an der Humboldt-Universität zu Berlin

Wenn die Gruppenanalyse im nicht-klinischen Kontext zum Einsatz kommen soll, stellt sich gleich zu Beginn die entscheidende Frage, wie nahe das, was letztendlich angeboten wird, an den gruppenanalytischen „Goldstandard" gruppenanalytischer Selbsterfahrung heranreichen kann und soll. Die Antwort auf diese Frage ist eng mit dem Ziel der Gruppe – was sollen

die Teilnehmenden aus der gruppenanalytischen Arbeit für sich mitnehmen bzw. lernen? – und dem Setting, in dem sich die Gruppe wiederfindet, verbunden. Das gruppenanalytische Setting umfasst laut Lamott (2007) die Faktoren Zeit (Frequenz, Dauer etc.), Ort (klinisch oder außerklinisch), Raum (Gestaltung, Bestuhlung etc.), Gruppenformen (homogen vs. heterogen entlang unterschiedlicher Achsen, geschlossene Gruppe mit einem gemeinsamen Anfang und Ende vs. Slow-Open-Format), Gruppengröße (Klein-, mittelgroße oder Großgruppe), Honorierung/Finanzierung und Leitungskonzept (alleine oder Paarleitung, Geschlecht der Leitung etc.). Jeden dieser unterschiedlichen Aspekte muss der/die Gruppenanalytiker:in im Zuge der dynamischen Administration mitdenken. Damit sind alle Aktivitäten und Handlungen der Gruppenleitung gemeint, die zur Schaffung und Erhaltung des gruppenanalytischen Rahmens (Behr & Hearst, 2018, S. 52) notwendig sind.

Der stabile Rahmen macht die gruppenanalytische Arbeit erst möglich und ist im klinischen Setting streng geregelt. So darf alles, was außerhalb des gruppenanalytischen Arbeitsprozesses passiert, in die Gruppe eingebracht werden, aber das, was in der Gruppe passiert, nur anonymisiert außerhalb besprochen werden (Verschwiegenheitsregel). Des Weiteren dürfen die Gruppenmitglieder im klinischen Setting auch keine privaten oder geschäftlichen Verbindungen miteinander haben oder im Zuge der gruppenanalytischen Arbeit eingehen (Abstinenzregel). Die regelmäßige Teilnahme macht den Gruppenprozess erst möglich, weshalb im klinischen Setting unangekündigt verpasste Gruppenpsychotherapiestunden von den Patient:innen in der Regel privat beglichen werden müssen (Bährle, 2016).

Auch die Aufnahme in eine klinische Gruppenpsychotherapie unterliegt einem strengen und gründlichen Prozess. Vorab werden individuelle Anamnesegespräche durchgeführt, in denen die Gruppenanalytiker:innen eruieren können, wen sie in die Gruppe aufnehmen und wen nicht. Besondere Vorsicht im Gruppensetting ist beispielsweise bei Personen mit Borderline-Persönlichkeitsstörung aufgrund ihrer ausgeprägten Impulsivität und Spaltungstendenzen geboten (Yalom & Leszcz, 2020).

In der angewandten, d. h. nicht-klinischen Gruppenanalyse müssen hinsichtlich der Rahmenbedingungen diverse Kompromisse eingegangen werden, da die Regeln des gruppenanalytischen „Goldstandards" mit den speziellen Rahmenbedingungen nicht-klinischer Settings im Konflikt stehen können und Letztere auch immer Vorrang haben. In der Praxis verlangt dies Lehrenden mit gruppenanalytischer Fortbildung eine besonders flexible (und damit auch besonders herausfordernde) dynamische Administrationsarbeit ab (Wilke, 2014). Es geht eigentlich immer um ein Ringen um den Rahmen, denn je weiter sich die Arbeit vom „Goldstandard" entfernt, desto geringer sind die erwartbaren therapeutischen Effekte.

Die dynamische Administrationsarbeit wird als ebenso wichtige Gelingensbedingung des gruppenanalytischen Prozesses angesehen wie die analytische Interventionsarbeit während der gruppenanalytischen Sitzungen selbst (Behr & Hearst, 2018). Der gruppenanalytische Rahmen hat die Funktion, die Gruppe vor negativen Einflüssen von außerhalb und innerhalb, die den gruppenanalytischen Prozess immer wieder zu unterminieren versuchen, so gut wie möglich zu schützen. Anders ausgedrückt: Es braucht einen möglichst stabilen Rahmen, an dem sich die Gruppe festhalten und orientieren kann. Nur so ist sie in der Lage, sich auf emotional schwierige (stürmische) Gewässer einzulassen, die im Zuge eines gelingenden Selbsterfahrungsprozesses angesteuert und durchfahren werden.

Im universitären Kontext ist der stabile Rahmen – wie in anderen nicht-klinischen Settings – die größte Herausforderung des/der Gruppenanalytikers/-in. Das liegt zunächst daran, dass die grundlegenden Prinzipien gruppenanalytischen Arbeitens zum Teil einen Bruch mit den Prinzipien der üblichen Seminargestaltung darstellen. Die Lehre der Universität ist im Kern darauf ausgerichtet, die (zumindest vorgeblich) objektiven und rationalen Anteile der menschlichen Psyche weiterzuentwickeln – den Logos (Jung, 2023/1921). In Seminaren


doi.org/10.35468/6248-09

werden deshalb Diskussionen gefördert, in denen (abstrakte/abstrahierende) Argumente gesammelt, ausgetauscht und miteinander abgewogen werden. Es geht um die Ordnung, Strukturierung und Entwicklung logischer Zusammenhänge im Kontext der großen Informationsflut, die über die Studierenden im Laufe des Studiums hereinbricht.

Eine zentrale Annahme des universitären Lehransatzes – der sich im Kern mit den kognitiv-behavioralen Überlegungen (Bandura, 2001) deckt – ist die enge Verbindung von menschlichen Emotionen mit (zumindest augenscheinlich) irrationalem Verhalten. Dieser (auch unsere Kultur und Gesellschaft auf allen Ebenen durchziehenden) Interpretation nach sind Emotionen etwas Archaisches und Kindliches, das von Erwachsenen kontrolliert und überwunden werden muss (Salzberger-Wittenberg, 1997). Die psychoanalytische Idee, sich den eigenen Emotionen und ihrer Bedeutung mittels der Technik der freien Assoziation anzunähern und in diesem Zusammenhang auch der Frage nachzugehen, was man an sich selbst nicht wahrhaben und deshalb abwehren muss – das, was C. G. Jung (2017/1933) die Auseinandersetzung mit dem eigenen Schatten nannte – erleben viele Studierende als etwas dem Universitätskontext gegenüber Widersprüchliches, was gerade zu Semesterbeginn Verwirrung und (bewusste und unbewusste) Ängste auslöst. Gleichzeitig spüren sie natürlich, dass sie sich der Welt (und sich selbst) gegenüber bisher nicht immer ehrlich/authentisch gezeigt und stattdessen eine Persona entwickelt haben, die die ungeliebten Teile des Selbst so gut wie möglich zudeckt. Das gruppenanalytische Format und die zu Beginn des Semesters vorgestellten Regeln und Zielsetzungen lösen spätestens dann ein erhebliches Maß an offen spürbaren Ängsten aus, wenn sich die Studierenden zum ersten Mal im Stuhlkreisformat gegenübersitzen. Diese Erfahrungen schließen auch an aktuelle strukturtheoretische Überlegungen an, die argumentieren, dass die Entwicklung eines selbstreflexiven Habitus an Hochschulen und Universitäten nicht allein durch die Aneignung einzelner Reflexionstechniken gelingen kann, sondern auch eine systematische Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie erfordert (Dlugosch & Kratz, 2022).

Ein weiterer Faktor, der die Angst potentiell stark ansteigen lässt, ist die Gruppengröße. Beginnt das Semester als Kleingruppe (maximal zehn Personen), ist in den meisten Fällen schon nach wenigen Seminareinheiten ein frei assoziierendes Arbeiten im Sinne der klassischen gruppenanalytischen Selbsterfahrung möglich. Es sind solche Runden, in denen sich einige wenige Studierende schon zu Semesterbeginn getraut haben, über ihre Ängste und Schwierigkeiten im Studium, in der praktischen pädagogischen Arbeit und/oder Probleme im privaten Umfeld, die das Studium oder die Arbeit belasten, offen zu sprechen. Öffnet sich eine Person, folgen zumeist relativ rasch weitere, und es entsteht ein positiver Kreislauf, in dem sich die Gruppenmitglieder im Laufe des Semesters auf einer zumindest im Universitätskontext neuen und deutlich intimeren und ehrlicheren Ebene begegnen können. Die Seminargruppe wird in solchen Fällen als haltendes Objekt erfahren, das dabei hilft, vergangene und aktuelle Krisen besser meistern/verarbeiten zu können. Es sind diese Seminare, die das möglicherweise wichtigste Ziel gruppenanalytischer Seminararbeit zweifelsfrei erreichen: den Studierenden eine Erfahrung mitzugeben, die ihnen zeigt, dass es eine Form der Hilfe gibt, auf die sie zurückgreifen können, wenn die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu so extremen emotionalen Belastungen führt, dass sie individuell und ohne Hilfe von außen nicht mehr produktiv bewältigt werden kann.

Ist die Gruppe mittelgroß bis groß (ab ca. zehn bis zwölf Personen, je nach durchschnittlichem strukturellem psychischem Niveau der Mitglieder), kann die Seminargruppe aufgrund der zu großen Angst nicht im klassischen (d. h. weitestgehend unstrukturierten) Selbsterfahrungsformat starten. Stattdessen empfiehlt es sich, die ersten Seminareinheiten stärker zu strukturieren und eine Art Mischform zwischen Selbsterfahrung und klassischer Seminargestaltung anzubieten. Ist die Angst im Seminarraum besonders groß, ist es notwendig, der Gruppe

konkrete Arbeitsaufgaben zuzuteilen (z. B. die klassische Bearbeitung von Fragestellungen zu einem gelesenen Text), die den Fokus vom Selbst weg nach außen verschiebt.
Als in mittelgroßen bis großen Seminargruppen angstreduzierend hat sich auch das Balintformat (Wilke, 2005) erwiesen. Hier bringt ein/e einzelne/r Student/in zunächst ein selbst erstelltes Fallbeispiel ein, beantwortet anschließend kurz Verständnisfragen und verlässt danach den Stuhlkreis wieder, um aus der Distanz (und möglichst ohne Augenkontakt mit Gruppenmitgliedern) zuzuhören, was das eingebrachte Fallbeispiel in der Seminargruppe auslöst. Die Bearbeitungszeit ist bspw. mit knapp 40 Minuten in einer 90-minütigen Seminareinheit klar geregelt. Anschließend wird die falleinbringende Person für die verbleibenden fünf Minuten in die Gruppe zurückgeholt, was ihr die Möglichkeit gibt, ihre Wahrnehmung über den Austausch, die Dynamik und den Prozess, der in der Gruppe stattgefunden hat, zu berichten. Es hat sich gezeigt, dass die Studierenden grundsätzlich sehr vorsichtig und respektvoll mit den Falleinbringenden umgehen, wodurch sich die Angst davor, mit einem eigenen Fall bzw. Thema im Mittelpunkt zu stehen (und möglicherweise angegriffen oder beschämt zu werden), sehr schnell verflüchtigt. Es ist keine Seltenheit, dass Studierende (meist diejenigen, die studienbegleitend in einer pädagogischen Einrichtung arbeiten) in der zweiten Semesterhälfte die Möglichkeit einer zweiten (freiwilligen) Falleinbringung anfragen, sofern es der Seminarplan zulässt.
Ein weiterer Aspekt, der sich negativ auf die Entwicklung des Selbsterfahrungsprozesses auswirkt, ist die Anwesenheit von Studierenden, die sich im Gruppenprozess stark politisch-ideologisch äußern, was in den meisten Fällen einer Haltung der „political correctness" geschuldet ist. Das Problem ist hier nicht die ideologische Einstellung an sich, die natürlich frei geäußert werden darf. Jedoch steckt hinter der Verbalisierung bestimmter aktivistischer Schlüsselwörter – insbesondere, wenn sie früh und frequent im Gruppenprozess geäußert werden – meinem Gefühl nach immer auch der Versuch, das Denken der anderen Gruppenmitglieder gezielt einzuschränken und ideologisch auf Linie zu bringen. Dieser Versuch widerspricht jedoch dem grundsätzlichen gruppenanalytischen Ziel, einen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem ohne Angst auch Gedanken geäußert werden können, die gesellschaftlich (und somit auch in der Gruppe) verpönt sind. Aus diesem Grund ist es in der Funktion der Gruppenleitung enorm wichtig, entsprechenden Äußerungen früh entgegenzuwirken und darauf hinzuweisen, dass die Verbalisierung unterschiedlicher Standpunkte und Einstellungen nicht nur erlaubt, sondern ausdrücklich erwünscht ist. Zudem muss in solchen Fällen immer wieder der Versuch gestartet werden, den Austausch auf die konkrete und persönliche Ebene zurückzuholen.
Abschließend sollte nicht unerwähnt bleiben, dass Studierende mit spezifischen schweren psychosozialen Beeinträchtigungen – insb. bei der Tendenz, Gruppen zu spalten oder gegen Sündenböcke aufzuhetzen – für den gruppenanalytischen Prozess im Universitätskontext eine besondere Gefahr für die Gruppe darstellen können. Das liegt daran, dass eine Vorauswahl der Gruppenmitglieder, wie sie im klinischen Setting mithilfe von individuellen Anamnesegesprächen stattfindet, im Universitätssetting kaum umgesetzt werden kann. Es ist daher dringend zu empfehlen, dass sich die gruppenanalytische Seminarleitung selbst supervisorische Hilfe sucht, wenn sie merkt, dass in der Gruppe destruktive Prozesse (Antons, 2009) Überhand nehmen.


doi.org/10.35468/6248-09

## 5 Fazit

Gruppenanalytische Selbsterfahrungsseminare eröffnen für Pädagogikstudierende die Möglichkeit, vor dem Berufseintritt eine Methode kennenzulernen und selbst zu erfahren, die ihnen dabei hilft, schwere emotionale Belastungen des (förder-)pädagogischen Berufsalltags effektiver verarbeiten zu können. Insbesondere Lehramtsstudierende haben oft große Angst vor dem berüchtigten „Praxisschock" und fragen sich, ob sie z. B. in der Lage sein werden, in ihren Schulklassen Autorität zu erlangen und/oder Kinder und Jugendliche mit schweren psychosozialen Beeinträchtigungen dauerhaft auszuhalten. In diesem Zusammenhang kommt auch immer wieder der starke Wunsch nach einer pädagogischen Handlungsanleitung auf. Allerdings ist für den Zweck der pädagogischen Professionalisierung im Umgang mit schweren Verhaltensauffälligkeiten das Erlernen kognitiv-behavioraler Konditionierungsstrategien zwar hilfreich, aber nicht ausreichend (Hattie, 2012; Korpershoek et al., 2025). Gleichzeitig widersetzt sich nach wie vor ein beachtlicher Anteil an erfahrenen Lehrkräften jeglichem supervisorischen Hilfsangebot insbesondere dann, wenn es über ein rein zielorientiertes Arbeiten hinausgeht und die Reflexion der eigenen Lebensbiografie umfasst. Es dürfte unter anderem eine große Angst vor Beschämung hinter dieser Abwehr stecken, sich auf entsprechende Selbsterfahrungsprozesse in einem Supervisionskontext einzulassen.

Gruppenanalytische Selbsterfahrungsseminare können Studierenden in der Ausbildungsphase dabei helfen, ihre Angst vor Selbsterfahrungsprozessen zu mildern. Darüber hinaus zeigen sie einen Weg auf, der eingeschlagen werden kann, wenn die emotionale Belastung zu groß wird und alleine nicht mehr ausgehalten werden kann. Damit kann die Gruppenanalyse dazu beitragen, den berüchtigten Theorie-Praxis-Gap in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften (Phelps, 2019) ein Stück weit zu reduzieren.

## Literatur


Abercrombie, M. L. J., & Terry, P. M. (1993/1978). Improving small group teaching: Tutors' concerns. In J. Nias (Ed.), *The human nature of learning: Selections from the work of M.L.J. Abercrombie* (pp. 153-160). Open University Press.

Antons, K. (2009). Die dunkle Seite von Gruppen [The dark side of groups]. In C. Edding & K. Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch – Alles über Gruppen* (S. 324-355). Beltz.

Bährle, R. J. (2016). Wann dürfen Sie als Therapeut ein Ausfallhonorar verlangen? Abgerufen unter https://www.iww.de/gstb/archiv/verguetung-wann-duerfen-sie-als-therapeut-ein-ausfallhonorar-verlangen-f97356

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Behr, H., & Hearst, L. (2018). *Gruppenanalytische Psychotherapie.* Hohenwarsleben, GER: Westarp.

Bion, W. R. (1991/1961). *Experiences in groups and other papers.* Routledge.

Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Aufl., S. 857–875). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Datler, W., Finger-Trescher, U., & Gstach, J. (2012). Psychoanalytisch-pädagogisches Können: Vermitteln – Aneignen – Anwenden. In W. Datler, U. Finger-Trescher, J. Gstach, & K. Steinhardt (Hrsg.), *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* (Vol. 20, S. 33-51). Psychosozial-Verlag.

Dietrich, L. (2021). Higher expectations of teachers are not sufficient: How to take the next big step in social-emotional teacher training [Special Issue Invitation]. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies, 18*, 319-329. https://doi.org/10.1002/aps.1724

Dietrich, L., Hofman, J., & Zimmermann, D. (2024). Effektive Didaktik trotz problematischer Beziehungen im Unterricht? Eine tiefenhermeneutische Fallanalyse. *Psychosozial, 47*(2), 101–113. https://doi.org/10.30820/0171-3434-2024-2-101

Dlugosch, A., & Kratz, M. (2022). Ein reflexiver Habitus als Fluchtpunkt der universitären Lehrerbildung? Transformationspotenziale im Dienst pädagogischer Professionalisierungsprozesse. *Pädagogische Rundschau, 76*(5), 501–513.

Dowling, W. J., & Roberts, K. (1974). The historical and philosophical background of cognitive approaches to psychology. In E. C. Carterette & M. P. Friedman (Eds.), *Handbook of perception [Vol. 1, Historical and philosophical roots of perception]* (pp. 244–254): Academic Press.

Elias, N. (2010/1939). *Über den Prozeß der Zivilisation: Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen (Band 1)*. Suhrkamp Verlag.

Foulkes, S. H. (1983/1948). *Introduction to group-analytic psychotherapy: Studies in the social integration of individuals and groups*. Routledge.

Freud, A. (1960). *Psychoanalysis for teachers and parents*. Beacon Press.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. Routledge.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.

Hennemann, T., Ricking, H., & Huber, C. (2018). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 115-149). Kohlhammer.

Herz, B., & Heuer, S. (2014). Eine Pädagogik der Beschämung? Emotionale Gewalt als Disziplinartechnik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83*, 246–249. https://doi.org/10.2378/vhn2014.art21d

Hirblinger, H. (2001). *Einführung in die psychoanalytische Pädagogik in der Schule* (Vol. Würzburg, GER): Königshausen & Neumann.

Hirblinger, H. (2007). Übertragung und Gegenübertragung in therapeutischen und pädagogischen Beziehungen. Über die Reinszenierung früherer Beziehungserfahrungen in therapeutischen und pädagogischen Kontexten. In H. Hierdeis & H. Walter (Hrsg.), *Bildung, Beziehung, Psychoanalyse. Beiträge zu einem psychoanalytischen Bildungsverständnis* (S. 165-189). Klinkhardt.

Jung, C. G. (2017/1933). *Modern Man in Search of a Soul*. Rare Treasures.

Jung, C. G. (2023/1921). *Psychologische Typen (Bd. 6; 3. Aufl.)*. Patmos Verlag.

Kirsch, H., Behringer, N., Henter, M., Hutsebaut, J., Link, P.-C., Kreuzer, T. F., . . . Gingelmaier, S. (2024). Ist Mentalisieren lehrbar? – Zur Aus- und Weiterbildung in mentalisierungsbasierter Pädagogik. In P.-C. Link, N. Behringer, A. Turner, T. F. Kreuzer, & N.-H. Schwarzer (Hrsg.), *Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik* (S. 428-445). Vandenhoeck & Ruprecht.

Korpershoek, H., de Boer, H., & Mouw, J. M. (2025). An update of the meta-analysis of the effects of classroom management interventions on students' academic, behavioral, social-emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 1-41. https://doi.org/10.3102/00346543251361903

König, H.-D. (2018). *Die Welt als Bühne mit doppeltem Boden: Tiefenhermeneutische Rekonstruktion kultureller Inszenierungen*. Springer VS.

Lamott, F. (2007). Setting. In R. Haubl & F. Lamott (Hrsg.), *Handbuch Gruppenanalyse* (2. Aufl., S. 49-62). Verlag Dietmar Klotz.

Milton, J. (2001). *Psychoanalysis and cognitive behaviour therapy—rival paradigms or common ground? The International Journal of Psychoanalysis, 82*(3), 431-447. https://doi.org/10.1516/0020757011600957

Moré, A. (2023). Erfahrungsmöglichkeiten für Gruppenanalyse in universitären Kontexten – Reflexionen aus der Praxis. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 59*(3), 210-222. https://doi.org/10.13109/grup.2023.59.3.210

Naumann, T. M. (2014). *Gruppenanalytische Pädagogik: Eine Einführung in Theorie und Praxis [group analytic pedagogy: An introduction to theory and practice]*. Psychosozial-Verlag.

Phelps, D. (2019). The Challenges of Bridging the Research–Practice Gap through Insider–Outsider Partnerships in Education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 121*(12), 1-28. https://doi.org/10.1177/016146811912101202

Reiser, H. (2007). *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion*. Kohlhammer.

Riedel, M. (1977). Wilhelm von Humboldts Begründung der „Einheit von Forschung und Lehre" als Leitidee der Universität. In U. Herrmann (Ed.), *Historische Pädagogik: Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik; Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker; Literaturberichte und Rezensionen* (pp. 231–247). Beltz.

Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Williams, G., & Osborne, E. (1997). *Die Pädagogik der Gefühle*. WUV-Universitätsverlag.

Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2011). *Preventing bullying and school violence*. American Psychiatric Association Publishing.

Wertheimer, M. (1944). Gestalt theory. *Social Research, 11*, 78–99.

Wilke, G. (2005). Beyond Balint: A group-analytic support model for traumatized doctors. *Group Analysis, 38*(2), 265-280. https://doi.org/10.1177/0533316405052383



doi.org/10.35468/6248-09

Wilke, G. (2014). *The Art of Group Analysis in Organisations: The Use of Intuitive and Experiential Knowledge*. Routledge.

Würker, A. (2007). *Lehrerbildung und Szenisches Verstehen: Professionalisierung durch psychoanalytisch-orientierte Selbstreflexion*. Schneider Verlag Hohengehren.

Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2020). *The theory and practice of group psychotherapy (6th ed.)*. Basic Books.

Zimmermann, D. (2025). Verwicklung und Abstinenz in psychoanalytisch-pädagogischer Forschung und die Grenzen der Nutzung »fremder« methodischer Zugriffe. *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, 31*, 59–81. https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-59

## Autor

**Dietrich, Lars, Priv.-Doz. Dr. (Ph.D.)**
ORCID: 0000-0002-5469-9801
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
Habilitation: Pädagogik der psychosozialen Entwicklung
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Analytische Schulentwicklung und Lehrkräfteprofessionalisierung; gruppenanalytische Pädagogik; quantitativ-analytische Mixed-Methods-Forschung
*E-Mail:* lars.dietrich@hu-berlin.de

# III Fallbezogene, mediale und hochschuldidaktische Konkretisierungen

*Josef Hofman*

# Szenische Verstehensversuche im Studium anhand von Unterrichtsvideos

**Abstract**

Szenisches Verstehen ist ein bedeutsamer Lerngegenstand in der Ausbildung von Pädagog:innen, insbesondere für diejenigen, die mit psychosozial beeinträchtigten Zielgruppen arbeiten. Die Reflexion der persönlichen emotionalen Beteiligung bildet dabei einen zentralen methodischen Baustein, der in der Regel anhand authentischer Fallbeispiele initiiert wird. Die Nutzung eigener Fallbeispiele ist jedoch gerade in frühen Phasen der Ausbildung nicht immer möglich. Zugleich zeigen Forschungsbefunde aus anderen Professionalisierungsdiskursen, dass auch die Arbeit mit fremden Fallbeispielen – etwa in Form von Unterrichtsvideos – zu guten Lernergebnissen führen kann. Der vorliegende Beitrag versteht sich als persönlicher Erfahrungsbericht und beleuchtet sowohl die Chancen als auch die Grenzen der Selbstreflexion anhand fremder Unterrichtsvideos.

**Schlüsselwörter:** Szenisches Verstehen, Unterrichtsvideos, Fallarbeit

doi.org/10.35468/6248-10

## 1 Die Theorie des Szenischen Verstehens

Das Konzept des szenischen Verstehens geht auf den Psychoanalytiker und Hochschullehrer Alfred Lorenzer[1] zurück. Ihm ging es um die Frage, wie als Folge eines psychoanalytischen Verstehensprozesses eine „zuverlässige Kenntnis des Fremdpsychischen" (Lorenzer, 1973, S. 79) gewonnen und dabei die Schwelle zum Unbewussten überschritten wird. Szenisches Verstehen bildet nach Lorenzer eine Ebene dieses psychoanalytischen Prozesses.
Demgegenüber stehen jedoch zunächst zwei weitere Formen des Verstehens, die er „logisches Verstehen" und „psychologisches Verstehen" bzw. „Nacherleben" (Lorenzer, 1973, S. 138) nennt. Logisches Verstehen bezieht sich auf die Interpretation der sprachlichen Äußerungen der Analysand:innen. Beim psychologischen Verstehen wiederum geht es um die Deutung von Gesten, anhand derer die affektive Verfassung der Analysand:innen zugänglich wird.
Diese beiden Arten des Verstehens haben laut Lorenzer allerdings ihr Fundament in der symbolisch-sprachlichen Kommunikation bzw. der geteilten Sprache von Analytiker:in und Analysand:innen. Logisches Verstehen ist demnach als „Verstehen des Gesprochenen" und psychologisches Verstehen als „Verstehen des Sprechers" (Lorenzer, 1973, S. 138) zu begreifen. Weil aber das Unbewusste aus diesem gemeinsamen kommunikativen Rahmen des Sprechens ausgeschlossen ist, bedarf es einer dritten Form des Verstehens, die Lorenzer „szenisches Verstehen" (Lorenzer, 1973, S. 142) nennt. Er geht dabei unter Verweis auf Freud (1917) von der Annahme aus, dass das Unbewusste einen eigenständigen Sinnzusammenhang darstellt, der sich qualitativ von bewusstseinsfähigen Sinnzusammenhängen unterscheiden lässt. Beide Ebenen regulieren menschliches Verhalten und bilden daher eine Struktur „verhaltensanweisender Sinnsysteme" (Lorenzer, 1985, S. 6).
Der:die Analytiker:in versucht nicht lediglich die Äußerungen der Analysand:innen logisch oder psychologisch zu erklären, sondern lässt sich auf die Interaktion mit den Analysand:innen ein und versucht eben diese Interaktion als Szenen, an denen er:sie selbst beteiligt ist, zu verstehen und in Form von szenisch-konkreten Deutungen zurückzugeben. Aus therapeutischer Sicht verfolgt das szenische Verstehen dabei das Ziel, das Unbewusste bewusst zu machen und damit einer sprachlichen Gestaltung zur Verfügung zu stellen. „Die aus der Reflexion ausgeschlossenen, nicht-bewußtseinsfähigen Impulse sollen über das szenische Verstehen, das beiden Bereichen – der sinnlich-unmittelbaren Interaktion und der Sprache – angehört, mit der Sprache verbunden werden. Die bloß beschreibbaren Szenen sollen – wieder oder auch erstmals – ihren Namen bekommen." (Lorenzer, 1985, S. 10).

## 2 Die Bedeutung des Szenischen Verstehens für die pädagogische Praxis

Es kann als besondere Errungenschaft psychoanalytisch arbeitender und forschender Pädagog:innen angesehen werden, dass sie das von Lorenzer entwickelte Konzept des szenischen Verstehens für die pädagogische Praxis fruchtbar gemacht haben. Ausgangspunkt vieler dieser Arbeiten ist die Annahme, dass auch Störungen und Konflikte in der pädagogischen Beziehung zwischen Erzieher:in und Kind bzw. Lehrkraft und Schüler:in einen unbewussten

1 Die hier vorgenommene Bezugnahme auf Alfred Lorenzer bedarf aus heutiger Perspektive einer historischen Kontextualisierung. Dazu gehört auch der Hinweis auf seine NSDAP-Mitgliedschaft sowie auf die damit verbundenen Debatten um seine Rezeption (vgl. Brunner et al., 2017). Dies impliziert keine pauschale Zurückweisung seines Werkes, wohl aber die Notwendigkeit, historische Belastungen und Ambivalenzen im Diskurs um das Szenische Verstehen ebenso zu berücksichtigen wie dessen methodische Grenzen und Unschärfen.


doi.org/10.35468/6248-10

Sinn in sich tragen – und daher eines spezifischen Modus des szenischen Verstehens bedürfen. Trescher (1993) veranschaulicht dies anhand des Beispiels eines Jungen namens Franz mit einer Lernstörung. Das logische Verstehen ermöglicht es dabei lediglich, objektive Daten zu verarbeiten und als Erklärung für die Lernstörung von Franz heranzuziehen, beispielsweise schlechte Noten in Mathematik oder niedrige mathematische Kompetenzen, die anhand standardisierter Tests ermittelt wurden. Das psychologische Verstehen wiederum erlaubt es, mögliche Prüfungsängste oder eine allgemeine Ängstlichkeit als Erklärung für Franz' Lernstörung heranzuziehen. Das szenische Verstehen versetzt Pädagog:innen hingegen in die Lage, unbewusste Sinnzusammenhänge als Teil der Lernstörung zu begreifen. So kann sich darin beispielsweise ein unbewusster Konflikt ausdrücken, den Franz mit seinem Vater erlebt, etwa in Form überhöhter akademischer Erwartungen. Im schulischen Kontext reinszeniert Franz diesen Konflikt mit der Lehrkraft, wobei die Lernstörung als Ausdruck der Verweigerung gegenüber den väterlichen Ansprüchen und zugleich als Versuch der Behauptung von Autonomie verstanden werden kann.

Da die Lehrkraft von Franz diesen unbewussten Sinn seiner Lernstörung nicht erkennt, verbleibt ihre Diagnose auf einer vornehmlich sprachlogischen Ebene. Gleichsam kommt die Lehrkraft in Treschers Beispiel zu dem Schluss, dass Franz eigentlich mehr leisten könnte und dies scheinbar nur nicht wolle. In der Konsequenz beschließt sie den Druck auf Franz zu erhöhen und ihn von nun an härter anzupacken, woraufhin Franz mit zunehmender Verweigerung reagiert. „Franz und sein Lehrer wiederholen also chiffriert eine wesentliche Beziehungsfigur der Interaktion Vater-Franz. Via Übertragung wird Franz' Lehrer in ein konfliktspezifisches Rollenmuster gedrängt." (Trescher, 1993, S. 135).

Anhand dieses Fallbeispiels wird deutlich, wie sich unbewusste Sinnzusammenhänge in konflikthaften pädagogischen Szenen Ausdruck verschaffen. Die psychoanalytische Pädagogik hat diese Zusammenhänge in zahlreichen Falldarstellungen eindrücklich belegt (Datler & Tomandl, 2015; Kleemann, 2017; Rauh, 2006; Zimmermann, 2025). Gleichsam wird die zentrale Bedeutung des szenischen Verstehens für die Professionalisierung pädagogischen Handelns sichtbar. Szenisches Verstehen ermöglicht es Pädagog:innen, eine derartige ‚Verwicklung' in der Beziehung angemessen zu erfassen und zu bearbeiten (Hierdeis, 2016). Es eröffnet zugleich die Möglichkeit, diagnostische Hypothesen zu individuellen kindlichen Ressourcen, Problemlagen, Beziehungsrepräsentanzen und psychischen Strukturen zu entwickeln – und bildet damit eine Grundlage für pädagogisches Handeln in belasteten und konflikthaften Situationen.

Die Frage, wie szenisches Verstehen in pädagogischen Arbeitsfeldern konkret praktiziert werden kann, wird unterschiedlich beantwortet. Rauh (2022) skizziert hierzu einen vergleichsweise schematischen Fallbesprechungsprozess, in dem in sechs Schritten diagnostische Hypothesen und Handlungsansätze durch Teilhabe und Distanzierung erarbeitet werden. Teilhabe versteht er als einen Modus umfassender Selbstwahrnehmung, in dem die Teilnehmenden eigene Reaktionen auf das Fallmaterial erkunden. Entscheidend sind dabei die Empfindungen, Gefühle und Assoziationen, die das Material bei ihnen auslöst. Im zweiten Schritt, der Distanzierung, sollen diese Reaktionen analysiert werden, um mögliche Gegenübertragungen zu benennen und diskursiv zugänglich zu machen. Auch Zimmermann (2018) betont in seiner Konzeptualisierung des traumapädagogischen Fallverstehens, dass insbesondere die Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben sowie mit den Dynamiken im Team den Zugang zu szenischen Informationen eröffne. Zur Unterstützung dieses Verstehensprozesses formuliert er die Hilfsfragen „Wie geht es mir mit der Person? Was löst sie bei mir aus?". Würker (2023) weist ebenfalls darauf hin, dass die Reflexion eigener Gefühle und Fantasien einen zentralen Bestandteil des szenischen Verstehens bildet. Er betont, dass sich das szenische Verstehen von pädagogischen Fachkräften aus den Assoziationen und Irritationen speist, die

das szenische Material, beispielsweise Fallerzählungen oder schriftliche Darstellungen, bei ihnen auslöst.
Die dadurch gewonnenen Verstehensarten bzw. diagnostischen Hypothesen führen jedoch nicht zu eindeutigen Handlungsanweisungen, sondern eröffnen Möglichkeiten für eine bedürfnisorientierte pädagogische Beziehungsgestaltung (Rauh, 2022, S. 222).

## 3 Szenisches Verstehen in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

Dem szenischen Verstehen kommt in der Arbeit mit psychosozial belasteten Kindern und Jugendlichen eine essenzielle Bedeutung zu (Rauh, 2010). Die Probleme, die diese Kinder mit sich selbst und anderen im privaten und schulischen Alltag erleben, sind regelhaft Ausdruck eines Aufwachsens in prekären familiären Verhältnissen. „Daraus resultiert in der individuellen Verarbeitung eine einmalige kindliche Innenwelt, die sich durch eine spezielle Strukturbildung und besondere intrapsychische Konflikthaftigkeit auszeichnet." (Ahrbeck, 2006, S. 33)
Zimmermann (2025) zeigt anhand des Konzepts der sequentiellen Traumatisierung, dass solche traumatischen Erfahrungen zwar häufig in familiären Kontexten beginnen, im weiteren Verlauf jedoch durch gesellschaftliche Strukturen und institutionelles Handeln, z. B. die Verweigerung der Schulanmeldung für nichtdeutsche Kinder oder schulischer Sanktionspraktiken, fortgeschrieben und diese damit selbst Teil des traumatischen Prozesses werden. Betroffene Kinder erleben dann nicht nur wiederkehrende belastete Beziehungen zu ihren primären Bezugspersonen, sondern auch ihr Verhältnis zu pädagogischen Fachkräften, zur pädagogischen Gruppe und zur Institution ist von zahlreichen Konflikten geprägt. Dies führt wiederum zu erneuten Ausschlüssen, Ohnmachtserfahrungen und einer weiteren Verfestigung des traumatischen Erlebens.
Pädagogische Settings wie die Schule und die dort tätigen Fachkräfte können im schlimmsten Fall zur Verschärfung dieser Konflikte beitragen, insbesondere dann, wenn pädagogisches Handeln weniger von reflektierendem Verstehen als von Abwehr und Sanktionierung geprägt ist. Szenisches Verstehen ermöglicht es, solche Dynamiken im pädagogischen Alltag zu erkennen. Auf Grundlage eines so gewonnenen Verständnisses können dann tragfähige und ‚sichere Beziehungen' (Zimmermann, 2025, S. 130) aufgebaut werden, die gerade in konfliktreichen Situationen verlässliche Orientierung bieten und so das Vertrauen psychosozial belasteter Kinder und Jugendlicher stärken.
Zugleich sind die konzeptuellen Grenzen szenischen Verstehens kritisch mitzudenken. Das Benennen von Szenen kann dazu verleiten, mehrdeutige Interaktionsprozesse vorschnell festzulegen und Ambivalenzen in ein scheinbar stimmiges „Muster der Welterklärung" (Dammasch, 2024, S. 37) einzuordnen. Darin liegt ein Spannungsverhältnis zum Anspruch des Verfahrens, latente Sinngehalte nicht vorschnell zu fixieren, sondern sie in ihrer Widersprüchlichkeit ernst zu nehmen.
Auch Affekte und Assoziationen sind zwar als Erkenntnisquellen produktiv, zugleich aber durch gruppendynamische Projektionen und Abwehrprozesse mitgeprägt, wie Becker (2024) am Beispiel der Arbeit mit rassismusrelevanten Inhalten zeigt. Gerade in pädagogischen Kontexten mit asymmetrischen Machtverhältnissen ist daher besondere Vorsicht geboten. Szenische Deutungen sollten nicht als abschließende Aussagen über andere verstanden werden, sondern als vorläufige Lesarten, die an die Perspektive der Deutenden, das Setting und den Prozess ihrer Hervorbringung zurückzubinden sind. Vor diesem Hintergrund schlagen Neumann und Katzenbach (2024, S. 110) vor, szenisches Verstehen stärker als eine Haltung des Nicht-Wissens bzw. Nicht-Verstehens zu begreifen, „um es der Adres-


doi.org/10.35468/6248-10

sat:in zu ermöglichen ihrem Unbewussten selbst zuzuhören und die Vieldeutigkeit der Antworten aufscheinen zu lassen, ohne von den Antworten der Pädagog:in abhängig zu sein".

## 4 Vermittlung Szenischen Verstehens durch Fallarbeit

Es existiert bereits eine Vielzahl von Publikationen, die sich mit der Vermittlung szenischen Verstehens befassen. Kratz und Zimmermann (2024) haben den Diskurs dazu erst kürzlich sehr differenziert aufgearbeitet. Sie zeigen, dass eine zentrale Gemeinsamkeit der unterschiedlichen psychoanalytisch-pädagogischen Professionalisierungsansätze in der Annahme liegt, dass Reflexionskompetenzen wie das szenische Verstehen durch „das Medium der Erzählung, Affektspiegelungen in Gruppen oder eben durch Fallinterpretation und kompetente Moderation" (Kratz & Zimmermann, 2024, S. 131) gefördert werden können. Die Bedeutung der Fälle für die Vermittlung szenischen Verstehens soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

Hirblinger (2018, S. 163) betont, dass der Zugang zu einer solchen Form des Verstehens nur in der Arbeit am authentischen Fall gelingen kann und verweist in diesem Zusammenhang auf den grundsätzlichen Unterschied zwischen einer „zweckrationalen" und einer „hermeneutischen" Falllogik. Gemäß der zweckrationalen Fall-Logik gelten Beobachter:in und beobachtetes Ereignis als klar getrennt, wodurch Wissen als objektiv und übertragbar gilt. Fallerzählungen und -deutungen werden als Abfolgen kausaler Wenn-dann-Ereignisse verstanden, wobei Situativität stark reduziert und Subjektivität eher als Störfaktor angesehen wird. Demgegenüber geht die hermeneutische Fall-Logik davon aus, dass Situativität intersubjektiv entsteht und daher nur subjektiv gedeutet werden kann. Fallerzählung und -deutung erfolgen in Form subjektiver Schilderungen, die das eigene Erleben des Beobachteten betonen.

Auch Würker (2022, S. 185) hebt die Relevanz von Fällen in Form „subjektiv-schildernder Texte" hervor, in denen pädagogische Interaktionen dokumentiert und für interpretative Zugänge erschlossen werden. Er betont, dass es sich dabei sowohl um schriftliche Erlebnisschilderungen als auch um audiovisuelle Aufzeichnungen oder deren Transkriptionen handeln kann. Damit verweist er auf die breite Varianz potenziellen Fallmaterials, das im Kontext der Vermittlung szenischen Verstehens Anwendung finden kann.

In der Workdiscussion-Methode ist die Protokollierung selbst erlebter Fälle methodisch klar strukturiert. Ausgehend von systematischen Selbstbeobachtungen im Vollzug professionellen Handelns sind die Teilnehmenden dazu angehalten, zeitnah schriftliche Protokolle zu verfassen. Diese sollen in der Ich-Form abgefasst werden und darauf abzielen, das beobachtete Geschehen so darzustellen, dass für die Lesenden ein differenziertes, anschauliches und in seiner situativen Komplexität nachvollziehbares Bild der Interaktion entsteht (Datler & Datler, 2014). Grundvoraussetzung für eine szenische Interpretation eigener Fälle ist laut Hirblinger ein Setting, in dem die Teilnehmer:innen „ohne jeden Zwang ihre Bereitschaft erklären, sich auch über ihr subjektives Erleben und die aus dem Erinnern auftauchenden Einfälle zu verständigen" (2018, S. 165). Auch Zimmermann (2019) betont die Bedeutung des institutionellen Rahmens. Gerade in frühen Studienphasen bedarf die anspruchsvolle Arbeit am eigenen Fall eines Settings, das zur Selbstreflexion anregt und zugleich durch Wertschätzung und Anerkennung zur Ermutigung der Studierenden beiträgt.

Die Forderung, szenisches Verstehen über die Interpretation eigener Fälle zu vermitteln, erscheint vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten hermeneutischen Fall-Logik plausibel. Problematisch ist jedoch, dass eine derartige Fallarbeit in frühen Phasen der pädagogischen Ausbildung nur selten realisiert werden kann, da die Studierenden häufig noch nicht über

ausreichend praktisch verdichtete Fallerfahrung verfügen. Anknüpfend an strukturtheoretische Professionalisierungsansätze (Helsper, 2018) ließe sich daher überlegen, ob die einführende Vermittlung szenischen Verstehens auch durch die Auseinandersetzung mit fremdem Material angestoßen werden kann und welche Potenziale in unterschiedlichen Arten der Fallaufbereitung liegen.

## 5 Potenziale von videografiertem Fallmaterial

Vor allem in der kompetenzorientierten und strukturtheoretischen Professionalisierungsforschung hat sich über die Jahre ein vielschichtiger Diskurs über die Einsatzmöglichkeiten und Grenzen verschiedener Formen von Fallmaterial etabliert. Einen Beitrag hierzu leistet beispielsweise die Studie von Syring et al. (2015), die die Wirkungen schriftlicher gegenüber videobasierter Fallbeispiele in der ersten Phase der Lehrerbildung untersucht. Die Ergebnisse legen nahe, dass Fallvignetten insgesamt das Potenzial besitzen, die Motivation von Lehramtsstudierenden zu steigern. Videofälle zeichnen sich dabei insbesondere durch ihre höhere Anschaulichkeit und emotionale Beteiligung aus. Textbasierte Fälle hingegen werden von den Studierenden häufig als leichter zugänglich und schneller bearbeitbar wahrgenommen. Allerdings könnte die geringere Komplexität und die abstraktere Darstellung schriftlicher Fälle auch dazu führen, dass sie im Vergleich zu videobasierten Materialien als weniger realitätsnah erlebt werden. Kücholl und Lazarides (2021) wiederum untersuchten, wie sich die Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden unterscheiden, je nachdem ob sie mit schriftlichen Protokollen, eigenen Videos oder fremden Videosequenzen arbeiten. Sie konnten zeigen, dass auch fremde Videos und Protokolle die Auseinandersetzung mit Tiefenstrukturen herausfordernder Unterrichtssituationen bei den Studierenden anregen.
Derartige Erkenntnisse zur Beschaffenheit und Wirkung unterschiedlicher Formen der universitären Fallarbeit sind auch für die Vermittlung von szenischem Verstehen bedeutsam. Dies gilt vor allem aus dem Grund, weil in Bezug auf das szenische Verstehen grundlegende Fragen der Fallauswahl und -gestaltung bislang nur begrenzt empirisch untersucht wurden. Die folgenden Ausführungen fassen die Erfahrungen zusammen, die aus einem Versuch erwachsen sind, Studierenden das szenische Verstehen mittels eines fremden Unterrichtsvideos näherzubringen.

## 6 Erfahrungen aus einem Seminar mit dem Video von „Flynn“

Im Rahmen eines 90-minütigen Diagnostikseminars, das ich über mehrere Semester im Bachelorstudiengang Sonderpädagogik in der Fachrichtung Emotionale und Soziale Entwicklung durchführte, war es mir ein zentrales Anliegen, das Konzept des szenischen Verstehens zu integrieren. Ziel war es, den Studierenden erste Erfahrungen in der beobachtenden Wahrnehmung sowie der anschließenden verbalen Artikulation eigener Affekte, Assoziationen und Irritationen zu ermöglichen und sie darauf aufbauend dazu anzuregen, hypothetische szenische Deutungen über die pädagogische Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen zu entwickeln.
Allerdings waren bei der Konzeption und Durchführung dieser Fallarbeit bestimmte strukturelle und curriculare Grenzen gesetzt. Zum einen handelte es sich um eine Veranstaltung im dritten Fachsemester, in der die Teilnehmenden in der Regel nicht über umfangreiche Praxiserfahrung verfügen. Zum anderen war gemäß der Studienordnung vorgesehen, dass im Rahmen des Seminars verschiedene diagnostische Methoden thematisiert werden sollten, weshalb der zeitliche Rahmen begrenzt war, der für die Auseinandersetzung mit szenischem


doi.org/10.35468/6248-10

Verstehen eingeräumt werden konnte. In jedem Semester wurden insgesamt zwei Sitzungen von je 90 Minuten zum Thema Szenisches Verstehen durchgeführt.

### 6.1 Das Videomaterial

Aus diesen Gründen entschied ich mich, videobasiertes Fallmaterial für die Erprobung des szenischen Verstehens im Seminar heranzuziehen. Dabei war nicht beabsichtigt, eine empirische Studie durchzuführen. Vielmehr bestand mein Anliegen darin, zu erproben, inwiefern der Einsatz eines fremden Unterrichtsvideos dazu beitragen kann, innerhalb der Seminargruppe eine vielschichtige affektive und assoziative Wirkungsanalyse anzuregen und darauf aufbauend pädagogisch sinnvolle szenische Deutungen zu formulieren.
Als Material nutzte ich ein Unterrichtsvideo aus dem digitalen Fallarchiv „HILDE" (https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/) der Universität Hildesheim. Das ausgewählte Video zeigt eine Sportstunde von ca. 60 Minuten in einer ersten Klasse. Teil der Klasse ist auch ein Junge mit dem pseudonymisierten Vornamen Flynn, der einen festgestellten Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung hat. Die gezeigte Stunde beginnt mit einer Aufwärmphase und einem anschließenden Ausdauerspiel. Die Kinder sollen dabei abwechselnd in Gruppen eine gewisse Anzahl an Runden laufen und Ausmalbilder farbig gestalten. Die Lehrerin ist während dieses Spiels sehr viel bei der Gruppe, zu der auch Flynn gehört, und es kommt zu mehreren Zweiergesprächen zwischen den beiden. Nach Spielende sammeln sich wieder alle im Mittelkreis, die Kinder besprechen ihre Ergebnisse. Zuletzt wird der Abbau der Stationen eingeleitet.
In dem Video entfaltet sich ein wiederkehrender Konflikt zwischen der Lehrerin und Flynn. In den Sitzkreisen am Anfang und am Ende ist Flynn, im Vergleich zu allen anderen Schüler:innen, besonders unruhig. Er bewegt sich viel aus dem Kreis hinaus, legt sich auf den Boden, macht Geräusche oder redet dazwischen ohne sich zu melden. Die Lehrerin ermahnt ihn wiederholt, nicht dazwischen zu reden. Seine Bewegungen kommentiert sie nicht. Während des Spiels missachtet Flynn mehrfach die Regeln und begibt sich beispielsweise zu einer Ausmalstation, bevor er die nötige Anzahl an Runden gelaufen ist und kürzt die Runde ab. Das missfällt den anderen Schüler:innen und sie beschweren sich bei der Lehrerin über ihn. Die Lehrerin führt diesbezüglich mehrere Gespräche mit Flynn und ermahnt ihn, sich an die Regeln zu halten. Auch beim Ausmalen versucht Flynn das Spiel abzukürzen. Er malt die Bilder nicht richtig aus oder benutzt nicht die verschiedenen am Tisch vorliegenden Farben. Bei den letzten Stationen schaut die Lehrkraft Flynn deshalb wiederholt über die Schulter und kontrolliert, ob er die Bilder richtig ausmalt. Auch im Sitzkreis am Ende wird Flynns Verhalten von einigen Schüler:innen angesprochen. Am Ende beteiligt er sich nicht am Abbau der Stationen.

### 6.2 Szenische Verstehensversuche der Studierenden

Die folgenden Ausführungen stützen sich auf eine Seminargruppe, die das Diagnostikseminar im Wintersemester 2023/2024 absolvierte und wie zuvor beschrieben in zwei Sitzungen das Thema szenisches Verstehen behandelte. In der ersten Sitzung wurden die Studierenden in die theoretischen Grundlagen des Konzepts Szenisches Verstehen eingeführt. In der zweiten Sitzung war es das Ziel, szenisches Verstehen anhand des Unterrichtsvideos praktisch zu erproben. 61 Studierende waren für das Seminar angemeldet.
Wir schauten uns das Unterrichtsvideo gemeinsam im Rahmen des Seminars an. Im Vorfeld dieser Übung nahm ich bereits eine Neugierde und Freude bei den Studierenden wahr. Zu Beginn der Sitzung erhielten sie dann den Auftrag, das Video mit gleichschwebender Auf-

merksamkeit auf sich wirken zu lassen und auf alle aufkommenden Affekte, Assoziationen und inneren Bilder zu achten, die sie während der Beobachtung bei sich verspürten.
Um den für diese Aufgabe nötigen Selbstbezug der Studierenden zu stärken, wurden im Seminar unterschiedliche Formen der Unterstützung vorgenommen. Dazu gehörten die Modellierung von Ich-Aussagen durch die Seminarleitung, die wiederholte Absicherung eines geschützten Arbeitsrahmens sowie die Möglichkeit, erste Assoziationen zunächst schriftlich für sich selbst zu notieren, ohne sie in das Plenum einbringen zu müssen. Weitergehende Arbeitsaufträge gab es nicht.
Nachdem das Video beendet war, waren die Studierenden aufgefordert, ihre individuellen Lesarten schriftlich auszuführen und erste Hypothesen zu formulieren. Dabei sollten sie sich insbesondere mit der Frage auseinandersetzen, welche Bedeutung ihre eigenen Emotionen, Fantasien oder Irritationen im Hinblick auf das Erleben Flynns, der Lehrkraft oder der Mitschüler:innen haben könnten. Wie sie dies schriftlich festhalten sollten, wurde nicht weiter festgelegt. Die Studierenden sollten einfach drauflosschreiben und ihre Ideen zu Papier bringen. Abgesehen von der zuvor beschriebenen mündlichen Einführung und den Unterstützungsangeboten, waren keine weiteren Moderationsinterventionen nötig. Ich verzichtete bewusst darauf, vor der Erstellung der Protokolle eigene beispielhafte Hypothesen zu formulieren, um den Deutungsraum der Studierenden nicht vorschnell zu strukturieren, da entsprechende Vorgaben erfahrungsgemäß häufig übernommen werden. Die Auswertung der Protokolle erfolgte meinerseits nicht methodisch stringent, sondern ich sichtete die Protokolle im Anschluss an das Seminar in erster Linie unter dem Gesichtspunkt wiederkehrender Eindrücke, Themen und Irritationen. Anhand der Protokolle wurde mir deutlich, dass es vielen Studierenden sehr schwergefallen ist, den Fokus auf die eigenen Affekte und Wirkungen zu legen. Obgleich der relativ klaren Instruktion, wurden viele Sätze formuliert, die eher von Flynns Emotionen sprechen oder Beurteilungen des Verhaltens der Lehrerin enthalten, beispielsweise, dass Flynn sich dadurch beschämt fühlt, dass die Lehrerin ihn scheinbar zu stark kontrolliert. Sätze in Ich-Form wurden sehr selten formuliert. In den szenischen Hypothesen ist mehrheitlich eine sehr starke Identifikation mit Flynn erkennbar. Der Tenor dabei ist, dass Flynn sich vollkommen akzeptabel verhält, durch die ständige Adressierung der Lehrerin und durch die Kommentare seiner Mitschüler:innen aber als störend markiert wird und er dadurch zum Außenseiter gemacht wird. Davon abweichende Hypothesen waren mir nicht ersichtlich.

## 7 Kritische Reflexion des Lehrarrangements

Rückblickend kann ich resümieren, dass der Einsatz des Unterrichtsvideos durchaus Vorteile hatte, sich aber für die Vermittlung von szenischem Verstehen auch einige Nachteile auftun. Ich hatte das Gefühl, dass die Studierenden Interesse an dem videografierten Fallmaterial zeigten. Da in dem Seminar abgesehen von dieser Übung hauptsächlich Texte zur Bearbeitung der Inhalte herangezogen wurden, haben die Studierenden es möglicherweise als eine willkommene Abwechslung empfunden, durch das Video einen Einblick in die schulische Praxis zu erhalten. Unterrichtsvideos können somit im Sinne von Krammer und Reusser (2005, S. 36) durchaus als ein „Fenster zum Unterrichtsgeschehen" verstanden werden, das von Studierenden als interessant wahrgenommen wird und potenziell motivationsfördernd wirkt. Die Tatsache, dass die Studierenden in den Protokollen kaum zu einer emotionalen Selbstreflexion in Form von Ich-Sätzen fähig waren und die Deutungen wenig kontrovers ausfielen, könnte verschiedene Gründe haben, über die ich im Folgenden einige Überlegungen anstellen möchte.


doi.org/10.35468/6248-10

Abgesehen von eher didaktischen Überlegungen lässt sich die Reaktion der Studierenden zunächst als ein Ausdruck der Dynamik in der Seminargruppe verstehen. Die deutliche Zuwendung zu Flynn und die kritischere Sicht auf die Lehrkraft wären dann nicht allein als mangelnder, schulungsbedürftiger Selbstbezug zu deuten, sondern auch als Hinweis auf Identifikationen, affektive Ausrichtungen und geteilte Deutungsmuster innerhalb der Gruppe.
Eine mögliche didaktische Erklärung ist, dass das Seminar den Studierenden kein Setting bot, das eine offene Auseinandersetzung mit den eigenen Emotionen ermöglichte. Demnach wäre zu fragen, wie grundsätzlich in hochschulischen Seminaren eine solche „emotional ungemütliche" (Kratz & Zimmermann, 2024, S. 134) Aufgabe umgesetzt werden kann, so dass ein offener Austausch über Gefühle und Assoziationen möglich wird. Dabei ist zu beachten, dass das Seminarsetting nicht alleine durch die Seminarleitung beeinflusst wird, sondern auch durch die hochschulische Fehler- und Diskussionskultur. Abgesehen davon könnte sich daran zeigen, dass die Wahrnehmung eigener Gefühle unter Lehramtsstudierenden etwas ist, das einer längerfristigen und individualisierten Schulung bedarf (Carstensen et al., 2019). Beide Erklärungen haben wenig mit dem Fallmaterial zu tun, sondern betreffen eher Fragen des Settings und der Beziehungen zwischen Studierenden und Dozierenden.
Eine weitere mögliche Erklärung bezieht sich allerdings auf das videografierte Fallmaterial selbst und zeigt einen möglichen Nachteil dessen, was üblicherweise als Vorteil betrachtet wird. Unterrichtsvideos bieten durch ihre Anschaulichkeit eine besondere Möglichkeit, die räumliche und soziale Dichte des Unterrichtsgeschehens zu erleben (Santagata, 2014) und erhöhen damit möglicherweise auch die emotionale Intensität der Beobachtung. Diese Immersion kann einer emotionalen Teilhabe im Sinne eines szenischen Verstehens möglicherweise aber auch im Wege stehen. In ihrer Arbeit zur psychoanalytisch-pädagogischen Fallbesprechung mit Lehrkräften beschreibt Hirblinger (2010) die Funktion von „Bildimaginationen", in denen tief liegende Gefühle symbolisch zum Ausdruck kommen. Diese Bilder können im Reflexionsprozess sprachlich gefasst, objektiviert und für die Erkenntnisgewinnung fruchtbar gemacht werden. Sie empfiehlt daher den hermeneutischen Fallverstehensprozess so zu gestalten, dass er ein möglichst schöpferisches Einlassen auf die inneren Imaginationen ermöglicht. Die hohe Immersion des Unterrichtsvideos führte bei den Studierenden des Seminars möglicherweise aber dazu, dass diese inneren Imaginationen durch die äußeren Bilder und Geräusche überflutet wurden. Dies führte möglicherweise zu einem Übermaß an Imaginationen, die sich vor allem aus dem manifesten Bildgehalt des Materials speisten, sodass der Bezug zu den eigenen inneren Bildern dadurch verloren ging. Dies könnte ein Grund sein, weshalb in den Protokollen trotz des anschaulichen Materials fantasievolle Assoziationen und persönliche Schilderungen eher selten blieben.

## 8 Fazit

Es wird deutlich, dass die Vermittlung szenischen Verstehens in Seminaren der Lehrkräftebildung ein anspruchsvolles Unterfangen ist. Die vielen Vorarbeiten in der psychoanalytisch-pädagogischen Fachcommunity bieten hier viele wertvolle Impulse, wie dies dennoch gelingen kann. Gleichsam zeigt das hier beschriebene Beispiel aber auch, dass sich idealtypische Modi der Arbeit mit eigenen Fällen möglicherweise nicht in jeder Phase der Lehrkräftebildung realisieren lassen und der Mehrwert von fremden Videofällen differenziert betrachtet werden muss.
Die Erkenntnisse aus der strukturtheoretischen und kompetenzorientierten Professionalisierungsforschung können möglicherweise als Anknüpfungspunkte für weitere psychoanalytisch-pädagogische Professionalisierungsforschung in Bezug auf die Arbeit mit fremden

(Video-)Fällen dienen, insbesondere in frühen Phasen des Studiums. Daran anknüpfend erscheint es lohnenswert, über eine stärkere Strukturierung des szenischen Verstehensprozesses bei Studierenden nachzudenken. Was den Zielen der Methode zunächst zu widersprechen scheint, könnte sich als notwendiger Zwischenschritt auf dem Weg zu einem offeneren Verstehensprozess erweisen. In der kompetenzorientierten Professionalisierungsforschung existieren bereits viele Arbeiten darüber, wie anspruchsvolle kognitive Fähigkeiten durch sehr stark vorstrukturierte videobasierte Materialien und Aufgaben vermittelt werden können (Santagata, 2014). Es könnte sinnvoll sein, die Vermittlung szenischen Verstehens in frühen Ausbildungsphasen ebenfalls stärker zu strukturieren, um dessen Aneignung anhand von fremden Videofällen zu erleichtern. Angesichts der Bedeutung szenischen Verstehens für die pädagogische Praxis und der Potenziale von videografierten Fallbeispielen erscheint ein derartiges Vorhaben in jedem Fall lohnenswert und für den psychoanalytisch-pädagogischen Professionalisierungsdiskurs gewinnbringend.

## Literatur


Ahrbeck, B. (2006). Das schwierige Kind: Innenwelt, äußere Realität, Verhaltensgestörtenpädagogik. In B. Ahrbeck & B. Rauh (Hrsg.), *Der Fall des schwierigen Kindes: Therapie, Diagnostik und schulische Förderung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher* (S. 17–39). Beltz.

Becker, J. (2024). Szenisches Verstehen und internalisierter Rassismus: Überlegungen zur Tiefenhermeneutik aus einer rassismuskritischen Perspektive. In M. Kratz & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Szenisches Verstehen in der Pädagogik* (S. 197–216). Psychosozial.

Brunner, M., König, H. D., König, J., Lohl, J., & Winter, S. (2017). Alfred Lorenzer im Nationalsozialismus. *Freie Assoziation, 20*(1), 129–131. https://doi.org/10.30820/1434-7849-2017-1-129

Carstensen, B., Köller, M., & Klusmann, U. (2019). *Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von angehenden Lehrkräften: Konzeption und Evaluation eines Trainingsprogramms*. Hogrefe Verlag.

Dammasch, F. (2024). Interaktionsformen und Szenisches Verstehen. In M. Kratz & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Szenisches Verstehen in der Pädagogik* (S. 21–47). Psychosozial.

Datler, W. & Datler, M. (2014). *Was ist „Work Discussion"? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept.* https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:368997

Datler, W. & Tomandl, C. (2015). Psychagogik in der Schule: Über ein Subsystem zur Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit erheblichen emotionalen und sozialen Problemen. In G. Biewer, E.-T. Böhm, & S. Schütz (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 75–93). Kohlhammer.

Freud, S. (1917). *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse.* Gustav Kiepenheuer Verlag.

Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS.

Hierdeis, H. (2016). *Psychoanalytische Pädagogik: Psychoanalyse in der Pädagogik*. Kohlhammer.

Hirblinger, A. (2010). Die „bedeutsame Imagination" – Zugänge zum intrapsychischen emotionalen Raum in der psychoanalytisch-pädagogischen Fallbesprechung mit Lehrern. In R. Göppel, A. Hirblinger, & A. Würker (Hrsg.), *Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum": Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zur Unterrichtsgestaltung und Schulkultur* (S. 198-218). Barbara Budrich.

Hirblinger, H. (2018). *Psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen für die Lehrerbildung: Wahrnehmung, sprachliches Handeln und Erfahrungsorganisation*. Psychosozial.

Kleemann, C. (2017). Die Wahrnehmung von Verhalten der SchülerInnen und ihre Reflexion als Szenisches Verstehen. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Gstach, & D. Katzenbach (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen: Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik* (S. 142–160). Psychosozial.

Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *23*(1), 35–50. https://doi.org/10.25656/01:13561

Kratz, M. & Zimmermann, D. (2024). Reflexionsräume als soziale Gebilde. In M. Kratz & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Szenisches Verstehen in der Pädagogik* (S. 119–140). Psychosozial.

Kücholl, D. & Lazarides, R. (2021). Video- und protokollbasierte Reflexionen eigener praktischer Unterrichtserfahrungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *24*(4), 985-1006. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01021-8

Lorenzer, A. (1973). *Sprachzerstörung und Rekonstruktion*. Suhrkamp.



doi.org/10.35468/6248-10

Lorenzer, A. (1985). Der Analytiker als Detektiv, der Detektiv als Analytiker. *PSYCHE, 39*(1), 1-11.
Neumann, J. & Katzenbach, D. (2024). (Nicht) Wissen, was ich (nicht) tun werde – Szenisches Verstehen in der Pädagogik: Überlegungen mit und ohne Anschluss an Lacan. In M. Kratz & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Szenisches Verstehen in der Pädagogik* (S. 95–118). Psychosozial.
Rauh, B. (2006). Szenen einer Kleinklasse: Analyse der Interaktionsdynamik in einer Gruppe schwieriger Schüler. In B. Ahrbeck & B. Rauh (Hrsg.), *Der Fall des schwierigen Kindes: Therapie, Diagnostik und schulische Förderung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher* (S. 120–140). Beltz.
Rauh, B. (2010). Szenisches Verstehen. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Ein Handbuch* (S. 174–182). Kohlhammer.
Rauh, B. (2022). Szenisches Verstehen. In M. Günther, J. Heilmann, & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit: Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln* (S. 211–230). Psychosozial.
Santagata, R. (2014). Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zentrale Fragestellungen, Instrumente und Einschätzungen für Forschung und Praxis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *32*(2), 196–209. https://doi.org/10.25656/01:13865
Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(4), 667-685. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0631-9
Trescher, H.-G. (1993). *Theorie und Praxis der psychoanalytischen Pädagogik*. Matthias-Grünewald-Verlag.
Würker, A. (2022). „Szenisches Verstehen". In J. Gstach, B. Neudecker, & K. Trunkenpolz (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis: Festschrift für Wilfried Datler* (S. 165–189). Springer.
Würker, A. (2023). Unterricht als emotionale Angelegenheit. In K. Trunkenpolz, B. Lehner, & B. Strobl (Hrsg.), *Affekt – Gefühl – Emotion: Zentrale Begriffe Psychoanalytischer Pädagogik?* (S. 153–164). Barbara Budrich.
Zimmermann, D. (2018). Pädagogische Diagnostik in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in schwer belastenden Lebenssituationen. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Gstach, & D. Katzenbach (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen: Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik* (S. 124–141). Psychosozial.
Zimmermann, D. (2019). Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – eine Einführung. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich, & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 12–22). Klinkhardt.
Zimmermann, D. (2025). *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht: Ein Praxisleitfaden für Lehrkräfte*. Beltz.

## Autor

**Hofman, Josef, Dr.**
ORCID: 0000-0001-5436-844X
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Pädagogische Beziehungen; sozial-emotionales Lernen; Classroom Management
*E-Mail:* josef.hofman@hu-berlin.de

*Marian Kratz*

# Innere (Praxis-)Szenen im Studium „bändigen". Reflexionen zum Belastungserleben von Studierenden zwischen Theorie und Praxis

**Abstract**

Für den Beitrag sind zwei Arbeitshypothesen leitend: Erstens wird davon ausgegangen, dass sich die allgemeine Notwendigkeit zur Ausbildung reflexiver Kompetenzen, Praktiken und Routinen im Studium zu einer besonderen steigert, wenn das Studium auf das spezifische (emotionale) Belastungspotenzial des Handlungsfeldes *Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen* vorbereiten soll (Kap. I). Zweitens wird davon ausgegangen, dass Studierende durch die starke Zunahme von Arbeitsverträgen an Schulen mit diesem emotionalen Belastungspotenzial bereits während ihres Studiums konfrontiert werden (Kap. II). Vor dem Hintergrund dieser Arbeitshypothesen rückt der Beitrag die Frage in den Fokus, ob eine reflexionsbezogene Lehrkräftebildung neben einer Kompetenzvermittlung (auch) mit einem emotionalen Entlastungsangebot aufwarten kann. Am Beispiel des *Schreibens von Fallgeschichten* in Hochschulseminaren wird diese Frage positiv beantwortet, indem psychoanalytisch-symbolisierungstheoretisch argumentiert wird, dass erlebte (Schulpraxis-)Szenen in ihrem emotionalen Belastungspotenzial reflexiv „gebändigt" werden können, wenn sie im Studium in kohärente Erzählzusammenhänge eingefasst und reflektiv bearbeitet werden (Kap. III). Abgeschlossen wird der Beitrag mit der Reflexion eigener hochschuldidaktischer Erfahrungen mit der textbasierten Reflexionsmethode der Work-Discussion (Kap. IV).

**Schlüsselbegriffe:** Praxisbelastung, Fallgeschichten, Work-Discussion, Schreiben, Text, Reflexion, Reflexivität, Entlastung



doi.org/10.35468/6248-11

## 1 Einleitung

Der reflexionsbezogene Professionalisierungsdiskurs zur 1. Phase der Lehrkräftebildung hat in den letzten fünf Jahren eine bemerkenswerte Qualitätssteigerung erfahren (Fabel-Lamla, 2024; Epp, Heyden & Kallenbach, 2025). Nachdem sich die Begriffe Reflexion und Reflexivität als Kernelemente professionellen Handelns (Keller-Schneider & Wittek, 2025) paradigmenübergreifend festigen konnten und die Notwendigkeit einer kasuistischen Lehrkräftebildung solide ausformuliert schien, entstand ob dieser Stabilität des Diskurses ein Raum für kritische Rückfragen, kreative Weiterentwicklungen, aber auch für Revisionen (Häcker, 2022; Kratz, Dlugosch & Heß, 2024; Helsper, 2025). Der Reflexionsdiskurs entwickelte selbst eine reflexive Tönung (Dlugosch, Kratz, 2022).

Dabei wurde zu einer Position der „Ambivalenz der Reflexion“ (Helsper, 2025) gefunden, aus der heraus sich die Frage stellen ließ, wie gesichert das Wissen über Effekte, Verläufe und Impulse von Reflexion im Studium letzten Endes ist (Kösel et al., 2022; Hauser, Wyss, 2021). „Reflexion und Reflexivität – das zeigt ein kurzer Blick auf die Konjunktur des Themas (…) sind zu kontrovers diskutierten Themen in den Professionsdiskursen avanciert.“ (Helsper, 2025, S. 43). An der Seite der theoretisch-konzeptionellen Begründung der Notwendigkeit von Reflexion intensivierte sich das empirische Interesse bspw. an der Messbarkeit der „Reflexionstiefe und -breite bei Lehramtsstudierenden“ (Klempin, 2021, S. 76), oder an der „Veränderung unterschiedlicher Facetten von Selbstreflexion im Verlauf des von kasuistischen Lehrveranstaltungen geprägten Lehramtsstudiums“ (Keller-Schneider & Wittek, 2025). Während in diesem Diskursstrang an den Begriffen Reflexion und Reflexivität festgehalten wurde, wandten sich jüngst auch psychoanalytisch informierte Forschende den Begriffen[1] selbst zu (Kratz, Dlugosch & Heß, 2024). In den Blick gerieten dabei die für das Reflektieren konstitutiven sozialen und psychischen Mikro- und Teilprozesse, wie bspw. das Mentalisieren (Dlugosch, Henter & Baumer, 2022), das Lesen (Heß, 2024) oder das Erzählen (Kratz, 2025; Kratz, Dlugosch & Heß, 2024), ohne deren kommunikativen Vollzug sich Reflexion genaugenommen weder konzeptualisieren noch prozessieren lässt. „Pragmatisch-realistisch gesehen wäre Reflexion als das zu konzeptualisieren, was sie im besten Sinne sein kann: eine soziale Praxis“ (Häcker, 2022, S. 94). Während vor diesem Hintergrund folgerichtig von einer Qualitätssteigerung des Diskurses gesprochen werden kann, merken Kramer, Rabe und Wittek jüngst an, dass alles, was sich in diesem Diskurs heute entwickelt, klingt, wie „Nachrichten aus einer anderen Ära“ (2025, S. 10). Bei ihrer Einschätzung blicken sie auf die aktuellen Effekte der politischen Steuerungsstrategien zur Bearbeitung des Lehrkräftemangels und stellen in den Raum, dass sich die oben genannten Professionalisierungsfragen und Theoriedebatten so heute gar nicht mehr stellten. Es seien „Quoten von 30-50% von Personal für den Unterricht erwartbar, die nicht über die volle, reguläre Qualifizierung verfügen. Bislang sind bereits bundesweit über 30.000 Personen auf diesem Wege [Quer- und Seiteneinstieg, MK] unbefristet in den Schuldienst eingestellt worden (KMK 2023)“ (ebd. S. 11). Pointiert lässt sich aus dieser ernüchternden Perspektive fragen, ob aktuell über reflektierende Lehrer:innen noch nachgedacht werden muss, wenn im Feld bis zu 50% der Lehrkräfte nicht einmal voll ausgebildet sind.

Der Beitrag versucht diese beiden Entwicklungen zu verbinden, indem er sich mit Fragen der reflexiven Professionalisierung von Studierenden befasst, die bereits parallel zu ihrem Studium mit hohen Stundenverträgen an Schulen arbeiten.

Gestartet und in seiner Problematik gesteigert wird dieses Projekt mit einer gedanklichen Bewegung in das Handlungsfeld der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Dabei wird das besondere emotionale Belastungspotenzial dieses Handlungsfeldes bestimmt und

1 Ein aktueller Überblick zur Begriffsarbeit findet sich bei Helsper 2025, S. 45 ff.

betont, dass dieses Potenzial Studierende z. T. schon im Bachelorstudium erreicht, sie im gesamten Studium begleitet und dabei teils erheblich belasten kann. In den Blick rückt so die aktuelle Gleichzeitigkeit von Studium und Praxis, von Qualifikation und Handeln sowie von Belastung und Bildung.
Daran anschließend wird psychoanalytisch symbol- und schreibtheoretisch herausgearbeitet, dass das Schreiben von Fallgeschichten als eine Handlungstechnik verstanden werden kann, die das Potenzial der Emotionsregulation *und* der reflexiven Professionalisierung in sich trägt: Sprache schafft Distanz zum unmittelbaren Erleben und ermöglicht Reflexion. Dieses Potenzial kann im Kontext kasuistischer Lehre unter bestimmten Bedingungen entfaltet werden, so die These.

## 2 Zur Struktur des Handlungsfeldes „Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen" und seinen Spuren im Hochschulstudium

Für die allgemeine Strukturlogik pädagogischen Handelns gelten die Qualitäten von Unplanbarkeit, Unsicherheit und Undeterminiertheit als konstitutiv (Terhart, 2011). So schwebt der Anspruch der immer wieder neuen und dabei prinzipiell nicht standardisierbaren, stellvertretenden Krisenbewältigung als Kernaufgabe und Leitbild professionellen Lehrer:innenhandels über jeder Lehrkraft – mit dem Potenzial zu belasten und zu überlasten (Kratz, 2022). So gesehen müssen alle angehenden Lehrkräfte sprichwörtlich auf die „Dramatik spontaner Unterrichtsszenen" (Neidhardt, 1977, S. 97) vorbereitet werden – auf ein mitunter ängstigendes Krisen- und Konfliktgeschehen. Das erkannte schon Peter Fürstenau 1964 in seiner Psychoanalyse der Schule (Fürstenau, 1964; Hierdeis, Würker, 2025).
Diese allgemeine Dramatik spitzt sich allerdings noch einmal empfindlich zu, wenn der Blick auf das besondere Anforderungsprofil und emotionale Belastungspotenzial der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen gerichtet wird. Zur allgemeinen Strukturlogik pädagogischen Handelns rücken dort zusätzlich die psycho-strukturell verankerten Erlebnismuster sowie die Arbeits- und Verarbeitungsmodelle von Schüler:innen mit psychosozialen Beeinträchtigungen (Zimmermann et al., 2019). Auch für das Erleben dieser Schüler:innen sind die Qualitäten von Unsicherheit, Unkontrollierbarkeit und Undeterminiertheit konstitutiv (Herz, 2019).
Die Qualitäten von Unsicherheit, Unkontrollierbarkeit, Unvorhersehbarkeit, Unplanbarkeit und Unberechenbarkeit reflektieren sich in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen folglich sowohl in der allgemeinen Strukturlogik pädagogischen Handelns als auch auf der psycho-strukturellen Ebene der Schüler:innenschaft. Und so potenzieren sie sich in der pädagogischen Beziehung dort auch regelhaft. Die Folge sind häufig, wie Herz erkennt: „negative Interaktionsspiralen, die sich auf beiden Seiten aufschaukeln (…)" (ebd., S. 26).
Zentral ist für die Frage des konkreten Belastungspotenzials die Annahme, dass die Schüler:innen in ihren frühen familiären und/oder außerfamiliären Beziehungen Belastungen erlitten haben, die den Prozess ihrer emotional-sozialen Entwicklung nachhaltig gestört haben. Als implizites handlungsleitendes Erbe reaktivieren oder re-aktualisieren die Schüler:innen ihre Beziehungserfahrungen und ihren enormen Leidensdruck in der Beziehung mit ihren Lehrkräften, was diese dann angesichts der ohnehin schon verunsichernden Strukturlogik pädagogischen Handelns zusätzlich belastet (Zimmermann, 2016).
Sich als Schüler:in in der pädagogischen Beziehung zu einem Erwachsenen zu erleben, kann auf dem Resonanzboden früherer Verletzungserfahrungen Ängste wecken, die Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsräume verengen. Und auch von der anderen Seite aus wirken ähnliche Herausforderungen:


doi.org/10.35468/6248-11

> „In der Auseinandersetzung mit den psychischen Inhalten ihrer Klienten werden über weite Strecken auch auf Seiten der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen heftige Gefühle und Gedanken geweckt […]. Um blindem Agieren möglichst entgegenwirken zu können, müssen angehende Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen daher besondere Kompetenzen im Verstehen von Beziehungsprozessen entwickeln“ (Wininger, 2012, S. 56).

Und so ist es nur folgerichtig, wenn Zimmermann, Obens und Fickler-Stang 2019 konstatieren:

> „Unbestritten […] stellt die Internalisierung professioneller Reflexivität ein Kernparadigma der Ausbildung in der Pädagogik bei psychosozialer Beeinträchtigung dar“ (Zimmermann, Obens, Fickler-Stang, 2019, S. 118).

Diesen Positionen ist zuzustimmen. Und gleichsam provoziert die darin enthaltene Argumentationslogik („Negative Interaktionsspiralen“ „Verletzungserfahrungen“, „Ängste“, „heftige Gefühle und Gedanken“) die Frage, ob zusätzlich zur Notwendigkeit des Verstehens von Beziehungsprozessen nicht auch die Notwendigkeit der *Entlastung von Beziehungserfahrungen* stärker zu betonen ist. Professionalisierungstheoretisch kontextualisiert, wird diese Frage virulent, wenn, wie eingangs markiert, in Erinnerung gerufen wird, dass sich Studierende während ihres Studiums bereits intensiv in diesem hoch anspruchsvollen Praxisfeld der Pädagogik bei psychosozialer Beeinträchtigung bewegen und erleben. Bereits im Studium werden sie von der besonderen Struktur des Feldes erreicht oder andersherum: durch ihre Arbeit im Praxisfeld gehören sie inzwischen zur Struktur des Handlungsfeldes, auf das sie im Studium eigentlich erst einmal vorbereitet werden sollten.
Statistisch lässt sich diese Einschätzung exemplarisch am Fall Rheinland-Pfalz belegen: Im Zeitraum von 2000–2023 ist die Anzahl der Schulen, die im Rahmen des von der Landesregierung gesteuerten PES-Programms[2] an der systematischen Anwerbung und Einstellung von Studierenden teilgenommen haben, von 10 Schulen auf 913 Schulen gestiegen (Bei insgesamt 1491 Schulen). Dabei sind immer wieder Arbeitsverträge zustande gekommen, die über 30 Stunden pro Woche umfassen und die Studierende bereits in die Position von Klassenleitungen bringen können (Koslowski, 2023). Aus der Perspektive einer Studierenden, die sich in der problemzentrierten Interviewstudie von Koslowski zu ihren Erfahrungen als PES-Kraft geäußert hat, klingt das so:

> „Und für mich war das sehr prägend zu sehen, wie unterschiedlich die Kinder ticken und vor allem, wie man damit umgehen kann als Lehrkraft, weil die sehr eigensinnig sind. Und da habe ich mir schon noch mal überlegt, ob ich mir das mein ganzes Leben antun will oder ob das einfach eine zu große Belastung ist“ (I4, Pos. 36, Koslowski, 2023, S. 66).

Eine andere Studierende berichtet in Koslowskis Studie von Momenten:

> „wo ich mich ja schon fast unwohl gefühlt habe mit der Person (einer anderen Lehrerin, MK) im Raum zu sein, weil ich überhaupt nicht mit der mit den pädagogischen Ansätzen einverstanden war und gedacht habe, oh Gott, eigentlich müsste ich etwas dagegen sagen, aber ich traue mich nicht, weil ich bin ja so eine Vertretungskraft“ (ebd.).

2 PES = Personalmanagement im Rahmen Erweiterter Selbstständigkeit von Schulen. https://bildung.rlp.de/pes/

Diese Aussagen zeigen deutlich, dass die konkreten Interaktionen im Praxisfeld mit *„eigensinnigen Kindern"* und/oder problematischen *„pädagogischen Ansätzen"* aus der spezifischen Rollensituation als unqualifizierte[3] *„Vertretungslehrkraft"* besonders belastend wirken.
Und so lässt sich fragen, ob sich die reflexionsbezogene Methodenlehre an den Hochschulen neben ihrem Anspruch der Anbahnung reflexiver Kompetenzen, Praktiken oder Routinen nicht auch an einem Entlastungsangebot messen lassen kann: Im Sinne einer Schulung der Reflexivität *und* einer Entlastung. Das allerdings würde das Projekt mit sich bringen, auch das Entlastungspotenzial von Reflexionsmethoden theoretisch präziser zu bestimmen. Die folgenden Überlegungen sind ein Versuch in dieser Richtung.

## 3 Innere (Praxis-)Szenen im Studium „bändigen". Theoretische Konkretisierungen eines entlastenden Potenzials textproduzierender Reflexionsmethoden

Dass Studierende bereits während ihres Studiums mit potenziell belastenden Praxisszenen in Kontakt kommen, ist an sich kein neues Phänomen. Fast überall im Studium stößt man auf kasuistisches Material, das herausfordernd sein kann: Studierende können belastende Praxisszenen in pädagogischen und/oder therapeutischen Fallbeispielen lesen (Ahlheim, 2004), sich kognitiv in Bewegung bringen und emotional berühren lassen. Sie können zunehmend auch handlungsfeldbezogene Filme in ihren Seminaren interpretieren (Kratz, 2020) und in den Szenen nacherlebend mitschwingen. Oder sie lesen literarische Texte und folgen den Protagonist:innen dabei in Szenen ihrer Lebens-, Beziehungs- und Leidensgeschichten (Heß, 2024). Wenn sie inzwischen allerdings parallel zum Studium Teil- oder Vollzeit an einer Schule arbeiten, ist von einem neuen Phänomen und einer neuen Qualität der Kontaktaufnahme zum Feld zu sprechen. Denn der Kontakt zu belastenden Praxisszenen ist in diesem Fall ein anderer: Er ist sinnlich-konkret und die Position, von der aus erlebt wird, eine spezifische. Als Noviz:innen und ohne einen haltenden Rahmen, erleben sie in konkreten Handlungssituationen den Druck der vollen Verantwortung. Im Erinnerungsprotokoll einer Studierenden, das sie im Rahmen einer meiner Reflexionssitzungen in einem Hochschulseminar verfasst hat, klingt das so:

> „Ich bin *Klassenleitung einer 1. Klasse in einer Grundschule (Herv. MK)*. Bereits in den ersten Wochen gab es Zwischenfälle mit Lukas, wo er SchülerInnen „geschubst" hat. Im Treppenbereich kam es dann dazu, dass ein Mädchen gestürzt ist. Kurz vor dem 1. Elternabend haben sich dann einige Eltern zusammengetan, um das Thema beim Elternabend auszutragen *(die Mutter des gestürzten Mädchens hat Mütter befragt ob auch deren Kinder über Lukas klagen, um eine (WhatsApp-) Gruppe" zu erstellen)*."

Die hierin beschriebenen Praxisszenen haben ein enormes Belastungspotenzial. Es macht einen Unterschied, ob Studierende Praxisszenen handlungsentlastet lesen oder sie in konkreten Interaktionen erleben, gestalten und *verantworten* müssen (wie hier, einer ganzen Gruppe organisierter Eltern gegenüber).
Das eine ist die gegenwärtige empirische Situation, das andere, ganz gleich ob Text oder Film, *eine Geschichte* über sie.

3 Der Einwand mag hier gelten, dass der Einstieg in die Praxis durch das Theorie-Praxis-Gap immer ein hohes Irritations- und Belastungspotenzial birgt. Die Situation der Studierenden ist im Vergleich zu Referendar:innen allerdings um ein Vielfaches ungeschützter: Sie besuchen keine kollektivierenden und entlastenden Studienseminare und haben keine rollenschützende formale Qualifikation.


doi.org/10.35468/6248-11

Wichtig ist mir hier die Betonung darauf, dass Geschichten per definitionem erträglicher sind als die Szenen, die sie repräsentieren. Ein Beispiel kann diesen qualitativen Unterschied in Erinnerung rufen: Die Psychotherapeutin und Lehrerin Rose Ahlheim hat 2004 eine bemerkenswerte Fallgeschichte im Zentrum eines Beitrags platziert, der den nüchternen Titel trägt: *Zur Psychodynamik der Lese-Rechtschreib-Störung. Zwei Fallbeispiele.* Wenn Studierende diesen Text im Studium lesen und sie ihre Fühler in der Richtung des Praxisfeldes und seiner Szenen ausstrecken, kommen sie im Fall „Annette“ unvermittelt mit einem Absatz in Kontakt, der ein schreckliches Bild beim Lesen evoziert und der ein fast unerträgliches Leiden verhandelt. Rose Ahlheim berichtet in ihm von dem biografischen Kontextwissen, das sie von ihrer 12-jährigen Analysandin hat:

> „Annette hatte ihre Mutter bei einem Fahrradunfall verloren, als sie sieben Jahre alt war. Die Mutter war von einem LKW erfasst und an einen Laternenmast geschleudert worden, bei dem Aufprall war, wie der Vater sagte, ‚ihr Kopf geplatzt wie eine Nuss.‘“ (Ahlheim, 2004, S. 213)

Ahlheim berichtet später im Text, wie sich dieses Bild ob des Wiederholungszwangs dann auch immer wieder in die konkreten Interaktionen, in die Behandlungsszenen drängt, die sich zwischen ihr und Annette entwickelten:

> „Aber immer wieder nahm unter ihren Händen (beim Basteln, MK) auch ein ungeplantes Objekt Gestalt an (…). Und diese Schöpfungen erschreckten mich sehr. Denn während Annette ohne sichtbare Bewegtheit an ihren Werkeleien arbeitete, sah ich ein rundes Objekt nach dem anderen entstehen, das dann zerknautscht, zerknüllt, verbeult, zerrissen oder gespalten wurde. Eins ums andere Mal sah ich den Unfall der Mutter vor mir, ein Bild eines Kopfes, der ‚wie eine Nuss geplatzt‘ war, und brachte es nicht über mich, davon zu sprechen.“ (ebd., 2015, S. 215)

Diese Szenen haben das Potenzial, beim Lesen zu belasten und es ist richtig, zu sagen, dass Studierende schon seit langem mit solchen belasteten Praxisszenen indirekt in Kontakt kommen.

Allerdings ist das Belastungspotenzial dieser Szenen bereits mehrfach gedämpft. Die Szenen sind zwar immer noch schwer zu ertragen, aber noch viel schwerer sind solche Szenen zu ertragen, bevor sie zum sinnvollen Teil einer Fallgeschichte wurden. Diese qualitative und kategoriale Unterscheidung ist hier wichtig: Rose Ahlheim hat bereits die Worte gefunden, um die inneren Szenen zur Sprache zu bringen. Sie hat es bereits geschafft, Bilder in Worte zu fassen und Worte sinnvoll zu Sätzen zu verbinden, die sie wiederum in das Skript eines erfolgreichen Therapieprozesses ordnen kann. Die unmittelbaren sinnlich-konkreten Szenen aus dem Interaktionsgeschehen haben bereits einen langen Weg und einen entlastenden Transformationsprozess hinter sich, bevor die Studierenden lesend auf sie stoßen.

Im Zentrum dieses Transformationsprozesses stehen die sprachsymbolische Übersetzung und die Konstruktion eines kohärenten sinnstiftenden Narrativs. Die Geschichte über Annette bezeugt die entlastende Leistung der Autorin, „eigene Gefühle als Ausdruck einer vielleicht noch unbewussten Kenntnis einer sozialen Situation wahrzunehmen und entlang dieses Gefühls die unbewusste Situationseinschätzung ins Bewusstsein zu holen und einer rationalen Überprüfung und Kommunikation mit anderen zugänglich zu machen“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 871). Die sinnlich-konkreten Szenen sind bereits in mehrfacher Weise *in (eine) Ordnung* gebracht und mitteilbar/lesbar gemacht. Sie haben bereits einen Namen und einen funktionalen Platz in der Fallgeschichte gefunden. Die ganzen Qualitäten (Unplanbarkeit, Unberechenbarkeit, Undeterminiertheit usw.) wurden im Herstellungsprozess der Geschichte bereits in *narrative Kontingenz* überführt (Straub, 2024).

> „Das Erzählen einer Geschichte bringt Kontingentes im Leben – also das Unvorhersehbare, Unbeherrschbare – nicht zum Verschwinden, verwandelt es jedoch in ‚narrative Kontingenz' […]. Erzählen erweitert unser Verständnis von dem, was um uns herum und, damit verwoben, in uns selbst vor sich geht." (ebd., S. 30)

In der Geschichte ist das Unbeherrschbare bereits in einen sinnvollen Erzählzusammenhang gebracht, was den Szenen, die in ihr verhandelt werden, ein Stück ihres Belastungspotenzials raubt. Breuer und Freud hatten diesen entlastenden Effekt der Sprachsymbolisierung bereits im Blick, als sie zwischen ungebändigten Erinnerungen und gebändigten Erinnerungen unterschieden (Freud, 1893). Eine innere Szene, so ließe es sich verdichtend sagen, wird in dem Moment gebändigt, wenn sie mit einer Wortvorstellung verbunden werden kann. Ab diesem Moment, in dem die Szene in die Sprache geführt wird, wird sie fassbar, gebändigt. Bei dem Psychoanalytiker Frank Dammasch klingt das so:

> „Genauer betrachtet, besteht der Text aus der verschrifteten Rekonstruktion der inneren Niederschläge eines Beziehungserlebnisses, die sich ursprünglich in einer empirisch nachweisbaren Situation sowohl sprachlich wie szenisch-körperlich entfalten, von der Wahrnehmungsstruktur (…) schon im Prozeß der teilnehmenden Beobachtung unbewußt geordnet werden, sich in der Vergegenwärtigung des Erinnerns schließlich intrapsychisch verknüpfen mit der affektiven und kognitiven Struktur des Schreibenden und dann in Worte gegossen aufs Blatt gebracht werden. Also ein rekonstruierter und zugleich kreativer Vorgang, der einen Text erstellt, der hoch verdichtet ist." (Dammasch, 2000, S. 99)

Auf dem Weg der inneren Bilder und Szenen – der Vorstellungswelt – in die Welt der konventionellen Sprache haben die erlebten Praxisszenen bereits eine distanzschaffende Doppelregistrierung im Sinne Freuds erfahren:

> „Die bewußte Vorstellung umfasst die Sachvorstellung plus der dazugehörigen Wortvorstellung, die unbewußte ist die Sachvorstellung allein." (Freud, 1913, S. 300)

Dank dieser Doppelregistrierung kann sich Ahlheim die Situationen, die sie mit Annette erlebt, vorstellen und gleichzeitig mit Worten und einem narrativen Bedeutungsgewebe[4] verbinden. So kann sie die Geschichte aus einer Selbstbeobachter:innenperspektive erzählen, aus Nähe *und* Distanz heraus. Denn die Sprache tritt immer zwischen das, was erlebt und vorgestellt und das, was davon mitgeteilt werden kann (Granzow, 1994). Mit ihr kann sich Ahlheim aus der Unmittelbarkeit der ungebändigten Erinnerungen lösen, sich vorwärtsgewandt gedanklich mit ihnen befassen und sie rückwärtsgewandt sinnstiftend ordnen. Ahlheim kann sich mitteilen, Fragen stellen und das eigene Innenleben der Welt in geordneter Weise kommunizieren – Es aus sich heraussprechen. Das Ergebnis können Studierende in Seminaren lesen und seine Szenen ertragen, weil sie bereits verdaubar gemacht wurden.
Von hier aus lässt sich die Problematik auf den Punkt bringen: Diesen langen und entlastenden Weg der Sprachsymbolisierung und der Narration haben die konkreten Praxisszenen, die Studierende im Handlungsfeld der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen (in vielen Fällen) parallel zu ihrem Studium fast täglich erleben, in aller Regel nicht hinter sich: Viele ihrer (Praxis-)Szenen sind noch ungebändigt, ohne Worte und ohne Ordnung.
Vor dem Hintergrund dieser qualitativen und kategorialen Unterscheidung stellt sich die Frage, ob eine kasuistische Lehrkräftebildung, die textproduzierend ist, nicht allein mit der

4 Das narrative Bedeutungsgewebe bietet das Skript dafür an, wie eine Therapiegeschichte so erzählt werden kann, dass sie von Dritten als Therapiegeschichte erkannt wird. Das einzigartige Beziehungserleben, die konkreten „szenischen Gestaltswahrnehmungen" (Kolbe & Combe, 2008, S. 871) in der Erinnerung wird so der allgemeinen Erzählweise von Therapie unterworfen.


doi.org/10.35468/6248-11

Aufgabe, die eigenen Praxisszenen und Fallgeschichten zu schreiben, einen (auch) entlastenden Transformationsprozess in die Reflexionsmethodenlehre implementieren kann.
Methoden, die diesen Schreibprozess anbieten, liegen bereits vor: Bspw. die Psychoanalytisch Orientierte Selbstreflexion (Würker, 2007) oder etwa die Reflexionsmethode der Work-Discussion (Datler & Datler, 2014).

> „Charakteristisch für die Methode der Work Discussion, [...], ist die Abfassung von Praxisprotokollen, in denen Arbeitssituationen beschrieben werden, sowie regelmäßige Präsentation und Besprechung dieser Praxisprotokolle in einem Kleingruppensetting mit einem erfahrenen Seminarleiter oder einer erfahrenen Seminarleiterin. All dies zielt (a) auf ein tiefes Verstehen der engen Beziehung zwischen innerpsychischen und interaktionellen Aspekten unter Berücksichtigung von bewussten und unbewussten Momenten ab sowie (b) auf die Entfaltung einer psychoanalytischen Haltung, die es professionell Tätigen erlaubt, der Dynamik von Arbeitsbeziehungen Rechnung zu tragen, wenn sie in ihrer Rolle – etwa als Psychotherapeuten, Beraterinnen, Lehrer, Sozialarbeiterinnen, Ärzte oder Krankenpflegerinnen – tätig sind“ (Datler & Datler, 2014, S. 1 f. ).

Die Aufgabe, Praxisprotokolle zu verfassen, fordert Studierende zur Sprachsymbolisierung und Narration auf und rückt sie damit bereits in Distanz zur Unmittelbarkeit der erlebten Praxisszenen. Sie lernen aus unmittelbarer Erfahrung *sinnvolle Geschichten* zu schreiben, über sich und die anderen in der Welt. Geschichten, denen sie nicht ausgeliefert sind, sondern zu denen sie sich verhalten können – ähnlich wie die Pädagog:innen und die Therapeut:innen in ihren Fallgeschichten – wie Rose Ahlheim zu Annette.

## 4 Erfahrungen mit der Methode der Work-Discussion in der Hochschule[5]

In den Jahren 2021 und 2022 haben wir (Marian Kratz und Andrea Dlugosch) in diese Theorie- und Methodenlinie eingestimmt und hochschuldidaktische Anschlüsse und Übersetzungen an der RPTU[6] am Standort Landau erprobt (Dlugosch & Kratz, 2022, Kratz, 2025). Unter dem Seminartitel „von Fall zu Fall“ haben wir für Studierende des Förderschwerpunktes sozial-emotionale Entwicklung, die parallel zu ihrem Studium als PES-Kräfte an Schulen arbeiteten, Work-Discussion-Seminare als freiwilliges Wahlangebot konzipiert. Im Kontext des mehrschrittigen Prozesses der Work-Discussion wurden die Studierenden von uns zunächst angeleitet, sich selbst in ihren Praxissituationen zu beobachten. Sie sollten dabei das üben, was Aloys Leber in seinem bekannten Satz als *Teilhabe an der Szene bei gleichzeitiger innerer Distanz zu ihr* beschrieben hat[7]. Im Seminar wurden die Studierenden dann angeregt, ihre Erinnerungen an die eigenen Schulpraxisszenen und ihre emotionale Beteiligung über ein erzählendes Schreiben mit der strukturierenden Matrix des Sprachsymbolischen zu verbinden (Walter, 1988). Die Vorstellungswelt, mit ihren Szenen und Emotionen, sollte so die oben beschriebene narrative Struktur erhalten, zu einer Geschichte transformieren. Zentral war dabei die Aufforderung, dass die Studierenden erzählend schreiben, ohne dass sie dabei eine abgeschlossene Gestalt der Erzählung bereits vor ihrem inneren Auge entworfen hätten. Sie sollten in einen offenen Raum *hineinschreiben*. Komplexe Szenen, Gedanken und Gefühle sollten von ihnen mit Worten bezeichnet werden, wohl wissend, dass für den Preis eines

5 Die Darstellung des Seminars wurde in leicht veränderter Form bereits veröffentlicht in Dlugosch, Kratz 2022.

6 Rheinland-Pfälzische technische Universität Kaiserslautern-Landau

7 Vgl: Gerspach, Manfred; Katzenbach, Dieter (1996): An der Szene teilhaben und doch innere Distanz dazu gewinnen. Behindertenpädagogik 35, 354-372, hier: S. 354.

Selbstverständnisses und einer kollektiven (Mit-)Teilbarkeit ein Bruch zwischen Vorstellungswelt und Sprachwelt, zwischen Vorstellbarkeit und Darstellbarkeit rückt. Das so verfasste Erinnerungsprotokoll mündete schließlich als Interpretandum in wöchentliche 90-minütige Reflexionssitzungen ein. Dort wurden die Protokolle in Kleingruppen laut von den Autor:innen vorgelesen und sodann in der Gruppe interpretiert.[8] Dabei wurden die Worte und Sätze über den Sprechakt wieder vom Papier gelöst und mit der Leiblichkeit und Vorstellungswelt der Autor:innen verbunden. Wenn die Studierenden ihre Texte erzählend vorlasen, eröffneten sie, so unsere These, eine Erzählsituation, an der die Gruppe in leiblicher Ko-Präsenz partizipieren konnte. Obgleich in der Erzählsituation der raum-zeitliche Verlauf und der inhaltlich-thematische Gang der sprachlichen Mitteilung nicht beeinflusst werden konnte, standen ihr die zuhörenden Studierenden nicht passiv aufnehmend gegenüber. Vielmehr entstand in der Erzählsituation, im Zwischenraum von Narrator:in und Ko-Narrator:innen ein „symbolischer Freiraum" (Walter, 1988, S. 165). In ihm ergänzten die Studierenden die Erzählungen fortwährend mit subjektiven Assoziationen. Sie projizierten eigene Gefühle in sie, aber auch in die erzählende Person hinein und ließen über Identifikation und Projektion Unbewusstes und Verdrängtes, eigene Konflikte und die mit ihnen verbundenen Affekte in sich sinn-bildlich aufleben (Kratz, 2020). Durch die Linse der eigenen Biografie, durch die Blaupausen der psychischen und leiblichen Erkenntnisfähigkeit, schufen sie beim Zuhören aktiv etwas Eigenes, Unvergleichbares und doch kollektiv wieder Teilbares, etwas Sinnhaftes über sich und über andere in der Praxis. Mit Tilmann Habermas (2024) ließe sich pointieren, dass im kommunikativen Austausch in der Gruppe neue mögliche Perspektiven auf das Erinnerbare entwickelt werden konnten. Das gemeinsame Nachdenken über erlebte Praxisszenen verstanden wir dabei als soziale Praxis im Sinne Häckers:

„Forschen scheint man vor allem durch Forschen in einer forschenden community zu lernen. Ähnlich ist es mit dem Unterrichten und dem Reflektieren: Bourdieu (2013) äußert die Vermutung, dass es möglicherweise ‚keine andere Art und Weise gibt, sich die Grundprinzipien einer Praxis anzueignen – die wissenschaftliche Praxis macht da keine Ausnahme – als sie Seite an Seite mit einem Betreuer oder Trainer zu praktizieren, der durch sein Verhalten ein Beispiel gibt und aus der Situation heraus Regeln formuliert, die direkt auf den besonderen Fall zugeschnitten sind (…). Die Konzeptualisierung von Reflexion als soziale Praxis verweist vor diesem Hintergrund im Blick auf das Lernen und die Weitergabe aller denkbaren Modi des Reflektierens auf eine stärkere Verschiebung des Akzents vom Prinzip des *Lehrens des Reflektierens* hin zu dem Prinzip des *Teilnehmens bzw. Teilhabens am Reflektieren* und zwar in einschlägigen communities of reflection (…) Einschlägig wären vor allem solche communities, die ihre jeweilige Praxis erstens nicht simulieren müssen, sondern exekutieren und darüber hinaus zweitens auf ihre Grundlagen und Voraussetzungen hin reflektieren" (Häcker 2022, S. 109).

Mit der Einrichtung der Work-Seminare haben wir in Landau mit dem Aufbau solcher freiwilligen communities of reflection begonnen. Den Anlass zur Reflexion finden die Studierenden dabei in der Praxis selbst, was verhindert, dass Reflexionsprozesse durch Reflexionsseminare an der Hochschule ohne Not verkopft werden (Neuweg 2010, S. 38).

8 Beim Ablauf der Interpretation wurde sich an den Verfahrensschritten orientiert, die Würker 2007 entwickelt und erprobt hat.


doi.org/10.35468/6248-11

## Literatur


Ahlheim, R. (2004). Zur Psychodynamik der Lese-Rechtschreib-Störung. Zwei Fallgeschichten. In F. Dammasch & D. Katzenbach (Hrsg.), Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern, Lehrern, Eltern und Schule (S. 201-221). Brandes und Apsel.

Combe, A., Kolbe, F. U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper, W. & J. Böhme (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung (S. 857-876), VS Verlag.

Dammasch, F. (2000). Die innere Erlebniswelt von Kindern alleinerziehender Mütter. Eine Studie über Vaterlosigkeit anhand einer psychoanalytischen Interpretation zweier Erstinterviews. Brandes & Apsel.

Datler, W., Datler, M. (2014). Was ist „Work Discussion“? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:368997

Dlugosch, A., Henter, M., Baumer, K. (2022). Professionalisierung durch Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung im Rahmen universitärer Bildung von Lehrer*innen? Fallkonturen zwischen Selbstorganisation und Reflexivität. In PraxisForschungLehrer*innenBildung Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 4 (3). S. 233–252. https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/5249/5280

Dlugosch, A., Kratz, M. (2022). Ein reflexiver Habitus als Fluchtpunkt der universitären Lehrerbildung? Transformationspotenziale im Dienst pädagogischer Professionalisierungsprozesse. Pädagogische Rundschau. (76). S. 501-513. https://www.ingentaconnect.com/contentone/plg/pr/2022/00000076/00000005/art00002

Epp, A., Heyden, F., Kallenbach, L. (2025). Biografieforschendes Lernen: Eine Leerstelle in der Lehrkräftebildung?– Hochschulübergreifende Einblicke in erste Forschungsprojekte. *Zeitschrift für Bildungsforsch*. (16). S. 151–170. https://doi.org/10.1007/s35834-025-00513-5

Fabel-Lamla, M. (2024). Professionalisierung von Lehrkräften aus Perspektive des (berufs-)biografischen Ansatzes Forschungsbefunde und Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung. In M. Kratz, A. Dlugosch, M. Heß (Hrsg.), Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung. Impulse für pädagogische Professionalisierungsprozesse (S. 97-125). Psychosozial-Verlag

Freud, S. (1913). Totem und Tabu. GW IX. Fischer.

Freud, S. (1983). Über den psychischen Mechanismus hysterischer Phänomene. GW Nachtragsband. Fischer.

Fürstenau, P. (1964). Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In Forum Psychoanalyse 41, S. 223–229.

Granzow, S. (1994). Das autobiographische Gedächtnis. Kognitionspsychologische und psychoanalytische Perspektiven. Quintessenz.

Habermas, T. (2024). Wie Welt- und Selbstverständnis sich im Erzählen verändern Wiederholen und Widersprechen. In M. Kratz, A. Dlugosch, M. Heß (Hrsg.), Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung. Impulse für pädagogische Professionalisierungsprozesse (S. 73-96). Psychosozial-Verlag.

Häcker, T. (2022). Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In R., Christian; Kunze, I. (Hrsg.), Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. (S. 94-114): Julius Klinkhardt.

Hauser, B. & Wyss, C. (2021). Mythos Reflexion. In journal für lehrerInnenbildung, 21(1), 7-11.

Helsper, W. (2025). Die Ambivalenz der Reflexion – zwischen professioneller Strukturnotwendigkeit, endloser Anspruchssteigerung und normierendem Reflexionsregime. In R. Kramer, T. Rabe & D. Wittek (Hrsg.), Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium (S. 42-75). Julius Klinkhardt.

Herz, B. (2019). Deprofessionalisierungstendenzen in der Erziehungshilfe. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.), Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen (S. 23-36). Julius Klinkhardt.

Heß, M. (2024). Biographische Reflexion und professionelle Entwicklung. Im Literarischen Gespräch bedeutsame Themen erzählend entwickeln. In M. Kratz, A. Dlugosch & M. Heß (Hrsg.), Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung. Impulse für pädagogische Professionalisierungsprozesse (S. 237-262). Psychosozial-Verlag.

Hierdeis, H., Würker, A. (2025). Sondermilieu Schule. Zur Aktualität von Peter Fürstenaus „Psychoanalyse der Schule als Institution“. Psychosozial-Verlag.

Keller-Schneider, M., Wittek, D. (2025). Veränderung unterschiedlicher Facetten von Selbstreflexion im Verlauf des von kasuistischen Lehrveranstaltungen geprägten Lehramtsstudiums. In R.-T. Kramer, T. Rabe & D. Wittek (Hrsg.), Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium (S. 306- 333). Julius Klinkhardt.

Klempin, C. (2021). Zu Entwicklung und Messung von Reflexionstiefe und -breite von Lehramtsstudierenden. Eine Mixed Methods Interventionsstudie. In B. Auser & C. Wyss (2021). Mythos Reflexion. journal für lehrerInnenbildung, 21(1) (S. 76-84).

Kösel, S., Unger, T., Hering, S., Haupt, S. (2022). Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit. Barbara Budrich.

Koslowski, L. (2023). Personalmanagement im Rahmen Erweiterter Selbständigkeit (PES) Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und deren Einfluss auf prospektive Berufsvorstellungen. Unveröffentlichte Masterthesis. Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau.

Kramer, R.-T., Rabe, T., Wittek, D. (2025). Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Julius Klinkhardt.

Kramer, R.-T., Rabe, T., & Wittek, D. (2025). Reflexivität und Fallverstehen im Lehramtsstudium? Eine Einleitung in den Band. In R.-T. Kramer, T. Rabe & D. Wittek (Hrsg.), Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium (S. 9-26). Julius Klinkhardt.

Kratz, M. (2020). Erträumte Erkenntnis. Eine tiefenhermeneutische Filmanalyse am Beispiel des Films „Systemsprenger" von Nora Fingscheid. In Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. 43(4-5), 57-62.

Kratz, M. (2022). Sprachsymbolisierung als transformativer Bildungsprozess. Alfred Lorenzers Angebot an den erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs. In Dörr, M.; Würker, A.; Schmid Noerr, G. (Hrsg.). Zwang und Utopie – das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer (S. 185-196). Beltz.

Kratz, M. (2025). Die psychoanalytische Fallerzählung und das Konzept der Narrativen Identität. Psychoanalytisch Pädagogische Anstöße im erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs. In M. Dörr & B. Neudecker (Hrsg.), Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf pädagogische Praxis. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Band 31. (S. 39-58). Psychosozial-Verlag.

Kratz, M., Dlugosch, A., Heß, M. (2024). Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung. Impulse für pädagogische Professionalisierungsprozesse. Psychosozial-Verlag.

Neidhardt, W. (1977). Kinder, Lehrer und Konflikte. Vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln. Juventa.

Neuweg, G. H. (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung (S. 35-50). Waxmann.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Straub, J. (2024). Vom Leben erzählen: Warum und wozu diese ganzen Geschichten? In M. Kratz, A. Dlugosch & M. Heß (Hrsg.), Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung. Impulse für pädagogische Professionalisierungsprozesse (S. 21-56). Psychosozial-Verlag.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 57 (S. 202–224). Beltz.

Walter, Hans Jörg (1988): Psychoanalytische Anmerkungen zum Erzählen. In Diem-Wille, G.; Pechar, H. (Hrsg.), Qualitative Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften. Zeitschrift für Hochschuldidaktik. Sonderheft (12), 161-179.

Wininger, M. (2012). »Reflection on Action« im Dienst pädagogischer Professionalisierung. Psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen zur Vermittlung sonderpädagogischer Kompetenzen an Hochschulen. In W. Datler, U. Finger-Trescher & J. Gstach (Hrsg.), Psychoanalytisch-Pädagogisches Können: Vermitteln – Aneignen – Anwenden (S. 53–80). Psychosozial-Verlag.

Würker, A. (2007). Lehrerbildung und Szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion. Schneider Verlag.

Zimmermann, D. (2016). Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. Psychosozial-Verlag.

Zimmermann, D., Obens, K., Fickler-Stang, U. (2019). Reflexionsfähigkeiten im Hochschulmilieu entwickeln. Theorie, Forschung und Lehre. In ESE Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1(1), 116–36.

Zimmermann, D.; Fickler-Stang, U; Dietrich, L.; Weiland, K. (2019). Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Klinkhardt.


doi.org/10.35468/6248-11

## Autorin

**Kratz, Marian, Prof. Dr.**
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau
Leitung des Arbeitsbereichs Gesellschaftliche Teilhabe bei Beeinträchtigung und Behinderung in außerschulischen Handlungsfeldern
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Biografiereflexive Professionalisierung für pädagogische Handlungsfelder; Analyse fragiler gesellschaftlicher Teilhabe
*E-Mail:* m.kratz@rptu.de

doi.org/10.35468/6248-11

*Andreas Jensen*

# Bewegende Bilder innerer Verletzungen. Szenen sozialen Rückzugs in Manga und deren Potenzial für die Hochschullehre

**Abstract**

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem reflexionsfördernden Potenzial, das dem Medium Manga – japanischen Comics – in der Hochschullehre zur Pädagogik psychosozialer Beeinträchtigungen zukommen kann. Im Rückgriff auf das szenische Paradigma der Psychoanalyse wird das Medium Manga zunächst methodologisch gefasst, um anschließend anhand einzelner Ausschnitte aus einem Manga das Erlebnis- und Sinnangebot der dort entfalteten Darstellungen psychosozialer Beeinträchtigungen zu skizzieren. Dabei wird auf Manga-Szenen eingegangen, die Hintergründe und Erfahrungen sozialen Rückzugs thematisieren, die im japanischen Forschungsdiskurs mit dem Begriff *Hikikomori* verbunden werden.

**Schlüsselwörter:** Manga, Sozialer Rückzug, Stille Störungen, Psychoanalyse, Tiefenhermeneutik



doi.org/10.35468/6248-12

## 1 Einleitung

Manga, eine aus Japan stammende Comicform, erfreuen sich nicht nur in Japan einer außerordentlichen Beliebtheit, sondern sind auch aus den Bücherregalen europäischer Buchhandlungen und Onlinestores nicht mehr wegzudenken. Bemerkenswert sind dabei die vielfältigen Themen, die durch das Medium Manga in einer kaum überblickbaren Fülle angesprochen werden. Prominent vertreten sind in Manga auch Phänomene psychosozialer Beeinträchtigungen, die Darstellungen von Trauer, Einsamkeit, Isolation, sozialen Ängsten und Depression bis hin zu Suizidalität umfassen. Der soziale und biografische Kontext, in dem solche psychosozialen Beeinträchtigungen in Manga präsentiert werden, wird häufig mit Erfahrungen von Mobbing und sozialem Rückzug in Verbindung gebracht, die in der sozialen Figur des *Hikikomori* zum Ausdruck kommen. Unter dem Begriff *Hikikomori* werden im Diskurs der japanischen Gesellschaft – und mittlerweile auch darüber hinaus (Gorman et al., 2025) – vor allem Adoleszente und Post-Adoleszente verstanden, die sich über einen Zeitraum von mehreren Monaten bis zu mehreren Jahren in ihrem Zimmer einschließen, soziale Kontakte großenteils meiden und sich vom sozialen Geschehen aktiv zurückziehen und isolieren. In Japan gibt es zu diesem Phänomen seit Jahrzehnten eine rege Forschung und anhaltende politische Debatten, die auch für den europäischen Kontext anregend sein können, insofern Gefühle von Einsamkeit und Isolation aktuell auch in Gesellschaften wie Österreich und Deutschland zunehmen (Stelzig et al., 2025).

Auf diesen Umstand verweisen auch aktuelle Studien, die sich mit den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die mentale Gesundheit von Adoleszenten und jungen Erwachsenen beschäftigen. So beschreiben Rübben et al. (2023, S. 354) die Risikozunahme von Schulabbrüchen während der Phase des Distanz- und Wechselunterrichts, die wiederum insbesondere bei Schüler:innen in deprivierter Lage Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung verstärken können. Racine et al. (2021) verdeutlichen im Rahmen einer Metaanalyse das Anwachsen von depressiven Symptomen und Angstsymptomen im Zuge der Covid-19 Pandemie, womit sie einen Beleg für die Zunahme von sogenannten stillen Störungen in Krisenzeiten liefern. Unter dem Begriff *stille Störungen* zählen von außen meist nicht wahrgenommene, aber von den Betroffenen teils stillschweigend erlebte psychische Formen des Leidens, wie es mit Angststörungen, Depression, Mutismus u.v.m. verbunden ist und sich mitunter in Phänomenen wie sozialem Rückzug und Schulabstinenz ausdrücken kann. Ähnlich unterstreicht auch Thomas Auchter (2023, S. 61) die „Verschlechterung psychischen Wohlbefindens bei Kindern und Jugendlichen" unter den Bedingungen von Covid-19, die „verstärkt zu Symptomen von Depression und Angststörungen" (ebd.) führe.

Trotz dieser gestiegenen Prävalenz von stillen Störungen wirken die genannten sinisteren Themen für die Leser:innenschaft jedoch nicht abschreckend. Im Gegenteil wächst sowohl die Anzahl an Manga, die sich dezidiert mit stillen Störungen auseinandersetzen, als auch die Anzahl von deren Leser:innen stetig weiter (Berndt, 2024, S. 32 f.). Allerdings steht der gegenwärtige Boom von Manga in deutlichem Kontrast zu der bis heute in Europa in einer Nische verbleibenden Mangaforschung (ebd.). Dies gilt auch für die Sozial- und Erziehungswissenschaften, die nur spärliches Interesse an dem Medium Manga gezeigt haben. Zwar gibt es vereinzelt pädagogische Untersuchungen, die sich mit dem Einsatz von Manga als Werkzeuge für die Hochschullehre beschäftigen (vgl. Vollbrecht, 2001; Eder & Becker, 2012; Wilhelm, 2024). Bisher fehlen allerdings Auseinandersetzungen zu dem reflexionsfördernden Potenzial, das mit der Mangarezeption insbesondere bezogen auf die erwähnten stillen Störungen einhergehen könnte. Angesichts der Anziehungskraft, die Manga womöglich nicht trotz, sondern vielmehr aufgrund der oben angesprochenen Themen wie sozialem Rückzug, Trauer, Depression u. a. auf Leser:innen ausüben, ließe sich fragen, ob durch die Rezeption

des Mediums an Emotionen gerüttelt werden könnte, die einem Fremd- und Selbstverstehen förderlich sein können. Gestützt wird diese Annahme durch aktuelle Ansätze der Bildtheorie, die das Verhältnis zwischen Rezipient:in und ausgewähltem Bild als Prozess begreifen, in dessen Rahmen „(verdrängte) Konflikte, Wünsche, Affekte, Phantasien, biografische Themen auf das betrachtete Bild übertragen" (Niederreiter, 2021, S. 54) bzw. „beim Anschauen des Kunstwerks evoziert" (ebd.) werden. Auf diese Weise bestehe mit der Bildbetrachtung das Potenzial Erkenntnisse zu gewinnen, „die Momente der Persönlichkeitsbildung wie Bewältigung gleichermaßen eröffnen" (ebd., S. 53). In diesem Zusammenhang plädiert der vorliegende Beitrag dafür, Manga als Sozialisationsagenturen zu begreifen. Mit dem Begriff der Sozialisationsagentur sollen Manga als ein zwischen Gesellschaft und Individuum vermittelndes Medium beschrieben werden, das subjektive Konflikte und Gefühle der Leser:innen anspricht und in Verbindung mit sozialen Identitäts- und Beziehungsentwürfen bringen kann. Durch die Rezeption von Manga, so soll argumentiert werden, werden Möglichkeiten einer affektiven Teilnahme an den im Manga präsentierten Identitäts- und Beziehungsangeboten eröffnet. Im Rahmen dieser Teilnahme kann unter Umständen ein Prozess angestoßen werden, durch den sowohl manifeste als auch latente Lebensentwürfe der Rezipient:innen spürbar und Anschlüsse für Selbstreflexionen gelegt werden können. Vor diesem Hintergrund soll angedeutet werden, inwiefern durch die Rezeption von Manga – in der ästhetischen Erfahrung – eine Vertiefung von Selbsterfahrung und Selbstreflexion zukünftiger Pädagog:innen in der Hochschullehre im Kontext stiller Störungen ermöglicht werden könnten. Dabei versteht sich der Beitrag nicht als ein Manual für die Hochschullehre oder eine Zusammenfassung einer empirischen Analyse. Vielmehr soll ein Schritt zurückgegangen und der Versuch unternommen werden, das Medium Manga aus der Perspektive der psychoanalytischen Sozialpsychologie und psychoanalytischen Pädagogik auf einer konzeptuellen und methodologischen Ebene greifbar werden zu lassen.

## 2 Manga als psychosoziale Sozialisationsagenturen

Wie bereits erwähnt, greifen Manga u.a. Themen wie Verlust und Trennung, Depression, Einsamkeit, Mobbing sowie Suizidalität etc. auf. Psychologisch betrachtet können diese Themen zum einen mit Entwicklungsdynamiken der Adoleszenz in Verbindung stehen (Bohleber, 2002, S. 558). Zum anderen erinnern sie aber auch an (psychische) Konflikte, die in der aktuellen sozialpsychologischen Forschung mit Erlebnisweisen eines unter neoliberalen Bedingungen überforderten und erschöpften Subjekts (King et al., 2018) sowie spätmodernen Idealen von Optimierung, Authentizität u.v.m. (Busch & Benzel, 2023) in Verbindung gebracht werden.
Theoretisch einbetten lässt sich eine solche Perspektive auf Manga und deren Leser:innen im Rahmen des szenischen Paradigmas der Psychoanalyse (Kratz & Finger-Trescher, 2024). Wird diese Perspektive des szenisches Paradigmas auf das Medium Manga übertragen, so lassen sich die dort bildhaft-textuell entfalteten Darstellungen auch als Lebensentwürfe von bewussten und unbewussten Figuren menschlicher, sozialer Szenen betrachten, d. h. Manga transportieren allgemein anerkannte, aber auch sozial verpönte Beziehungsentwürfe des Menschen mit der Welt seiner Mitmenschen. So verhandeln Manga die Art und Weise, wie Menschen zusammenleben, d.h. wie sie Beziehungen lebenspraktisch gestalten und miteinander interagieren. Bildtheoretisch ließe sich mit Niederreiter ergänzen, dass es im Manga idealerweise gelungen ist, eine „»menschliche« Thematik (Konflikt) in ihrer aktuellen soziokulturellen Bedingtheit künstlerisch durchzuarbeiten und diese Gestaltungs- bzw. Bewältigungsleistung der:dem Betrachter:in im Rezeptionsprozess zur Verfügung zu stellen" (Niederreiter, 2021, S. 56). Entfaltet werden könne auf diese Weise „die ästhetische Bewältigung eines existenziellen Themas, an der auch der:die Rezipient:in teilhaben kann" (ebd., S. 57).


doi.org/10.35468/6248-12

Bedeutsam für den vorliegenden Beitrag sind insbesondere die spezifischen Stiltechniken der Emotionalisierung, die sich in Manga finden lassen. Kahl (2017, S. 49) nennt in diesem Zusammenhang den häufigen Einsatz symbolischer Darstellungen wie Blumenblüten oder Blitze etc., die als Bildhintergrund fungieren, um die emotionale Verfassung der Protagonist:innen zu visualisieren. Auch extreme Nahaufnahmen der Gesichter von Figuren dienen dem Zweck die subjektive Verfassung derselben zu vermitteln, wobei „die übergroßen Augen vieler Mangafiguren ein wichtiges, verstärkendes Element des mimischen Gefühlsausdrucks bilden" (ebd., S. 50). Zuletzt kann noch die „Super-Deformed-Figurendarstellung" (ebd., S. 50) als charakteristisches Stilmittel von Manga beschrieben werden, in dessen Rahmen Protagonist:innen in intensiven emotionalen Situationen in einer schematisiert-übertriebenen Form dargestellt werden, um die mit der spezifischen Situation einhergehenden Emotionen schnell und prägnant aufzuzeigen (vgl. ebd.).

Auf diese Weise präsentieren Manga ihre Inhalte über spezifische Techniken der bildhaften Darstellung, die ein affektives Erleben von Beziehungsentwürfen zu entfalten versuchen. In Manga wird demnach mehr dargestellt als das bloß Gesprochene: Szenisch, d. h. in bildhafter und sinnlich-greifbarer Art und Weise, wird ein Beziehungsangebot vermittelt, das über das manifeste und offensichtlich Dargestellte hinausgehen kann. Ein Beziehungsangebot, an dem die Rezipient:innen teilnehmen können. Manga adressieren ihre Rezipient:innen daher nicht nur rational und sachlich, sondern vor allem auch emotional, weil sie bestimmte Erlebnisweisen, Konflikte und Wünsche verhandeln, die ihre Rezipient:innen womöglich verinnerlicht haben.

Hiervon ausgehend lassen sich Manga als Sozialisationsagenturen begreifen, die bewusste und unbewusste Lebensentwürfe ihrer Leser:innen aufgreifen können. Dabei können Manga aufklärerisch wirken, indem sie dabei helfen latente Erlebnisinhalte zur Sprache zu bringen, die bisher nicht zugelassen werden durften und über die geschwiegen werden musste (Kahl, 2017, S. 115 f.). Innerhalb dieses Wirkungszusammenhangs ist es freilich das Manga rezipierende Subjekt, das die Bereitschaft zum Sprechen über Latentes aufbringen muss, doch kann die Auseinandersetzung mit den Beziehungsangeboten und das Mitspielen im dargestellten Drama des Manga an Gefühlen der Rezipient:innen rütteln, die eine weitere vom Subjekt ausgehende Beschäftigung mit etwaigen eigenen Konflikten und Unausgesprochenem anstoßen können. Manga sind hier als Sozialisationsagenturen aber nicht als Ursache eines solchen Prozesses misszuverstehen, sondern sollten vielmehr als Teil eines umfangreichen Bedingungsfeldes betrachtet werden, in dessen Rahmen transformative Prozesse stattfinden können. Manga können aber prinzipiell auch gegenteilig wirken, indem sie als Produkte der Kulturindustrie eine ideologische Funktion erfüllen und bestimmte Erlebnisinhalte, die den gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen widersprechen, latent halten oder werden lassen (Drechsel et al., 1975).

Wie eine Inszenierung von stillen Störungen in Manga aufgebaut sein und wirken kann, wird im Folgenden anhand der Darstellungsweise einer Hikikomori-Erfahrung des Manga „Lonely Castle in the Mirror" (Tsujimura & Taketomi, 2019/2023) verdeutlicht.

doi.org/10.35468/6248-12

## 3 Szenen sozialen Rückzugs

In der Forschung werden die Fragen, welche Personen unter welchen Bedingungen als *Hikikomori* bezeichnet werden können und welche sozialen und psychischen Hintergründe dem Rückzug zugrunde liegen, kontrovers diskutiert. Saito Tamaki spricht in seinem in Japan äußerst prominenten Werk von *Hikikomori* als einem Zustand,

> that has become a problem by the late twenties, that involves cooping oneself up in one's own home and not participating in society for six months or longer, but that does not seem to have another psychological problem as its principle source (Tamaki, 1998/2013, S. 24).

Dagegen finden sich allerdings auch Ansätze wie jener von Teppei Sekimizu (2016/2022), die allgemeine (insbesondere klinische) Definitionen von *Hikikomori* ablehnen und stattdessen das Phänomen mithilfe der selbstgewählten Worte der Betroffenen verstehen wollen. Vor dem Hintergrund der Perspektive der Betroffenen beschreibt Sekimizu eine Ambivalenz, die der *Hikikomori*-Erfahrung zugrunde liegt. Einerseits erleben sich die Betroffenen als deviant, massiv unverstanden, ungerecht behandelt und von sozialen Erwartungen nahezu erdrückt. Andererseits verbinden Betroffene mit ihrem sozialen Rückzug jedoch auch etwas Widerständiges, etwas, dass sich den gesellschaftlichen Zugriffen entgegenstellt und mit einer Suche nach dem eigenen Selbst, dessen Anerkennung und einem Platz in der Gesellschaft verbunden ist (ebd., S. 110 ff.).
Diese Perspektiven stehen nur exemplarisch für einen mittlerweile über Japan hinausgehenden internationalen und breiten wissenschaftlichen Diskurs über *Hikikomori* als Phänomen der Spätmoderne. So ist es nicht verwunderlich, dass auch viele Manga um die Figur des *Hikikomori* kreisen, insofern diese als Kulturprodukte ein Spiegel jener Themen sind, die gegenwärtig gesellschaftlich verhandelt werden.

### 3.1 Die Rahmenhandlung von „Lonely Castle in the Mirror"

Der fünf Bände umfassende Manga „Lonely Castle in the Mirror" (2019) dreht sich um die Geschichte von Kokoro, einer jugendlichen Schülerin, die von ihren Mitschüler:innen gemobbt wird und aufgrund damit zusammenhängender intensiver Bauchschmerzen seit mehreren Monaten nicht mehr in die Schule geht und sich isoliert. Ihren Eltern gegenüber kann Kokoro ihre schmerzlichen Erfahrungen von Zurückweisung und Herabsetzung nicht kommunizieren.
Eines Tages entdeckt Kokoro einen magischen Spiegel, den sie betreten kann und der sie in ein geheimnisvolles Schloss bringt, wo sie sechs andere Jugendliche trifft. Bemerkenswert ist, dass auch die anderen im Schloss vorzufindenden Jugendlichen der Schule fernbleiben und sich sozial zurückgezogen haben, es für den sozialen Rückzug jedoch jeweils verschiedene, individuelle Gründe gibt. Die Protagonist:innen teilen die soziale Isolation und Schulabstinenz, werden aber mit unterschiedlichen biografischen Erfahrungen und Wunden und dementsprechend einem ganz eigenen Charakter porträtiert. Das Schloss, ein Ort außerhalb von Zeit und Raum, bietet ihnen im Laufe des Handlungsverlaufs eine Zuflucht und die Möglichkeit, sich ihren vergangenen Verletzungen gemeinsam zu stellen.

### 3.2 Beschreibung ausgewählter Szenen

Die folgenden Szenen, die zur Veranschaulichung des Erlebens von sozialem Rückzug herangezogen werden, wurden im Rahmen einer tiefenhermeneutischen Analyse ausgewählt, weil sie große affektive Resonanz in den Interpret:innen hervorgerufen haben. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass im Rahmen der tiefenhermeneutischen Kulturanalyse (Lorenzer,


doi.org/10.35468/6248-12

1986) die emotionalen Reaktionen und assoziativen Einfälle der Interpret:innen als erkenntnisleitende Wegweiser der Untersuchung verstanden werden, weil durch sie ein Verhältnis zwischen Datenmaterial und Interpret:innen markiert wird, das etwaige Zensuren des gesellschaftlichen Diskurses unterlaufen und einen Zugang zu latenten, aus dem Diskurs ausgeschlossenen Lebensentwürfen eröffnen kann.
Die Szenen bestehen aus mehreren Panels (Einzelbilder eines Manga) und befinden sich im zweiten Kapitel des ersten Bandes des besagten Manga[1]. Sie setzen ein, nachdem Kokoro das zweite Mal aus dem magischen Schloss in ihr Elternhaus zurückgekehrt ist. Am Morgen darauf schafft sie es aufgrund starker Bauchschmerzen nicht die Schule zu besuchen, woraufhin ihre Mutter zunächst mit Verständnis zu reagieren scheint und sie telefonisch krankmeldet. Die bisher konfliktlos wirkende Szenerie ändert sich jedoch schnell, als den Leser:innen die besorgt und genervt erscheinende Mimik der Mutter während des Anrufs präsentiert wird, die Kokoros Erklärungsversuche ins Leere laufen lässt.




**Abb. 1:** Szene der Kommunikation zwischen Kokoro und ihrer Mutter sowie der Erinnerung eines für den sozialen Rückzug ausschlaggebenden Ereignisses (Tsujimura, M. & Taketomi, T. (2023). Lonely Castle in the Mirror 1. Carlsen-Verlag).

In den nächsten Panels flüchtet Kokoro daraufhin verunsichert in ihr Zimmer und ein Einblick in ihre Gedanken wird gegeben. Deutlich wird ihr eigentliches Bedürfnis, über die quälenden Erfahrungen des Mobbings offen sprechen zu können, die hinter ihrer Schulabstinenz liegen. Es wird sodann eine frühere Erfahrung von Kokoro gezeigt. Dort riecht Kokoro an ihrer getrockneten Regenjacke und teilt einer Mitschülerin den Genuss mit, den sie aus dem Duft von Regen an ihrer Jacke bezieht. Während die erste Mitschülerin Kokoros Verhalten nachvollziehen kann, macht sich eine andere Mitschülerin über ihre Vorliebe lustig.

1 Um die dargestellten Panels nachvollziehen zu können sei erwähnt, dass Manga der traditionellen japanischen Leserichtung entsprechend auch in der deutschen Übersetzung von rechts nach links gelesen werden.




**Abb. 2:** Szene der Mobbingerfahrung und der darauffolgenden Auswirkungen wie Bauchschmerzen oder depressive Reaktionen (Tsujimura, M. & Taketomi, T. (2023). Lonely Castle in the Mirror 1. Hamburg: Carlsen-Verlag).

Anschließend leitet erneut ein Panel in die Gegenwart über. Kokoro steht vor dem Spiegel, dem Eingang zum Schloss, und reflektiert die Wirkung, die diese Erfahrung auf sie ausgeübt hat. Seitdem, so lässt sich aus ihrer Erzählung folgern, ist die Schule kein sicherer Ort mehr für sie; vielmehr ein Ort, in dem sie ihre Persönlichkeit verbergen muss, in dem sie für die Art und Weise, wie sie ist, sanktioniert wird. Diese Gedanken münden in quälende Selbstvorwürfe. Vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen und Ängste imaginiert sie dabei ein Zukunftsszenario, in dem sie bereits von den anderen Jugendlichen im Schloss ausgeschlossen wird – ein Szenario das sich im weiteren Verlauf der Geschichte als falsch herausstellen wird.

### 3.3 Präsentative Darstellungen von sozialem Rückzug

Auf die komplexe Bedeutungsfülle der bildhaften Darstellungen kann im Rahmen dieses Beitrags nur skizzenhaft eingegangen werden. Zur Verdeutlichung des reflexionsfördernden Potenzials von Manga sollen jedoch zwei Panels genauer betrachtet werden, die in der tiefenhermeneutischen Analyse Irritationen ausgelöst haben.

Als besonders relevant soll dabei die Bedeutung der präsentativen Symbolik hervorgehoben werden – ein Konzept, das Alfred Lorenzer von der Philosophin Susanne K. Langer übernommen hat, um die metaphorische, bildhafte Dimension von Symbolsystemen beschrieben zu können (Lorenzer, 2002, S. 76). Von dieser *präsentativen* unterscheidet Langer die *diskursive* Qualität von Symbolen, mit der die logische, einer klaren Ordnung folgende, Dimension der lexikalischen Sprache gemeint ist (ebd., S. 75). Orientiert an den Überlegungen Langers, geht Lorenzer davon aus, dass Symbole in ihrer präsentativen Qualität ihre Gebundenheit an eine logische Anordnung abstreifen und durch bildhafte Erzählfiguren etwas in sinnlich greifbarer Art und Weise ausdrücken und mitteilen können. So führen präsentative Symbole dazu, dass Leser:innen leichter Gefühle und Bilder zu den Figuren und Handlungen eines Narrativs


doi.org/10.35468/6248-12

entwickeln können (König et al., 2020, S. 110). Vor diesem Hintergrund bekam während der Interpretation insbesondere die Szene des Jacken-Beschnupperns eine besondere Relevanz. Irritationen rief dabei nicht nur die unübliche Praxis des Jackenbeschnupperns hervor, sondern auch das Ausmaß der Kränkung, die das darüber Lustig machen bei Kokoro auslöst. So stilisiert sie die Kränkung als Ausgangspunkt ihrer Isolation, sozialen Abgewandtheit und Angst, die mit Magenkrämpfen einhergehen. Sie mündet gar in einem Bild, in dem Kokoro hinter einem Vorhang kauernd auf einem dunklen Boden liegt. Während sich vor dem Vorhang die Welt ihrer Mitschüler:innen befindet, ist Kokoro in ihrer trostlos wirkenden Welt einsam und alleine.

Bezugspunkt war während der Analyse vor allem die Mimik, die Kokoro beim Beschnuppern ihrer Jacke macht. Ihre Jacke an die Nase haltend, wird sie mit großen schimmernden Augen und errötenden Wangen gezeichnet. Die Szene erinnert in dieser Form an Situationen der Verlegenheit oder Peinlichkeit, wobei das Erröten der Wangen auch Assoziationen von Lust und Sexualität weckt und in diesem Sinne mit Aufregung, Spannung und Erregung in Verbindung gebracht werden kann. Durch die großen Augen wirkt Kokoro zugleich aber auch kindlich, neugierig und verletzlich. Jedenfalls scheint das Jackenbeschnuppern auf diese Weise mit intimen Selbstanteilen verwoben zu sein, die, zumindest sinnlich-symbolisch, in Zusammenhang mit Gefühlen wie Scham, Erregung, Lebendigkeit und Verletzlichkeit stehen. Theoretisch lassen sich diese Gefühlsqualitäten, die in der tiefenhermeneutischen Analyse mit der Szene des Jackenbeschnupperns assoziiert wurden, mit einem Konzept in Verbindung bringen, das Donald W. Winnicott (1965/2020, S. 245f.) als wahres Selbst oder mitunter auch geheimes Selbst bezeichnet hat. Darunter versteht Winnicott die primäre Erfahrung des Lebendigseins, die aus der „Lebendigkeit der Körpergewebe und dem Wirken von Körperfunktionen" (Auchter, 2024, S. 73) herrührt. Ebendiese Erfahrung des Lebendigsein lässt sich als Bedingung der „Bildung einer authentischen, flexiblen innerseelischen Struktur" (ebd., S. 77) verstehen. Als teils geheim bezeichnet Winnicott (1965/2020, S. 173) diesen Teil des Selbst deshalb, weil zwar nur das wahre Selbst sich wirklich fühlen könne, dieses aber gleichzeitig nicht durch die äußere Realität verformt werden dürfe. Vor diesem Hintergrund kann die Lesart entwickelt werden, dass die Szene des Jackenbeschnupperns auf eine hintergründige Bedeutungsebene hindeutet. Das Jackenbeschnuppern porträtiert nicht nur eine Eigenart von Kokoro, sondern steht auch für ein Beziehungsangebot, in dessen Rahmen versucht wird, intime Anteile des Selbst in Beziehungen unterbringen zu können. In dieser Lesart steht die Szene für ein Bedürfnis nach Kommunikation und dem Wunsch, in ihrem wahren, geheimen Selbst gefunden, dabei gleichzeitig jedoch nicht verurteilt und angegriffen zu werden.

Auch hier trägt das Bild des Kauerns hinter dem Vorhang interpretativ weiter: In ihrem wahren Selbst scheint Kokoro sich nicht zeigen zu können und verbirgt es hinter einem Vorhang, hinter dem allerdings auch ihre Mitmenschen keine potentiellen Beziehungsobjekte mehr sein können, sondern nur noch schemenhafte Schatten sind. Gleichzeitig ist dieser Vorhang so dünn, dass sich durch diesen hindurchschauen lässt. Diese Durchlässigkeit deutet auf die Ambivalenz des wahren Selbst hin, das zwar untergebracht werden will, aber überaus verletzlich ist und auf das andere keinen Zugriff haben dürfen. Hiervon ausgehend wird verständlich, warum das Lustig machen von Kokoro als niederschmetternde Missachtungserfahrung erlebt wird. Die Szene transportiert mehr als ein Lustig machen; im Kern dreht sie sich um eine spezifische Form der Verletzlichkeit, wie sie womöglich mit Phänomenen von sozialem Rückzug einhergeht. Diese Verletzlichkeit besteht darin, dass Kokoro das Lustig machen als eine Ablehnung eines Teils ihres Selbst erlebt, der mit ihren innigsten Wünschen und Bedürfnissen verbunden ist, die sie als Subjekt konstituieren und einmalig machen. Eine solche Ablehnung geht mit überwältigender Angst einher, weil sie die Fantasie füttert, mit seinen intimsten Selbstanteilen falsch zu sein, nicht liebenswert zu sein oder gar – insofern ein aner-

kennender sozialer Spiegel fehlt – überhaupt nicht zu sein. Von Fantasie ist oben jedoch deswegen die Rede, weil Kokoro keineswegs nur Ablehnung erfährt. Eine Mitschülerin reagiert in den abgebildeten Panels gar mit Verständnis auf Kokoros Genuss am Duft des Regens und bestärkt sie. Es scheint Kokoro aber (noch) nicht zu gelingen, die Erfahrung der Anerkennung in Relation zu jenen der Missachtung zu setzen und aus ihnen Kraft zu ziehen. Stattdessen nimmt die erfahrene Missachtung ihr komplettes Erleben ein, ja verschlingt sie nahezu, wie in der darauffolgenden Radikalisierung ihrer Selbstvorwürfe deutlich wird.

## 4 Fazit

Mithilfe des analysierten Fallbeispiels sollte verdeutlicht werden, dass die Rezeption von Manga erkenntnisleitende Irritationen auslösen kann (Jacke-Beschnuppern), die einen Interpretationsprozess in Gang setzen können (wie habe ich die Szene erlebt, wie würde ich mich anstelle der Protagonistin fühlen?), in dessen Zuge zuvor im Dunkeln gebliebene Dimensionen des Erlebens von sozialem Rückzug anhand weiterer Panels beleuchtet werden (Verletzung und Schutz des wahren Selbst).

So werden in den Mangapanels Szenen gezeigt, die das Erleben von sozialem Rückzug mit emotionaler Einsamkeit in Verbindung bringen. Die Einsamkeit besteht darin, dass ein Teil des Selbst, der mit Authentizität und Lebendigkeit verwoben ist, in sozialen Beziehungen in der Latenz bleiben muss. In der Ambivalenz, diesen Teil des Selbst in Beziehungen unterbringen und Anerkennung erfahren zu wollen und der gleichzeitigen Angst, mit ebendiesen intimen Selbstanteilen abgelehnt zu werden, konstituiert sich der soziale Rückzug als schützende Abwehr vor erneuten Verletzungen. Allerdings bleiben damit auch Möglichkeiten versperrt, neue und potentiell korrigierende Beziehungserfahrungen machen zu können. Zum Ausdruck kommen in der interpretierten Szene so die äußeren, aber auch inneren Schwierigkeiten, im Falle von sozialem Rückzug zu anderen Menschen eine tragfähige Verbindung aufbauen zu können.

Abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die gegenwärtige Bedeutsamkeit dieser Themen durch aktuelle Studien zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie unterstrichen wird, die eine Zunahme von sozialer Isolation, Depression, Angststörungen und Schulabbrüchen unter Adoleszenten und jungen Erwachsenen feststellen (Rübben et al., 2023). Als besonders gefährdet werden dabei Schüler:innen mit Förderbedarf hinsichtlich der emotionalen und sozialen Entwicklung beschrieben, die im Zuge von Schulschließungen während der Pandemie signifikant stärker an psychosozialen Belastungen litten als Schüler:innen ohne Förderbedarf (Laubenstein & Scheer, 2022, S. 86). Angesichts dieser alarmierenden Zunahme ist es auch auf dem Gebiet der pädagogischen Hochschullehre umso mehr gefordert, über die didaktischen Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit stillen Störungen nachzudenken. Wie der Beitrag verdeutlichen sollte, könnte ein noch unerforschter Weg in der psychoanalytisch orientierten Analyse von thematisch einschlägigen Manga liegen. In der Hochschullehre könnte ein solcher mit der Analyse von Manga eventuell einhergehender Erkenntnisprozess integriert werden, indem Panels zu spezifischen Erscheinungsformen stiller Störungen präsentiert und die dort stattfindende Vermittlung von Gefühlszuständen und deren Wirkung auf das eigene Erleben diskutiert wird. Anbieten würde sich für ein solches didaktisches Vorgehen die in diesem Beitrag verwendete tiefenhermeneutische Kulturanalyse, die orientiert am therapeutischen Setting der Psychoanalyse, die Reflexion des eigenen Erlebens als zentralen Zugang zum Fall vorschlägt (Haubl & Lohl, 2020, S. 555). Es sind in diesem Zusammenhang die in der Auseinandersetzung mit einem Fall entstehenden Gefühle, Körperempfindungen, Phantasien, Gedanken und Handlungsimpulse, die als Wegweiser fungieren sollen, um Interpretationen


doi.org/10.35468/6248-12

zu den irritierend wirkenden Momenten eines Falls zu formulieren (Schröder, 2014, S. 341). Wie Achim Schröder im Rahmen eines selbst durchgeführten tiefenhermeneutischen Lehrforschungsprojekts betont, ist ein solches Vorgehen jedoch nur in einer angeleiteten Gruppe möglich, in der ein „Klima des Vertrauens" (ebd.) herrscht. Die bei den Interpret:innen durch den Fall ausgelösten subjektiven Reaktionen „sind zumeist nur verstehbar, wenn sie durch Andere betrachtet und mit deren anders gelagerten Reaktionen verglichen werden" (ebd., S. 341 f.). Schröder verweist damit auf die wichtige Bedeutung der Interpretationsgruppe nicht nur als einen intersubjektiven Raum, in dem eine Auseinandersetzung mit dem zu analysierenden Forschungsmaterial stattfindet, sondern vor allem auch als ein Resonanzraum für die im Forschungsmaterial objektivierten und entfalteten Konflikte, Beziehungs- und Verhaltensentwürfe. Aufgrund der verschiedenen biografischen Erfahrungen, unterschiedlichen sozialen Positionen und einzigartigen Subjektivität der Studierenden, reagieren diese auf unterschiedliche Weise auf das Material, nehmen an anderen Facetten des Beziehungsangebots teil, die sie alleine nicht hätten erleben können. Die in der Interpretationsgruppe entstehenden Erlebnisweisen und Interpretationen bringen daher auch die verschiedenen Lebensentwürfe der Gruppenteilnehmer:innen in ihren bewussten und unbewussten Anteilen zum Ausdruck, die miteinander in Bezug gesetzt werden können, um die doppelbödige Struktur des Falls in seinen bewussten und unbewussten Dimensionen zu erschließen (Abd-Al-Majeed, 2025, S. 18). In der Interpretationsgruppe bildet sich so ein Panorama unterschiedlicher Erlebnisweisen und entsprechender Interpretationen, die sich zum Teil widersprechen, die alle jedoch, so wird produktiv unterstellt, im Zusammenhang mit dem Forschungsmaterial stehen, insofern sie in der Auseinandersetzung mit dem Forschungsmaterial entstanden sind. Auf diese Weise wäre auch der Interpretationsprozess von Manga mit einem Reflexionsprozess verzahnt, der im besten Fall ein Fremdverstehen fördert, das auf einem besseren Selbstverstehen basiert.

In der Diskussion um Möglichkeiten der Vermittlung psychoanalytischer Konzepte in der Hochschullehre spielen Formen sequentieller Bilderliteratur wie Comics, Visual Novels oder eben Manga allerdings eine vernachlässigte Rolle. Es werden vor allem kasuistische Seminare als erfolgsversprechend eingeschätzt, insofern Studierende pädagogisches und psychologisches Fallverstehen anhand von realem Praxisgeschehen einüben könnten und ein angestrebter Transfer von Theorie zur Praxis greifbarer werde (Schnoor, 2011, S. 216). Ohne den sicherlich vielversprechenden und sinnvollen Ansatz des Fallverstehens in Abrede stellen zu wollen, ist anzumerken, dass dieser jedoch auch eine große emotionale Nähe zum Fall und den damit zusammenhängenden psychischen Inhalten erzeugen kann, die im Rahmen einer gelungenen Beziehungsarbeit zwar zum Teil gewünscht ist, eventuell jedoch auch in eine unreflektierte Form des Fallverstehens münden kann – insbesondere dann, wenn etwaige eigene psychosoziale Beeinträchtigen noch nicht, bspw. im Rahmen einer Therapie, zugänglich und reflektierbar geworden sind (ebd.).

In diesem Rahmen können mediale Inszenierungen hingegen, wie sie in Manga dargestellt werden, einen produktiven Abstand ermöglichen, der erste reflexive Annäherungen an eigene und fremde psychosoziale Beeinträchtigungen aus einer geschützten Position einüben lässt. Werden Manga mit dem szenischen Paradigma als Medium verstanden, das Szenen zwischenmenschlicher Beziehungen entfaltet, können sie auch für die Hochschullehre eine Quelle sein, um stille Störungen und damit einhergehende unbewusste Prozesse beleuchten zu können. Studierende werden dabei in eine „erkundende, präverbale, sinnliche Auseinandersetzung mit sich selbst versetzt" (Niederreiter, 2014, S. 247) und werden „gleichzeitig im ästhetischen Medium gehalten" (ebd.). Dies ist für die Themensetzung des Sammelbandes insofern interessant, weil stille Störungen auch in dem Sinne *still* sind, als dass sie immer auch sozial verpönte und schambehaftete Dimensionen umfassen, die vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Werte und Normen nicht ohne weiteres bewusst gemacht und zur Spra-

che gebracht werden können. Vor dem Hintergrund dieser verpönten und schambehafteten Dimensionen kann angenommen werden, dass auch im Rahmen des Hochschulstudiums teils nur schwer und bedingt über spezifische Aspekte stiller Störungen gesprochen werden kann. Manga hingegen inszenieren damit zusammenhängende Themen wie Depression, Angststörungen, Einsamkeit, Kommunikationsschwierigkeiten, Mobbing u.v.m. auf eine ästhetische und genuin bildhafte Weise, die die diskursive Sprache übersteigt und damit auch tabuisierte Themen symbolisch zu vermitteln vermag.

## Literatur


Abd-Al-Majeed, R. (2025). Zur Bedeutung der Interpretationsgruppe in der Tiefenhermeneutik als Forschungsmethode. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. https://doi.org/10.3262/EEO19250529.

Auchter, T. (2023). Kinder und Jugendliche angesichts von Covid-19. Psychische und psychosoziale Aspekte der Coronakrise. In R. Göppel, J. Gstach & M. Wininger (Hrsg.), Aufwachsen zwischen Pandemie und Klimakrise. Pädagogische Arbeit in Zeiten großer Verunsicherung (S. 55-76). Psychosozial-Verlag.

Auchter, T. (2024). Winnicott verstehen. Einführung in seine psychoanalytischen Konzepte. Psychosozial-Verlag.

Berndt, J. (2024). Mangaforschung: Zwischen ‚Populärkultur' und Comicspezifik. In C. Meyer, V. Ossa & L. R. A. Wilde (Hrsg.), Was war, ist, wird Comicforschung – für uns (S. 32-38). Gesellschaft für Comicforschung.

Bohleber, W. (2002). Gewalt in der Adoleszenz – Sackgassen der psychischen Entwicklung. In A.-M. Schlösser & A. Gerlach (Hrsg.), Gewalt und Zivilisation. Erklärungsversuche und Deutungen (S. 557-572). Psychosozial-Verlag.

Busch, K., & Benzel, S. (2023). »Also ich hab dann versucht mir ähm die Pulsadern aufzuschneiden«. Bedeutungen von Suizidalität in der Adoleszenz im Kontext von Optimierungsanforderungen. Eine sozialpsychologisch-fallrekonstruktive Betrachtung. Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie. Zeitschrift für Psychoanalyse und Tiefenpsychologie, 197(1), 7-24.

Drechsel, W. U., Funhoff, J. & Hoffmann, M. (1975). Massenzeichenware. Die gesellschaftliche und ideologische Funktion der Comics. Suhrkamp.

Eder, K., & Becker, S. (2012). Comic, Graphic Novel, Manga und Co. Bilderbücher kennen und verstehen. Grundschule Deutsch, 35, 4-7.

Gorman, G., Bacon, A., May, J., & Minton, S. (2025). Hikikomori Risk in the UK. International Journal of Social Psychiatry, 71(8), 1621-1632. https://doi.org/10.1177/00207640251348058.

Haubl, R., & Lohl, J. (2020). Tiefenhermeneutik. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (S. 555-577). Springer VS.

Kahl, R. (2017). Manga. Wirkungsvolle Bildergeschichten. Tiefenhermeneutische Interpretationen zu Death Note und Grimms Manga sowie zu adoleszenten Rezeptionsweisen. Tectum.

King, V., Gerisch, B., Rosa, H., Schreiber, J., & Salfeld, B. (2018). Überforderung als neue Normalität. Widersprüche optimierender Lebensführung und ihre Folgen. In T. Fuchs, L. Iwer & S. Micali (Hrsg.), Das überforderte Subjekt. Zeitdiagnosen einer beschleunigten Gesellschaft (S. 227-257). Suhrkamp.

König, H.-D., König, J., Lohl, J. & Winter, S. (2020). Alfred Lorenzer zur Einführung. Psychoanalyse, Sozialisationstheorie und Tiefenhermeneutik. Verlag Barbara Budrich.

Kratz, M., & Finger-Trescher, U. (Hrsg.). (2024). Szenisches Verstehen in der Pädagogik Grundlagen, Potenziale, Reflexionen. Psychosozial-Verlag.

Laubenstein, D., & Scheer, D. (2022). Auswirkungen der Corona-Schulschließungen auf Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf ESE (COFESE). Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 4(4), 82-94. https://doi.org/10.25656/01:24716.

Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In A. Lorenzer (Hrsg.), Kultur-Analysen (S. 11-98). Fischer.

Lorenzer, A. (2002). Die Sprache, der Sinn, das Unbewusste. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften. Klett-Cotta Verlag.

Niederreiter, L. (2014). Ästhetische Erfahrung und künstlerische Handlung als vertiefte Selbstreflexion. In M. Gerspach, A. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis (S. 247-261). Kohlhammer.

Niederreiter, L. (2021). Kunst, Bildung und Bewältigung. Kunsttherapie in pädagogischer und psychosozialer Praxis. Kohlhammer.



doi.org/10.35468/6248-12

Racine, N., McArthur, B. A., Cooke, J. E., Eirich, R., Zhu, J., & Madigan, S. (2021). Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19. A Meta-analysis. JAMA Pediatrics, 175(11), 1142–1150. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482.

Rübben, R. K., Porsch, R., Baumgarten, M., & Jahn, R. W. (2023). Distanz- und Wechselunterricht als Katalysator für schulischen Dropout? Erfahrungen und Wahrnehmungen von Schulleitungen zur Entwicklung und Bearbeitung von Dropout. Die Deutsche Schule, 115(4), 353-368. https://doi.org/10.25656/01:28416.

Schnoor, H. (2011). Psychodynamische Kasuistik in universitären Lehrveranstaltungen. Hochschuldidaktische Überlegungen. In H. Schnoor (Hrsg.), Psychodynamische Beratung (S. 213-227). Vandenhoeck & Ruprecht.

Schröder, A. (2014). Tiefenhermeneutisches Vorgehen in Lehrforschungsprojekten – Forschung im Masterstudiengang Soziale Arbeit. In M. Gerspach, A. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis (S. 336-351). Kohlhammer.

Sekimizu, T. (2022). A Sociology of Hikikomori. Experiences of Isolation, Family-Dependency, and Social Policy in Contemporary Japan. Lexington Books. (Originalwerk veröffentlicht 2016)

Stelzig, S., Weidtmann, K., Wöckel, P., & Hill, Y. (2025). Extremer sozialer Rückzug junger Menschen. Hikikomori in Deutschland? Springer.

Tamaki, S. (2013). Hikikomori. Adolescence without End. University of Minnesota Press. (Originalwerk veröffentlicht 1998)

Tsujimura, M., & Taketomi, T. (2023). Lonely Castle in the Mirror. Carlsen-Verlag. (Originalwerk veröffentlicht 2019)

Vollbrecht, R (2001). Manga & Anime. In S. Aufenanger, R. Schulz-Zander & D. Spanhel (Hrsg.), Jahrbuch für Medienpädagogik 1 (S. 441-463). Leske & Budrich.

Wilhelm, D. (2024). Lernen mit Comics – wie funktioniert das? Eine Analyse von japanischen Sachcomics. Universität Innsbruck. https://ulb-dok.uibk.ac.at/download/pdf/9712024.pdf.

Winnicott, D. W. (2020). Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Psychosozial-Verlag. (Originalwerk veröffentlicht 1965)

## Autor

**Jensen, Andreas, Ph.D.**
Universität Innsbruck
Institut für psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Psychoanalytische Sozialpsychologie; Methoden der qualitativen Sozialforschung; sozialer Rückzug; Fluchtforschung
*E-Mail:* Andreas.Jensen@uibk.ac.at

*Ramona Thümmler und Nadine Elstrodt-Wefing*

# Selbstreflexion und Fallverstehen in außerschulischen sonderpädagogischen und angrenzenden psychosozialen Handlungsfeldern – Traumapädagogische Interaktionsanalyse und DigiFall als hochschuldidaktische Formate

**Abstract**

Der Beitrag verortet die Förderung von Reflexionskompetenzen bei Studierenden in aktuellen Professionalitätsdiskursen, die Reflexivität als Antwort auf Antinomien pädagogischen Handelns und auf die wachsende Bedeutung multiprofessioneller Fallbearbeitung verstehen. Ausgehend von der Multidisziplinarität psychosozialer Handlungsfelder wird Reflexion als professionelles Handwerkszeug skizziert, das Aufgabenklärung, gemeinsames Fallverstehen und die Eröffnung von Handlungsoptionen unterstützt. Vorgestellt werden zwei hochschuldidaktische Formate, die Reflexion methodisch an Fall- und Interaktionsarbeit binden. Die traumapädagogische Interaktionsanalyse ermöglicht eine verlangsamte und strukturierte Rekonstruktion belastender Interaktionen, wodurch subjektive Theorien sowie Beziehungs- und Machtaspekte bearbeitbar werden und begründete Handlungsalternativen entwickelt werden können. DigiFall arbeitet mit einem transdisziplinären, digital gestützten Self-Assessment, das problemorientiertes Lernen mit multimodalen Fallvignetten und Reflexionsschleifen verbindet. Insgesamt wird argumentiert, dass beide Ansätze Studierende auf komplexe Fallkonstellationen vorbereiten und die Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit unter Ungewissheit unterstützen können.

**Schlüsselwörter:** Selbstreflexion, Fallverstehen, multiprofessionelle Kooperation, traumapädagogische Interaktionsanalyse, problemorientiertes Lernen, Macht und Ohnmacht



doi.org/10.35468/6248-13

## 1 Theoretische Verortung und konzeptioneller Rahmen

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Förderung von Selbstreflexion in außerschulischen sonderpädagogischen und angrenzenden psychosozialen Handlungsfeldern. Gemeint sind damit Kontexte, in denen Kinder und Jugendliche mit psychosozialen Beeinträchtigungen sowie ihre Familien durch Fachkräfte unterschiedlicher Professionen begleitet werden, etwa in der interdisziplinären Frühförderung, in den Hilfen zur Erziehung oder in pädagogisch-therapeutischen Settings. Diese Handlungsfelder sind in besonderer Weise durch Multidisziplinarität und die damit einhergehende interprofessionelle Zusammenarbeit gekennzeichnet (Jörns-Presentati, 2024; Urban, 2022; Vollmer, 2025). Der Beitrag fokussiert Selbstreflexion als professionelle Schlüsselkompetenz in sonderpädagogischen und angrenzenden psychosozialen Handlungsfeldern. Exemplarisch in den Blick genommen werden dabei einerseits schwierige Interaktionen im Kontext von Traumatisierung und andererseits Handlungszusammenhänge, in denen kommunikative und beraterische Kompetenzen für die professionelle Fallbearbeitung von besonderer Bedeutung sind.

Multiprofessionelle Kooperation kann in sonderpädagogischen und angrenzenden psychosozialen Handlungsfeldern unterschiedliche Formen annehmen. Sie vollzieht sich etwa in gemeinsamer Diagnostik, individueller Förderplanung, Fallbesprechung, Beratung oder in der abgestimmten Bearbeitung komplexer Problemlagen und Übergänge (Jurkowski, 2022). Mindestens zwei grundlegende Organisationsformen lassen sich dabei unterscheiden: Zum einen wird innerhalb einer Institution, z. B. in einer interdisziplinären Frühförderstelle oder einer therapeutischen Wohngruppe, zusammengearbeitet. Zum anderen findet Kooperation institutionsübergreifend statt, wenn beispielsweise Vertreter:innen des Jugendamtes mit Fachkräften der Schule und der Kinder- und Jugendpsychiatrie an einem gemeinsamen Fall arbeiten. Beide Formen bringen ihre je eigenen Rahmenbedingungen und Herausforderungen mit sich und stellen an die beteiligten Fachkräfte hohe Anforderungen an Institutionenkenntnisse, Organisationskompetenzen, Kommunikationsfähigkeit sowie Konfliktlösungskompetenzen (Jurkowski, 2022; Thümmler, 2015; Thümmler & Käppler, 2026; van Santen & Seckinger, 2003).

Reflexion – als Selbstreflexion oder im Gruppenformat – eröffnet vielfältige Möglichkeiten, sich dieser Anforderungen bewusst zu werden und die eigene professionelle Positionierung zu schärfen. Im vorliegenden Beitrag wird Selbstreflexion in Anlehnung an Arbeiten aus dem Feld der emotionalen und sozialen Entwicklung (Thümmler, 2020b; Zimmermann et al., 2019) als methodisch angeleitete Auseinandersetzung mit eigenen Wahrnehmungen, Gefühlen, Gedanken und Verhaltensweisen sowie mit der eigenen Beteiligung an Fall- und Interaktionsgeschehen verstanden. Sie bildet damit eine Grundlage für die Klärung der eigenen professionellen Rolle, für die Bearbeitung von Fallverstehen sowie für die Entwicklung begründeter Handlungsoptionen in herausfordernden Situationen. Wir greifen in unserem Text drei Foki von Reflexion auf, die im Folgenden als analytische Zuspitzung unseres Beitrags verstanden werden. Damit knüpfen wir an Arbeiten an, die Reflexion in sonderpädagogischen und ESE-bezogenen Kontexten als bedeutsam für Professionalisierung, Fallarbeit und die Bearbeitung komplexer pädagogischer Situationen ausweisen (Theobald & Cramer, 2022; Thümmler, 2020a, 2020b; Zimmermann et al., 2019).

*Klarheit in der Professionalität:* Reflexion kann dazu beitragen, die eigene professionelle Rolle, die eigene Position im Zusammenspiel mit anderen Professionen sowie die eigene Beteiligung am pädagogischen Geschehen zu klären (Zimmermann et al., 2019). Sie ist damit nicht nur auf die Betrachtung des Falles gerichtet, sondern auch auf die Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen und mit dem Gegenstand (Thümmler, 2020b).

doi.org/10.35468/6248-13

*Fallverstehen*: Reflexion kann die Bearbeitung des Falles vertiefen, indem unterschiedliche Wahrnehmungen, Deutungen und Perspektiven sichtbar gemacht und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Gerade in kooperativen und interprofessionellen Zusammenhängen ist Fallverstehen nicht einfach gegeben, sondern muss kommunikativ hergestellt und reflexiv bearbeitet werden (Ader & Schrapper, 2022; Förster & Tänzer, 2025; Thümmler, 2020a; Thümmler, 2026).
*Eröffnung von Handlungsoptionen:* Die reflexive Bearbeitung herausfordernder Interaktionen kann dazu beitragen, vorschnelle Deutungen zu irritieren, die eigene Beteiligung am Geschehen mit in den Blick zu nehmen und auf dieser Grundlage begründete Handlungsalternativen zu entwickeln. Reflexion ist damit nicht als Garant „richtigen" Handelns zu verstehen, wohl aber als eine wichtige Voraussetzung dafür, in schwierigen Situationen differenzierter und professionell anschlussfähig zu handeln (Thümmler, 2020b; Zimmermann et al., 2019).
Dafür möchten wir auf Multiprofessionalität und die Arbeit am Fall als wesentliche Kennzeichen der hier fokussierten außerschulischen und institutionsübergreifenden Handlungsfelder verweisen. Multiprofessionelle Kooperation ist in sonderpädagogischen, ESE-bezogenen und jugendhilfenahen Kontexten weithin anerkannt, ihre konkrete Ausgestaltung erweist sich jedoch als komplex und voraussetzungsreich (Thümmler & Käppler, 2026). Gerade interinstitutionelle Kooperation ist nicht als selbstverständliche Folge gemeinsamer Fallbearbeitung zu verstehen, sondern als Verständigungsleistung zwischen Professionen, Organisationen und Zuständigkeiten; zugleich ist sie, wie van Santen und Seckinger (2003) herausarbeiten, mit einem paradoxen Verhältnis von erweitertem Handlungsspielraum und Einbußen an Autonomie verbunden. Empirische Befunde aus systemübergreifenden Hilfekontexten zeigen zudem, dass unklare Zuständigkeiten, fehlende Absprachen und mangelnde Transparenz Kooperation erschweren, während klare Verfahrenswege, geklärte professionelle Profile und Wissen über die jeweiligen Zuständigkeiten zu fruchtbarer Zusammenarbeit beitragen können (Thümmler, 2015). Für schulische Kontexte hebt Urban (2022) darüber hinaus hervor, dass Kooperation nicht nur Austausch organisiert, sondern reflexionsermöglichende Strukturen benötigt, in denen Kommunikation, Planung und Rückbezug auf pädagogische Prozesse systematisch möglich werden. Neuere Arbeiten rahmen multiprofessionelle Kooperation zudem ausdrücklich als Gegenstand von Erfassung, Typisierung und Reflexion, was ihre professionelle Gestaltungsbedürftigkeit zusätzlich unterstreicht (Vollmer, 2025).
Diese Perspektive lässt sich mit Konzepten sozialpädagogischen Fallverstehens verbinden. Ader und Schrapper (2022) fassen Fälle nicht als bloße Lebensgeschichten, sondern als komplexe Gefüge aus aktueller Problemlage, Lebens- und Hilfegeschichte sowie institutionellen Zuständigkeiten und Rahmungen. Fallverstehen bezieht sich damit nicht nur auf die Lebenslagen, Interessen und Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Familien, sondern ebenso auf organisatorische Bedingungen und die eigene berufliche Rolle der Fachkraft; es geht also nicht allein um Fremdverstehen, sondern immer auch um Selbstverstehen im professionellen Kontext (Ader & Schrapper, 2022). Selbstreflexion lässt sich in diesem Zusammenhang als Teilbereich von Reflexion verstehen, der die eigene Beteiligung, die eigenen Deutungen und die eigene Position im Fall- und Interaktionsgeschehen in den Blick nimmt und damit für professionelle Beziehungsgestaltung, Hypothesenbildung und Urteilsfindung bedeutsam wird (Ader & Schrapper, 2022).
Gerade im Feld psychosozialer Beeinträchtigungen und der Pädagogik bei Verhaltensstörungen gewinnt dies besondere Relevanz, weil pädagogische Beziehungen hier häufig von Erfahrungen von Missachtung, Gewalt, Beschädigung und Ohnmacht berührt sind (Dlugosch, 2009; Dlugosch et al., 2020). Dlugosch, Müller und Stein (2020) weisen darauf hin, dass sich Missachtungserfahrungen im Interaktionsgeschehen als Spiralen von Macht und Ohnmacht fortsetzen können und damit die Grundfesten des erzieherischen Verhältnisses berühren.


doi.org/10.35468/6248-13

Zugleich zeigt Dlugosch (2018), dass neben die destruktive auch eine konstruktive Seite der Macht tritt und dass pädagogische Situationen nicht nur vom Kind oder Jugendlichen her, sondern auch über die Machtimpulse, Ohnmachtserfahrungen und institutionellen Verstrickungen der Fachkräfte verstanden werden müssen. Reflexion und Selbstreflexion sind vor diesem Hintergrund nicht nur als allgemeine Professionalisierungsformel zu verstehen, sondern als Möglichkeit, Macht-Ohnmacht-Verflechtungen, eigene Anteile am Geschehen und mögliche Beweggründe des Gegenübers differenzierter zu verstehen und vorschnelle Zuschreibungen zu irritieren (Dlugosch, 2018).

Zugleich fokussieren Fachkräfte die einzelne Person in ihrem Kontext, womit neben dem Fallverstehen der Ausgestaltung von Interaktionen eine bedeutende Rolle zukommt. Gerade in psychosozial belasteten und von Beziehungstraumata geprägten Konstellationen sehen Fachkräfte sich immer wieder mit Situationen konfrontiert, die verunsichernd erscheinen und sich nicht ohne Weiteres verstehen lassen. Der Umgang mit solchen Situationen kann in Anlehnung an Helsper (2021) als Umgang mit Antinomien und Unsicherheit im pädagogischen Handeln verstanden werden. Für das Feld der Sozialen Arbeit betonen Ader und Schrapper (2022), dass Selbstreflexion die eigene Person innerhalb ihrer Handlungen und Interaktionen fokussiert und gerade deshalb für professionelle Beziehungsgestaltung bedeutsam ist. Im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen kommt hinzu, dass Nähe und Distanz nicht als starre Gegensätze verstanden werden können, sondern als spannungsvolle Bewegung, die gerade bei psychosozial belasteten Kindern und Jugendlichen eine besondere Bedeutung erhält (Gingelmaier, 2018). Dlugosch (2018) weist zudem darauf hin, dass Kinder und Jugendliche unter den Bedingungen von Verhaltensstörungen Pädagog:innen in Macht-Ohnmacht-Dynamiken und mitunter auch in Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse verwickeln können, sodass Reflexion und Selbstreflexion dazu beitragen können, eigene Impulse, Verstrickungen und mögliche Beweggründe des Gegenübers differenzierter zu verstehen. Insofern ist der Ausbau von Reflexionsfähigkeit als Bestandteil professioneller (sonder-)pädagogischer Professionalität zu begreifen; er kann dazu beitragen, Verunsicherungen in schwierigen Interaktionen bearbeitbar zu machen und professionelles Handeln zu stabilisieren (Zimmermann et al., 2019; Thümmler & Käppler, 2026). Gerade in solchen Situationen reicht es nicht aus, Verhalten vorschnell zu deuten oder routiniert zu beantworten. Vielmehr bedarf es einer Kompetenz zur reflexiven Bearbeitung von schwierigen Interaktionen, in der auch die eigene Beteiligung am Geschehen, eigene Unsicherheiten und Deutungsmuster in den Blick genommen werden. Ein reflexiver Umgang mit Nähe und Distanz, mit Macht und Verantwortung (Dlugosch, 2018) sowie mit eigenen Unsicherheiten ist essenziell und kann als Schutzstrategie im Sinne der Selbstfürsorge sowie zur Vermeidung von Übertragungen oder Grenzverletzungen verstanden werden. Selbstreflexion ist professionelles Handwerkzeug, um problematische Dynamiken sowie eigene professionelle Grenzen zu erfassen und damit umgehen zu können. Insofern ist der Ausbau von Reflexionsfähigkeit als Bestandteil professioneller (sonder-)pädagogischer Identität zu verstehen (Lindmeier, 2016; Thümmler & Sindlinger, 2023).

Um für die Anforderungen von multiprofessioneller Kooperation und des Fallverstehens auszubilden, wurden für die Lehre verschiedene Formate entwickelt. Wir stellen hier die Methode der traumapädagogischen Interaktionsanalyse (Schmid & Lang, 2015) im Seminarkontext sowie das Projekt DigiFall vor. Beide Projekte fokussieren den Ausbau von Reflexionsfähigkeit vor dem Hintergrund komplexer Fallstrukturen und multiprofessioneller Kooperation. Die vermittelten Methoden fußen auf einer reflexiven Auseinandersetzung mit Differenz-, Anerkennungs- und Machtverhältnissen in pädagogischen Interaktionen (Dederich, 2020; Dlugosch et al., 2020; Thümmler, 2022).

doi.org/10.35468/6248-13

## 2 Module zur Reflexionsförderung

Wir stellen im Text zwei Projekte vor, in denen Reflexion als methodisches Prinzip angelegt ist, um Fallverstehen und Interaktionsgestaltung systematisch zu bearbeiten. Zugleich wird das Lernziel verfolgt, dass Studierende die Methoden zur Reflexion ebenso in ihrer späteren Berufstätigkeit anwenden können, um somit die Komplexität von Fällen handhabbar zu machen und Kompetenzen für die multiprofessionelle Kooperation zunächst anzubahnen und dann auszubauen.

### 2.1 Traumapädagogische Interaktionsanalyse

Die traumapädagogische Interaktionsanalyse wurde von Schmid und Lang (2015) als Instrument zur Strukturierung von Teamsitzungen in der stationären Jugendhilfe entwickelt. Im vorliegenden Beitrag wird sie als Methode der Selbstreflexion verstanden, weil sie nicht nur das Verhalten der adressierten Person, sondern auch die Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle und Reaktionen der pädagogischen Fachkraft bzw. der Studierenden systematisch in den Blick nimmt (Schmid & Lang, 2015; Thümmler, 2020b). Sie hilft, schwierige Interaktionssituationen in der verlangsamten Betrachtung näher zu beleuchten. In der Reflexion werden Verhalten, Gefühle und Gedanken jeweils bezogen auf beide an der Situation beteiligten Personen rekonstruiert, also auf die adressierte Person und auf die handelnde Fachkraft. Auf dieser Grundlage können Hypothesen zum guten Grund (Steiner & Berg, 2006) des Verhaltens entwickelt und Handlungsalternativen erarbeitet werden (Schmid & Lang, 2015). Das Konzept des ‚Guten Grundes' wird bereits früh in Arbeiten der lösungsorientierten Beratung und Therapie (Steiner & Berg, 2006, S. 11) aufgegriffen, wurde von Wilma Weiß (2004) in die Traumapädagogik eingebracht und dient hier dazu, Verhalten nicht vorschnell zu pathologisieren oder moralisch zu bewerten, sondern in seiner subjektiven Sinnhaftigkeit zu befragen. Die traumapädagogische Interaktionsanalyse arbeitet mit einem angeleiteten Fragenkatalog, der eine erlebte Situation in eine reflexive Ordnung überführt. Ausgangspunkt ist eine knappe Rekonstruktion der situativen Rahmung. Daran anschließend werden zentrale Wahrnehmungsdimensionen bezogen auf die adressierte Person differenziert, etwa beobachtbares Verhalten, Körperausdruck und Stimme sowie vermutete Gedanken- und Gefühlslagen. In einem weiteren Schritt werden in analoger Weise die Reaktionen und inneren Prozesse der Fachkraft rekonstruiert. Auf dieser Grundlage wird die Interaktion hypothesengeleitet gedeutet, indem mögliche Auslöser, affektive Dynamiken sowie Beziehungs- bzw. Bindungsbedürfnisse in den Blick genommen werden. Im Sinne der leitenden Frage nach dem ‚guten Grund' des Verhaltens wird sodann eine tragfähige Hypothese ausgewählt und in eine handlungsorientierte Perspektive übersetzt: Es wird erarbeitet, welche alternativen Wege der Bedürfnisbefriedigung denkbar sind, welche Kompetenzen die adressierte Person dafür benötigen würde und welche Unterstützung die Fachkraft konkret anbieten kann. Den Abschluss bildet eine Selbstreflexion, die die aktuelle affektive Resonanz auf die Situation erfasst und in Überlegungen zur eigenen Regulation und Selbstfürsorge überführt (Schmid & Lang, 2015; Thümmler, 2020b).

Die traumapädagogische Interaktionsanalyse ist so gestaltet, dass sie sowohl in der Selbstanwendung als auch in der Gruppe eingesetzt werden kann. Ein Vorteil der Methode liegt darin, dass schwierige oder belastende Interaktionen in ihrer Komplexität bearbeitbar werden, ohne ausschließlich bei unmittelbarer Betroffenheit stehen zu bleiben. Die Fragen lenken die Aufmerksamkeit auf das Zusammenspiel von Verhalten, Beziehungsdynamik und eigener Reaktion und unterstützen so eine differenzierte Sichtweise auf das Geschehen. Zugleich richtet sich der Blick nicht allein auf die adressierte Person, sondern ausdrücklich auch auf die Beteiligung der Fachkraft an der Situation.


doi.org/10.35468/6248-13

Die traumapädagogische Interaktionsanalyse wurde im Projekt PLACE in Seminaren zum Themenfeld Flucht und Trauma an der Heidelberg School of Education eingesetzt, in denen Studierende in Tandems junge Geflüchtete über ein halbes Jahr pädagogisch begleitet haben (Thümmler, 2020b). Zudem findet sie seit 2018 regelmäßig Verwendung in der Weiterbildung „Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Schule" der Professional School Heidelberg als Instrument zur Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte für schwierige Interaktionen. Als methodisches Vorgehen hat sich bewährt, die Analyse zunächst in der Gesamtseminargruppe einzuführen. Nachfolgend erfolgt die Anwendung in Kleingruppen. Dies kann mit einem zeitlichen Versatz von wenigen Wochen geschehen. So ist sichergestellt, dass die Fachkräfte Interaktionssequenzen aus ihrer beruflichen Praxis einbringen und bearbeiten können. Zudem kann die Interaktionsanalyse in schriftlicher Form durchgeführt werden und so als Studienleistung in das jeweilige Seminar einfließen.
Die detaillierte Analyse eigener Interaktionen eröffnet eine verlangsamt-reflektierende Perspektive auf eine Situation, die zuvor als belastend erlebt wurde. Dabei kann die Auseinandersetzung mit dem konkreten Fall stellvertretend für weitere, strukturell vergleichbare Situationen wirken. Im Projekt PLACE resümierten die Studierenden, dass sie durch die Anwendung der traumapädagogischen Interaktionsanalyse für direkt von ihnen erlebte Situationen mit ihrer Tandempartnerin bzw. ihrem Tandempartner ein vertieftes Verständnis für deren/dessen emotionale Belange entwickelt hätten. Durch das gemeinsame Erörtern von Handlungsalternativen können neue Handlungsmöglichkeiten sichtbar werden, die in ähnlich gelagerten Situationen anschlussfähig sind. Mit Blick auf die Wirkmacht subjektiver Theorien bietet diese kleinschrittige Interaktionsanalyse zudem die Chance, aus verfestigten Machtverhältnissen auszusteigen: Indem Studierende die Situation theoriegestützt rekonstruieren, können sie ihre Handlungsfähigkeit stärker absichern oder wiedergewinnen – getragen von dem Hintergrundwissen, das sie sich im Rahmen der Vermittlung angeeignet haben. Der Prozess, sich intensiv anhand von kleinschrittigen Fragen einer schwierigen Interaktion zu widmen, wurde von den Studierenden im Projekt PLACE als hilfreich erlebt und konnte dazu beitragen, die eigene Verunsicherung über mögliche „falsche" Verhaltensweisen bearbeitbar zu machen (Thümmler, 2020b).

***Methodenkritik***

Die traumapädagogische Interaktionsanalyse bietet im hochschuldidaktischen Kontext einen gut strukturierenden Zugang zur reflexiven Bearbeitung belastender Interaktionen. Zugleich setzt ihre Anwendung voraus, dass Studierende in der Auseinandersetzung mit eigenen emotionalen Reaktionen, Unsicherheiten und Deutungen fachlich begleitet werden. Gerade die vertiefte Rekonstruktion konflikthafter oder belastender Situationen kann zunächst Irritationen verstärken. Die im Analyseprozess entwickelten Hypothesen bleiben deshalb vorläufig und bedürfen kollegialer Rückbindung sowie einer sensiblen didaktischen Rahmung. Die Methode ist insofern weniger als schematisches Deutungsinstrument denn als reflexionsanregende Strukturierungshilfe zu verstehen (Schmid & Lang, 2015; Thümmler, 2020b).

## 2.2 Projekt DigiFall

***Was ist Projekt DigiFall?***

Im Projekt DigiFall wurde ein transdisziplinäres Self-Assessment an der Technischen Universität Dortmund entwickelt und evaluiert, das Studierende in pädagogischen und gesundheitsbezogenen Kontexten dabei unterstützt, Kommunikations- und Beratungskompetenzen für die Arbeit in multiprofessionellen Teams zu erwerben [Projektmaterialien Digi-Fall: https://www.twillo.de/edu-sharing/components/collections?id=3d2d0c86-91ea-4a57-ad0c-

8691ea4a57d1]. Durch problemorientiertes und kollaboratives Arbeiten an praxisorientierten sowie konstruierten Fallbeispielen werden die Studierenden befähigt, ihre in Lehrveranstaltungen erworbenen theoretischen Kenntnisse im Bereich der Kommunikation und Beratung sowie der multiprofessionellen Arbeit in die Praxis zu transferieren und ihre Kompetenzen zu reflektieren. Zielperspektive der Bearbeitung ist die (Wieder-)Herstellung und/oder Sicherung der Teilhabe (z. B. in den Bereichen Lernen, Wohnen, Arbeiten) der in den Fallbeispielen beschriebenen Personen.

Das Self-Assessment wurde in Form modularisierter Moodle-Kurse aufbereitet und zielt nicht auf eine summative Leistungsüberprüfung, sondern auf die strukturierte Selbstreflexion eigener Wissensstände, professioneller Annahmen und Handlungsperspektiven. Zwei Module zu den Themen Beratung und transdisziplinäres Arbeiten vermitteln theoretische Bezugsrahmen, die als Grundlage für die anschließende Arbeit mit videografierten Fallsituationen dienen. In drei weiteren Modulen bearbeiten Studierende diese Fallsituationen in multidisziplinären Teams. Dabei werden sie angeleitet, ihre individuellen Deutungen, professionsbezogenen Perspektiven und Entscheidungsannahmen explizit zu machen und mit theoretischen Konzepten abzugleichen. Begleitende Reflexionsimpulse unterstützen den Wissenstransfer und ermöglichen es, das eigene professionelle Handeln in Relation zu anderen Perspektiven kritisch zu überprüfen.

**Die Fallbeispiele umfassen die folgenden Elemente:**

1*) Video- und audiobasierte Fallelemente* erzeugen ein realistisches Bild der Situation und der Arbeit mit der hilfesuchenden Person. Sie ermöglichen die Darstellung von Informationen zu den dargestellten Personen (z. B. in Form von Mimik, Gestik), die im Rahmen rein schriftlicher Fallelemente nicht ausreichend abgebildet werden können (Bender, 2019; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2021).

*2) Schriftliche Fallelemente* in Form von Berichten werden genutzt, um zentrale, zum Teil weichenstellende Informationen bezüglich der Entwicklung der dargestellten Personen zu übermitteln (bspw. ein Therapiebericht, Bericht über ein Jobcoaching). Sie ergänzen multimediale Fallformate, indem sie gezielt Hintergrundinformationen liefern, die für fundierte Entscheidungsprozesse notwendig sind (Zumbach, 2009).

*3) Das Branching-Scenario* ermöglicht es den Nutzenden, auf Basis ihrer Vorerfahrungen und/oder Rechercheergebnisse aus mehreren Verlaufsoptionen zu wählen und damit den Gesprächsverlauf aktiv mitzugestalten. Das Branching-Scenario ist ein komplexes Medium, bei dem Nutzende aus mehreren Verlaufsoptionen auswählen können und somit entscheiden, was ihnen als Nächstes angezeigt wird (H5P Group, 2019). Die Lernenden wählen somit basierend auf ihren Vorerfahrungen und/oder Rechercheergebnissen aus, welchem Pfad sie folgen und interagieren dabei mit der hilfesuchenden Person, um ihr Vorgehen zu verifizieren oder um an zusätzliche Informationen zu gelangen. Die Scenarios beinhalten dabei einerseits einfache ‚Interaktionen', in denen die hilfesuchende Person die Fragen der Studierenden beantwortet und andererseits gamifizierte Elemente, in denen die Studierenden kleine ‚Rätsel' lösen müssen.

***Problemorientiertes Lernen und Reflexion als zentrale didaktische Elemente***

Das problemorientierte Lernen (POL) ist ein etabliertes und methodisch ausdifferenziertes Lehr- und Lernkonzept, das den Lernprozess konsequent an der Bearbeitung komplexer, realitätsnaher und bewusst offen gestalteter Probleme ausrichtet (Hmelo-Silver, 2004; Savery, 2006). Diese Probleme sind in der Regel offen bzw. ill-strukturiert, erlauben mehrere Lösungswege und werden überwiegend in Gruppen bearbeitet, um kooperative Wissenskonstruktion und aktives Problemlösen zu fördern (Schmidt et al., 2011).


doi.org/10.35468/6248-13

Im Kontext von Projekt DigiFall erweist sich POL als besonders geeignet, da es das strukturierte Bearbeiten praxisnaher Problemstellungen unterstützt und damit zentrale Anforderungen professionellen Handelns adressiert. Insbesondere Studierende in sozialen und gesundheitsbezogenen Studiengängen werden so mit mehrdeutigen Fallsituationen konfrontiert, die keine eindeutigen Lösungen vorgeben und eine begründete Urteils- und Entscheidungsfindung erfordern (Schön, 1983; Jonassen, 2011).

Der Lernprozess im POL beginnt nicht mit der Vermittlung vorgefertigten Wissens, sondern mit der gemeinsamen Analyse der Problemstellung auf Grundlage des vorhandenen Vorwissens. Die Studierenden entwickeln Hypothesen, identifizieren Wissenslücken und formulieren eigenständig Lern- und Recherchefragen, die den weiteren Lernprozess steuern (Schmidt et al., 2011; Hmelo-Silver, 2004). Theoretisches Wissen wird darauf aufbauend selbstgesteuert erschlossen und gezielt auf die Problembearbeitung zurückgeführt, wodurch Wissenstransfer als Ergebnis eines strukturierten Problemlösungsprozesses entsteht und nicht lediglich als bloße Anwendung zuvor vermittelter Inhalte verstanden wird (Norman & Schmidt, 1992; Dolmans et al., 2005).

Die strukturierte Bearbeitung von Fallsituationen dient dabei nicht der linearen Abarbeitung von Handlungsschritten, sondern der Entwicklung professioneller Deutungs-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit. Die Abfolge von Analyse, theoriegeleiteter Exploration, gemeinsamer Entscheidungsfindung sowie Präsentation und Diskussion von Lösungsansätzen bildet einen reflexiven Problembearbeitungsprozess ab, wie er auch in komplexen beruflichen Handlungssituationen sozialer und gesundheitsbezogener Arbeitsfelder erforderlich ist (Schön, 1983).

In der gemeinsamen Analysephase werden unterschiedliche Perspektiven, implizite Annahmen und mögliche Ambiguitäten sichtbar und bearbeitbar gemacht. Die anschließende Recherche- und Explorationsphase ermöglicht die theoriegeleitete Einordnung der Fallkonstellation sowie den Abgleich unterschiedlicher fachlicher Sichtweisen. In der Präsentation und Diskussion der entwickelten Lösungsansätze werden potenzielle Folgeprobleme, ethische Spannungsfelder oder unbeabsichtigte Konsequenzen von Handlungsentscheidungen reflektiert, wodurch die Vorläufigkeit professioneller Lösungen erfahrbar wird ( Jonassen, 2011; Schön, 1983).

Der im Kontext von POL verwendete Begriff des „Problems“ ist dabei nicht normativ zu verstehen. Er bezeichnet keine defizitäre Situation, sondern eine didaktisch intendierte Irritation, die bestehende Routinen infrage stellt und Lern- und Reflexionsprozesse anstößt. Das Problem fungiert somit als Motor für Perspektivwechsel und theoriegeleitete Urteilsbildung, anstatt vorschnelle oder scheinbar eindeutige Lösungen zu reproduzieren ( Jonassen, 2011; Savery, 2006).

Um insbesondere den Blick auf die Interdisziplinarität zu schärfen und die Reflexion interdisziplinärer Prozesse voranzubringen, wurden die Studierenden dazu angeregt, jeden POL-Schritt mithilfe eines Fragebogens (in Anlehnung an Bach et al., 2024) zu evaluieren. Bach et al. (2024) entwickelten und validierten diesen Bogen für den Einsatz von POL im Medizinstudium. Die Items beziehen sich auf folgende drei Ebenen der kognitiven Aktivierung: (1) Elaboration, (2) Organisation und (3) Metakognition. Zudem fokussiert er auf Motivation und soziale Interaktion.

Der eingesetzte Fragebogen ist nicht als Instrument umfassender individueller Selbstreflexion gedacht, sondern als strukturierendes Werkzeug zur Sichtbarmachung zentraler prozessualer Bedingungen kollaborativen Lernens im problemorientierten Lernen. Er erfasst primär explizite, beobachtbare Dimensionen der Zusammenarbeit und fokussiert damit zunächst das „Wie“ des gemeinsamen Lernens. Aspekte wie emotionales Erleben, unbewusste Dynamiken oder biografisch verankerte Werthaltungen werden nicht direkt adressiert.

doi.org/10.35468/6248-13

Gleichwohl wird ein bedeutsamer reflexiver Anschlussraum eröffnet, indem Studierende zur Einschätzung der eigenen Beteiligung, der Aushandlung von Perspektiven sowie der Strukturierung und Überprüfung von Wissen aufgefordert werden. So werden relationale und normative Dimensionen ihres Handelns im Gruppenkontext thematisierbar. Die Reflexion richtet sich dabei nicht allein auf die Qualität der Problemlösung, sondern auf das eigene professionelle Handeln in Beziehung zu anderen – etwa im Hinblick auf Kommunikationsmuster, implizite Rollenverständnisse oder epistemische Überzeugungen. In diesem Sinne fungiert der Fragebogen als Reflexionsauslöser und gemeinsamer Referenzrahmen, an den vertiefende Formen der Selbst- und Gruppenreflexion anschließen können. Seine Funktion liegt somit weniger in der Erfassung innerpsychischer Prozesse als in der didaktischen Rahmung und Initiierung reflexiver Auseinandersetzung im Kontext professioneller Lernprozesse. Abschließend soll noch verdeutlicht werden, dass der Fragebogen lediglich einen Ausschnitt eines komplexeren didaktisch-methodischen Gesamtkonzepts abbildet und daher nicht als abschließendes Evaluationsinstrument zu verstehen ist. Die umfassendere Anlage des Self-Assessments – welches unter anderem auch szenarienbasiert angelegt ist – konnte im Rahmen dieses Beitrags nicht in allen Facetten detailliert dargestellt werden.

***Methodenkritik***

Das didaktische Konzept von Projekt DigiFall ist klar kompetenz- und professionsorientiert ausgerichtet und greift mit problemorientiertem Lernen sowie videobasierten Fallbeispielen zentrale Anforderungen pädagogischer und gesundheitsbezogener Praxis auf. Positiv ist insbesondere die konsequente Förderung reflexiver Lernprozesse hervorzuheben: Studierende werden dazu angeregt, eigene Deutungen, Kommunikations- und Entscheidungsannahmen sichtbar zu machen und im Austausch mit anderen Professionen kritisch zu reflektieren. Die multimodale Gestaltung der Fallbeispiele unterstützt eine realitätsnahe Auseinandersetzung mit komplexen Beratungssituationen und erleichtert den Transfer theoretischer Kenntnisse in praxisbezogene Kontexte.

Die hohe inhaltliche und strukturelle Komplexität des Settings ist dabei grundsätzlich als Stärke zu bewerten, da sie der Ambiguität pädagogischer Handlungssituationen entspricht. Gleichzeitig setzt das Konzept ein gewisses Maß an Selbststeuerung und Orientierungskompetenz bei den Studierenden voraus. Um den intendierten Lernertrag abzusichern, ist eine begleitende didaktische Rahmung bedeutsam, die insbesondere in digitalen Lernumgebungen zur Strukturierung des Lernprozesses beiträgt.

Das eingesetzte Self-Assessment unterstützt die systematische Reflexion kollaborativer Lernprozesse und fördert die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im multiprofessionellen Team. Zugleich bleibt die Reflexion überwiegend auf explizite, beobachtbare Prozesse beschränkt und tiefere emotionale Dynamiken, implizite Macht- und Rollenverhältnisse oder biografisch geprägte Haltungen werden zunächst nur indirekt erfasst und bedürften ergänzender dialogischer oder moderierter Reflexionsformate. Insgesamt stellt DigiFall ein schlüssiges und lernförderliches didaktisches Arrangement dar, das professionelle Handlungssicherheit, Perspektivübernahme und Selbstreflexion gezielt unterstützt. Insbesondere bei weniger erfahrenen Studierenden könnte eine gezielte pädagogische Begleitung hilfreich sein, damit das Potenzial des Konzepts vollständig wirksam werden kann.

## 3 Fazit

Der Beitrag hat gezeigt, dass die Förderung von Reflexionskompetenzen im Feld der außerschulischen Heil- und Sonderpädagogik dann besonders tragfähig gelingt, wenn Reflexion konsequent an Fallverstehen und Interaktionsgestaltung gebunden wird – und zwar unter


doi.org/10.35468/6248-13

den Bedingungen multiprofessioneller, von unterschiedlichen Logiken und Zuständigkeiten geprägter Zusammenarbeit. Vor dem Hintergrund struktureller Antinomien professionellen Handelns (Helsper, 2021) und der hohen Komplexität psychosozialer Fallkonstellationen wurde Reflexion dabei nicht als nachgelagerte „Auswertung", sondern als professionelles Handwerkzeug profiliert, das Aufgabenklärung, gemeinsame Deutungen und handlungsorientierte Entscheidungen in unsicheren Situationen unterstützt. Mit der traumapädagogischen Interaktionsanalyse und DigiFall wurden zwei hochschuldidaktische Formate vorgestellt, die diese Perspektive methodisch konkretisieren: Beide zielen auf eine reflexiv gerahmte Bearbeitung von Fällen, in der subjektive Deutungen sowie Differenz-, Anerkennungs- und Machtverhältnisse sichtbar und bearbeitbar werden.

Drei zentrale Erkenntnisse lassen sich herausstellen. *Erstens* entsteht Reflexionsgewinn dort, wo Studierende Interaktionen „verlangsamt" und strukturiert rekonstruieren können: Die traumapädagogische Interaktionsanalyse verschiebt den Fokus weg von unmittelbarer Betroffenheit hin zu einer differenzierten, doppelt perspektivierten Betrachtung (Studierende und Fachkraft). Dadurch werden implizite Annahmen, emotionale Resonanzen und Macht- bzw. Beziehungsdynamiken bearbeitbar und Handlungsfähigkeit und professionelle Orientierungen in belastenden Situationen können gestärkt werden. *Zweitens* wird Fallverstehen im multiprofessionellen Feld als ko-konstruktiver Prozess sichtbar, der unterschiedliche Sichtweisen nicht nivelliert, sondern produktiv zueinander in Beziehung setzt. DigiFall unterstützt dies, indem problemorientiertes, kollaboratives Arbeiten an multimodalen Fallvignetten (Video, Text, Branching-Scenario) systematisch mit Reflexionsschleifen verbunden wird und so den Transfer von Theorie in fallbezogene Entscheidungen anbahnt. *Drittens* zeigt sich, dass Reflexion in der Lehre besonders tragfähig wird, wenn sie konsequent mit Handlungsplanung und metakognitiver Überprüfung gekoppelt ist: Beide Formate führen von der Analyse über Hypothesenbildung bzw. Problembestimmung hin zur Entwicklung begründeter Optionen – und stärken damit zugleich professionelle Positionierung, kooperative Aushandlungsfähigkeit, Selbstregulation und Selbstfürsorge.

Insgesamt verdeutlicht der Text, dass universitäre Reflexionsförderung im außerschulischen sonderpädagogischen Feld mehr ist als die Vermittlung einzelner Methoden: Sie ist die gezielte Einübung eines professionellen Blicks, der komplexe Fälle verstehbar macht, Kooperation strukturiert und pädagogisches Handeln auch unter Ungewissheit begründbar und verantwortbar gestaltet.

## Literatur


Ader, S., & Schrapper, C. (Hrsg.). (2022). *Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe.* Ernst Reinhardt.

Bach, A., Blüthmann, I., Wulff, I., Thierfelder, I., Krebber, M., Watermann, R., Thiel, F., & Peters, H. (2024). Development and validation of a questionnaire on problem-based learning to evaluate facilitation by the tutor and the student group. *Medical Teacher, 46*(5), 648–656. https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2271156

Bender, U. (2019). Videobasierte Fallanalysen als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Haushalt in Bildung & Forschung, 8(4), 61–76.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2021). Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf_fachbroschuere_lehren_forschen.pdf?__blob=publicationFile&v=5

Dederich, M. (2020). Anerkennung und Vulnerabilität. Inklusionspädagogische Überlegungen in Anschluss an Butler und Levinas. *Zeitschrift für Inklusion, 15*(1). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/554

Dlugosch, A. (2009). Professionelles Handeln im Kontext von Verhaltensstörungen zwischen ethischer Begründbarkeit und Berufsmoral? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 78*(2), 103–113.

Dlugosch, A. (2018). Macht und Ohnmacht. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 145–157). Julius Klinkhardt.

Dlugosch, A., Müller, T., & Stein, R. (2020). Macht, Moralität und Vertrauen – zu grundlegenden Verhältnissen des Erzieherischen. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 2*(2), 92–105. https://doi.org/10.35468/5819-07

Dolmans, D. H. J. M., De Grave, W., Wolfhagen, I. H. A. P., & van der Vleuten, C. P. M. (2005). Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research. Medical Education, 39(7), 732–741. https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02205.x

Förster, M., & Tänzer, S. (2025). Lehrer*innenbildung ko-konstruktiv, interprofessionell und reflexiv – Dimensionen der Vernetzung am Beispiel eines Werkstattseminars. In D. Longhino, E. Frauscher, C. Imp, & C. Stöckl (Hrsg.), *Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen. Bedingung, Mehrwert und Herausforderung* (S. 106–120). Julius Klinkhardt.

Gingelmaier, S. (2018). Nähe zulassen, die Balance halten, Distanz wahren. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 178–189). Julius Klinkhardt.

H5P Group. (2019). *Branching Scenario*. https://h5p.org/branching-scenario

Jonassen, D. H. (2011). Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments. Routledge.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838554600

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review, 16*(3), 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

Jörns-Presentati, A. (2024). *Kooperation an der Schnittstelle von Kinder- und Jugendhilfe und anderen Systemen* (Dissertation, Universität Hamburg). https://ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/10992/1/Dissertation_AJP.pdf

Jurkowski, S. (2022). Diagnostik und individuelle Förderung als gemeinsame Aufgabe – das Potenzial von Kooperation am Beispiel von Verhaltensauffälligkeiten. In F. Piegsda, K. Bianchy, P.-C. Link, C. Steinert, & S. Jurkowski (Hrsg.), *Diagnostik und pädagogisches Handeln zusammendenken. Beispiele aus den Bereichen emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und Kommunikation* (S. 7–20). Schneider Verlag Hohengehren.

Lindmeier, B. (2016). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Erziehung und Bildung* (S. 51–77). Beltz.

Norman, G. R., & Schmidt, H. G. (1992). The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence. Academic Medicine, 67(9), 557–565. https://doi.org/10.1097/00001888-199209000-00002

Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1*(1), 9–20. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002

Schmid, M., & Lang, B. (2015). Die traumapädagogische Interaktionsanalyse als Mittel der Fallreflexion. *Trauma & Gewalt*, *9*(1), 48–65.

Schmidt, H. G., Rotgans, J. I., & Yew, E. H. J. (2011). The process of problem-based learning: What works and why. Medical Education, 45(8), 792–806. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04035.x

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Steiner, T., & Berg, I. K. (2006). *Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern* (2. Aufl.). Auer.

Theobald, U., & Cramer, C. (2022). Sonderpädagogische Professionalität in der Lehrerinnenbildung aus einer meta-reflexiven Perspektive. Herausforderung Lehrerinnenbildung, 5(1), 1–12. https://doi.org/10.11576/hlz-4846

Thümmler, R. (2015). *ADHS im Schnittfeld verschiedener Professionen. Eine Forschungsstudie zu Zusammenarbeit, Strukturen und gelingender Praxis*. Beltz Juventa.

Thümmler, R. (2020a). Bedeutung von Flucht und Migration für das Aufwachsen von Kindern. In G. Müller & R. Thümmler (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Neues zur Kindheits- und Familienpädagogik* (S. 42–65). Beltz Juventa.

Thümmler, R. (2020b). Die Traumapädagogische Interaktionsanalyse als möglicher methodischer Zugang zur Selbstreflexion. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung, 2*, 184–193. https://doi.org/10.35468/5819-14

Thümmler, R. (2022). Habitussensibilität und Subjektive Theorien im Kontext (sonder-)pädagogischer Interaktionen. In S. Leitner & R. Thümmler (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 218–231). Beltz Juventa.

Thümmler, R. (2026). Fallverstehen und Gutachtenerstellung. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel, & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Handlungswissen – Arbeitsbereiche – Lernfelder – Fachdidaktik – Professionalisierung – Forschung* (S. 796–800). Beltz Juventa.


doi.org/10.35468/6248-13

Thümmler, R., & Käppler, C. (2026). Multiprofessionelle Kooperation. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel, & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung: Grundlagen – Spezifika – Handlungswissen – Arbeitsbereiche – Lernfelder – Fachdidaktik – Professionalisierung – Forschung* (S. 1270–1275). Beltz Juventa.

Thümmler, R., & Sindlinger, K. (2023). Kinder mit Fluchterfahrung: Chancen und Herausforderungen in der Begleitung in pädagogischen, psychosozialen und therapeutischen Kontexten. *Familiendynamik, 48*(4), 276–284. https://doi.org/10.21706/fd-48-4-276

Urban, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation, sonderpädagogische Beratungs- und Unterstützungssysteme und professionelle Lerngemeinschaften als Beispiele der inklusionsinduzierten Ausdifferenzierung reflexionsermöglichender Strukturen im Schulsystem. In P. Serke & C. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 33–42). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:24883

van Santen, E., & Seckinger, M. (2003). *Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe*. Deutsches Jugendinstitut.

Vollmer, S. (2025). *Individuelle Förderung durch multiprofessionelle Kooperation (gestalten): Erfassung, Typisierung und Reflexion an berufsbildenden Schulen* (1. Aufl.). wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/9783763976423

Weiß, W. (2004). *Philipp sucht sein Ich: Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen*. Juventa.

Zimmermann, D., Obens, K., & Fickler-Stang, U. (2019). Reflexionsfähigkeiten im Hochschulmilieu entwickeln. Theorie, Forschung und Lehre. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1(1), 116–136. https://doi.org/10.25656/01:25187

Zumbach, J. (2009). Fallbasiertes Lernen in der Praxis: Authentische Fälle in Frontallehre und lernerzentrierten Settings. In M. Krämer, S. Preiser, & K. Brusdeylins (Hrsg.), Psychologiedidaktik und Evaluation VII (S. 241–250). Shaker.

## Autorinnen

**Thümmler, Ramona, Prof. Dr.**
ORCID: 0000-0001-7794-7030
Hochschule Esslingen
Fakultät Soziale Arbeit, Bildung und Pflege
Professur für Inklusion in der Kindheitspädagogik und der Sozialen Arbeit
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Emotionale und soziale Entwicklung in komplexen Lebenslagen; multiprofessionelle Kooperation und Zusammenarbeit mit Eltern; Professionalisierung und reflexive Praxis
*E-Mail:* ramona.thuemmler@hs-esslingen.de

**Elstrodt-Wefing, Nadine, Dr.**
ORCID: 0000-0001-8192-0623
Sonderschullehrerin
Wittekindshof Bad Oeynhausen
Schule für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung, Bildungsgang geistige Entwicklung
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Digitale Interventionsmaßnahmen im Sprachförderkontext; Lehrkräfteprofessionalisierung und digitale Aus- und Weiterbildung; digitale Fallarbeit und rehabilitationspädagogische Lehrinnovation
*E-Mail:* nadine.elstrodt-wefing@tu-dortmund.de

*Simone Weber*

# Selbstreflexion von Studierenden in der Lehre am Beispiel von Lerntagebüchern

**Abstract**

Die Selbstreflexion von Lehramtsstudierenden kann im Rahmen des Praxissemesters angeregt werden, welches in Nordrhein-Westfalen im Masterstudium verortet ist. Als wesentliches Ziel des Praxissemesters ist die professionsorientierte Verbindung zwischen Theorie und Praxis definiert (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012). Um dies zu realisieren, führen die Studierenden in regelmäßigen Abständen Reflexionen zu selbst gewählten Themen durch (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012). In dem vorliegenden Beitrag wird zunächst die Notwendigkeit der Selbstreflexion für die berufliche Professionalisierung dargestellt. In einem weiteren Schritt wird anhand des Praxissemesters aufgezeigt und diskutiert, wie die Selbstreflexion von Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung in der universitären Lehre umgesetzt werden kann. Hierzu wird die Arbeit mit Lerntagebüchern als eine mögliche schriftliche Form der Reflexion genauer beleuchtet.

**Schlüsselwörter:** Selbstreflexion, Lehramtsstudium, Praxissemester



doi.org/10.35468/6248-14

## Selbstreflexion von Studierenden in der Lehre am Beispiel von Lerntagebüchern

Die stetige Reflexion des eigenen Unterrichts sowie der eigenen Persönlichkeit stellt eine wesentliche Kernaufgabe von Lehrkräften dar (Kleine et al., 2024; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2022). Daher wird der Reflexion, als einem Aspekt der Professionalisierung, bereits im lehramtsbezogenen Studium ein zentraler Stellenwert zugeschrieben. Die Reflexion ermöglicht es, eigene Erfahrungen zu verstehen, diese auf Basis von Theorien und empirischen Befunden zu analysieren und Schlussfolgerungen für die weitere pädagogische Professionalisierung abzuleiten (Pieper et al., 2022). Insbesondere in Praxisphasen bieten sich Möglichkeiten, Studierende auf Basis selbst erlebter pädagogischer Situationen zur Selbstreflexion anzuregen, was den Grundstein für die (Weiter-)Entwicklung der professionellen Kompetenzen bildet (Kleine et al., 2024). Da Studierende häufig nur über eine unzureichende Reflexionskompetenz verfügen, benötigen sie Unterstützung in der (Weiter-)Entwicklung (Schellenbach-Zell et al., 2023). Daraus ergibt sich die Frage, wie genau Reflexionsprozesse im Rahmen der Lehramtsausbildung an Universitäten angebahnt und gefördert werden können. Der folgende Beitrag zeigt anhand des Praxissemesters exemplarisch auf, wie Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung zur Reflexion angeregt und durch die Universitäten begleitet werden können.
Zunächst wird hierfür eine Definition von Reflexion vorgenommen. Dies erscheint notwendig, da sich in der Literatur ein uneinheitliches Begriffsverständnis zeigt. In einem weiteren Schritt wird das Praxissemester in seinen Grundzügen dargestellt, bevor diese Elemente anschließend zusammengeführt werden. Abschließend werden Implikationen für die Reflexion durch Studierende im Praxissemester abgeleitet.

## 1 Reflexion

Reflektieren beschreibt grundlegend das Nachdenken über ein bestimmtes Thema (Cendon, 2017). Greif und Berg (2011) unterscheiden zwei Formen der Reflexion: die ergebnisorientierte (Selbst-)Reflexion und die Rumination, die ein zielloses und unstrukturiertes Grübeln beschreibt, das häufig keinen erkennbaren Mehrwert mit sich bringt. Die ergebnisorientierte (Selbst-)Reflexion, die im Zuge der Lehrkraftausbildung angeregt und gefördert werden soll, bezieht sich hingegen konkret auf Situationen, die durch das betroffene Individuum verändert werden möchten. Dies deckt sich mit dem Verständnis von Aufschnaiter et al. (2019), die Reflexion als einen „Prozess des strukturierten Analysierens" (S. 148) mit dem Ziel, die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln, bezeichnen. Ebendiese Form der Reflexion soll im folgenden Beitrag fokussiert werden.
Reflexion kann sowohl nach außen (z. B. externe Rahmenbedingungen) als auch nach innen (z. B. eigenes Verhalten) gerichtet sein, wobei der Übergang häufig fließend verläuft (Jahncke et al., 2018). Für die folgende Thematisierung der Reflexion von Studierenden im Rahmen des Praxissemesters sind beide Formen möglich. Von Aufschnaiter et al. (2019) arbeiten Dimensionen heraus, um den Grad der Reflexionskompetenz von (angehenden) Lehrkräften näher zu bezeichnen. Hierzu nennen sie z. B. den Grad des hergestellten Selbstbezugs oder den Grad der Mehrperspektivität, auf dem sich die Studierenden bewegen. Die Autor:innen weisen darauf hin, dass eine hohe Qualität der Reflexion von unterschiedlichen individuellen Bedingungen abhängig ist und diese Dimensionen daher nur eine Annäherung zur Einschätzung der Qualität darstellen können.

doi.org/10.35468/6248-14

Es existiert eine Reihe von Reflexionsmodellen. Arendt et al. (2025) arbeiten in ihrem Review unterschiedliche Definitionen und Modelle (insgesamt 20) der Reflexion in der Lehramtsausbildung heraus, wobei sie sich vorrangig auf die Reflexion von Unterricht fokussieren. Die daraus resümierend abgeleitete Definition von Reflexion soll für den vorliegenden Beitrag als Grundgerüst genutzt werden, da sie sich neben dem Unterricht auch auf andere Professionsebenen von Lehrkräften übertragen lässt. Nach Arendt et al. (2025) handelt es sich bei der (Unterrichts-)Reflexion um einen kognitiven Prozess, in welchem eine strukturierte und kritische Auseinandersetzung pädagogischer Erfahrungen stattfindet. Die zu reflektierenden pädagogischen Erfahrungen können sich sowohl auf eigene Erfahrungen als auch auf fremde Erfahrungen beziehen, die zum Beispiel durch Beobachtungen von Situationen im pädagogischen Kontext wahrgenommen wurden. Reflexionsprozesse sind nach dieser Definition geprägt durch „pädagogisches, didaktisches und fachliches Wissen sowie Fähigkeiten und Überzeugungen, um sich selbst weiterzuentwickeln und die professionelle Praxis zu verbessern" (Arendt et al., 2025, Abschnitt 5.2).

Die Reflexion in der Lehrkräftebildung lässt sich in mehrere Phasen unterteilen. Zunächst findet eine Beschreibung der erlebten Situation statt. In einem nächsten Schritt wird ebendiese beschriebene Situation analysiert und bewertet. In einem finalen Schritt werden schließlich alternative Handlungsoptionen abgeleitet und/oder entwickelt. Nach Arendt et al. (2025) wird sowohl dem Rückbezug auf die eigene Person als auch die Bezugnahme auf pädagogisches, didaktisches und fachliches Wissen und eigenen Überzeugungen und Fähigkeiten eine zentrale Rolle zugeschrieben. Dieser reflexive Dreischritt *Beschreiben – Analysieren – Reflektieren* unter Rückbezug auf die eigene Person und das eigene professionelle Vorwissen wird durch unterschiedliche reflexionsbezogene Dispositionen, wie z. B. das Wissen und die Einstellung zu Reflexion umrahmt. Der reflexive Prozess wird durch eine Verbalisierung vervollständigt (reflexive Performanz), die sowohl mündlich als auch schriftlich stattfinden kann. Durch den reflexiven Prozess soll die Weiterentwicklung auf persönlicher und professioneller Ebene angestoßen und gefördert werden. König et al. (2014) bezeichnen die Reflexion pädagogischer Situationen aus der schulischen Praxis als eine wichtige Lerngelegenheit für angehende Lehrkräfte und weisen auf die Verzahnung zwischen Reflexion und der Planung sowie Durchführung praktischer Handlungen (z. B. Unterricht) hin. Reflexion ist somit kein additiver Baustein in der universitären Lehre (und darüber hinaus), sondern vielmehr ein beständiges Basiselement in der lehramtsbezogenen Professionsentwicklung.

Um Studierende im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung grundlegend in der Erweiterung ihrer Reflexionskompetenz und spezifischer in ihrer Selbstreflexion zu unterstützen, ist es erforderlich, dass diese zunächst Erfahrungen im pädagogischen Kontext sammeln, die dann den Ausgangspunkt der Reflexion darstellen. Je stärker die Studierenden in ebendiese pädagogischen Situationen involviert sind, desto kritischer kann eine retrospektive Analyse stattfinden. Wünschenswerterweise sollten diese pädagogischen Situationen somit über eine reine Beobachtung, z. B. im Kontext von Hospitationen, hinausgehen. Diese Erfahrungen bieten den Studierenden die Möglichkeit, wahrgenommene Situationen im Nachhinein vertiefend einzuordnen, zu analysieren und zu interpretieren sowie Implikationen für die eigene Weiterentwicklung abzuleiten (Schellenbach-Zell et al., 2023). Diese retrospektive Einordnung bietet Studierenden im Lehramt die Möglichkeit, ihr eigenes Kompetenzerleben (praktische Erfahrung) mit bereits bekanntem theoretischem Wissen abzugleichen (Kleine et al., 2024). Ein eigenständiges Erleben pädagogischer Situationen findet im Rahmen des Praxissemesters statt, in dem die Studierenden über einen längeren Zeitraum im Kontext Schule tätig sind.


doi.org/10.35468/6248-14

## 2 Praxissemester

Praxiselemente stellen einen obligatorischen Bestandteil aller lehramtsbezogener Studiengänge dar. Als primäres Ziel wird vor allem das Sammeln theoriegeleiteter Erfahrungen im Handlungsfeld Schule hervorgehoben, das die Basis für die Reflexion der eigenen professionellen Rolle und des Berufsverständnisses darstellt. Weiter wird die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit als Lehrkraft intendiert (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012). In dem vorliegenden Beitrag soll das Praxissemester fokussiert werden, welches neben dem Eignungs- und Orientierungspraktikum in Nordrhein-Westfalen seit 2015 ein verpflichtendes Praxiselement für Studierende des Lehramts darstellt. Das Praxissemester ist im lehramtsbezogenen Master verortet und bietet Studierenden die Möglichkeit, in Begleitung von Hochschulen, Zentren für schulpraktische Lehrkraftausbildung (ZfsL) und Schulen, Theorie und Praxis zu verbinden, eigene Erfahrungen im schulischen Setting zu sammeln und eine Eignungsreflexion in Bezug auf die Anforderungen des Lehrkraftberufs vorzunehmen (Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, 2009; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016). Im Rahmen des Praxissemesters verbleiben Studierende für einen Zeitraum von ungefähr fünf Monaten am Lernort Schule. Innerhalb dieser Zeitspanne erbringen Studierende 50 bis 70 Unterrichtsstunden (davon fünf bis fünfzehn eigenständig durchgeführt), an denen sie in Begleitung von ausgebildeten Lehrkräften teilnehmen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012). Hinzu kommen weitere Aufgaben, wie z. B. die Teilnahme an Konferenzen, an diagnostischen Prozessen und an Beratungsgesprächen. Insgesamt ergibt sich für die Studierenden dadurch eine Anwesenheit am Lernort Schule von ungefähr 250 Zeitstunden.

Das Praxissemester bietet Studierenden die Möglichkeit, die eigene Professionalisierung durch die Verzahnung zwischen bereits aus der Hochschule bekannten theoretischen Ansätzen und der erlebten Praxiserfahrung voranzubringen und dadurch die eigene Rolle als Lehrkraft zu entwickeln respektive weiterzuentwickeln (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016). Im Rahmen des Praxissemesters sollen eigene Stärken identifiziert sowie weitere Entwicklungsziele im Kontext der Professionalisierung herausgearbeitet und reflektiert werden.

## 3 Reflexion im Rahmen des Praxissemesters

Wie bereits dargestellt, bietet das Praxissemester Studierenden im Lehramt eine Möglichkeit, eigene Erfahrungen in ihrer Rolle als angehende Lehrkraft zu sammeln, diese zu reflektieren und daraus zukünftige Entwicklungsziele abzuleiten. Die Hochschulen tragen Verantwortung, ebendiese Reflexionsprozesse anzuleiten (Schellenbach-Zell et al., 2017). Konkrete Möglichkeiten der Begleitung der Praxissemesterstudierenden können von den Hochschulen selbst erarbeitet werden. Eine Möglichkeit der Begleitung stellt die Reflexion der eigenen praktischen Erfahrungen anhand von Lerntagebucheinträgen dar, die von den Studierenden angefertigt werden (Hartung-Beck & Schlag, 2020). Die schriftliche Reflexion mithilfe von Lerntagebucheinträgen intendiert einen Lernzuwachs der Studierenden des Lehramts durch eine vertiefende Auseinandersetzung mit pädagogisch relevanten Inhalten sowie kognitiven und metakognitiven Lernstrategien und stellt eine Form des selbstregulierten Lernens dar, welche die Studierenden eigenständig durchführen (Pieper et al., 2022). Durch das Erleben pädagogischer Situationen im Rahmen des Praxissemesters erhalten Studierende zudem die Möglichkeit, praktische Erfahrungen mit theoretischem Wissen zu verbinden, wodurch eine Verzahnung von Theorie und Praxis unterstützt wird (Berthold et al., 2007; Hartung-Beck & Schlag, 2020; Lindroth, 2015).

doi.org/10.35468/6248-14

Studien deuten darauf hin, dass der Einsatz von Lerntagebucheinträgen eine vielversprechende und wirksame Möglichkeit darstellt, um die Selbstreflexion von Studierenden anzuregen (Nückles et al., 2020). Die Bedeutung von Prompts zur Erhöhung der Quantität und Qualität der Reflexion durch die Studierenden konnte wiederkehrend nachgewiesen werden (Nückles et al., 2020; Pieper et al., 2022).

Im nun folgenden Abschnitt soll die praktische Arbeit mit Lerntagebucheinträgen als eine mögliche Form der Reflexion dargestellt werden. Diese Darstellung erfolgt anhand des Praxissemesters im Lehramt für sonderpädagogische Förderung an der Bergischen Universität Wuppertal, wo Lerntagebucheinträge bereits seit einigen Jahren eingesetzt werden. Im Kontext ebendieser Lerntagebucheinträge reflektieren Studierende selbst gewählte, für sie pädagogisch relevante Situationen (z. B. Erlebnisse aus dem Unterricht) auf einem schriftlichen Weg (Pieper et al., 2022). Die Lerntagebucheinträge der Studierenden können sich entweder auf eigene oder auf fremde Erfahrungen beziehen, die im Rahmen des Praxissemesters beobachtet und/oder erlebt wurden.

In den Vorbereitungsseminaren, welche vor Beginn des Praxissemesters an der Universität stattfinden, erhalten Studierende zum einen Informationen über den grundlegenden Aufbau eines Lerntagebucheintrags. Zum anderen erhalten sie exemplarische Leitfragen, die ihnen bei der Auswahl und Reflexion von pädagogischen Situationen behilflich sein können. Die Studierenden werden angehalten, die Lerntagebucheinträge an die betreuenden Dozierenden zu schicken und sich eine Rückmeldung einzuholen. Dieses Feedback soll anschließend in die Lerntagebucheinträge eingearbeitet werden, bevor alle Einträge in einem finalen Dokument (Sammelmappe) zusammengetragen werden. Die Sammelmappe, die neben den Lerntagebucheinträgen noch einige weitere Bestandteile enthält, stellt die Grundlage für die abschließende Leistungsbewertung des Praxissemesters dar.

Der Aufbau eines Lerntagebucheintrags erfolgt in einem Dreischritt *Beschreiben – Analysieren – Reflektieren*. Hierzu sollen die ausgewählten pädagogischen Situationen von den Studierenden zunächst präzise und niedrig inferent (und somit mit einem geringen Raum an Schlussfolgerung) beschrieben werden, wobei auch die persönliche Relevanz der ausgewählten Situation hervorgehoben werden soll (*Beschreiben*). Anschließend soll die zuvor beschriebene Situation unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Theorien sowie empirischer Befunde analysiert und reflektiert werden (*Analyse*). Die darauffolgende Reflexion soll sowohl auf der Ebene des professionellen Selbst (eigene Rolle und/oder Verhalten) als auch auf der Ebene des professionellen Wissens stattfinden. Die Studierenden sollen abschließend mögliche Handlungsalternativen und Ziele für die eigene Professionalisierung ableiten (*Reflexion*). Überträgt man das zuvor benannte Reflexionsmodell von Arendt et al. (2025) auf die Struktur der Lerntagebucheinträge, so zeigt sich, dass der grundlegende Ablauf der drei Phasen Berücksichtigung findet und der Dreischritt *Beschreiben – Analysieren – Reflektieren* umgesetzt wird. Die Reflexion anhand der Lerntagebucheinträge erfolgt somit anhand einer festen Struktur. Schäfer et al. (2012) weisen darauf hin, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit Lerninhalten und -erfahrungen unbedingt einer Strukturierung bedarf, da durch offene, unstrukturierte Lerntagebucheinträge häufig keine vertiefte Reflexion stattfindet.

Anhand einer nun folgenden genaueren Analyse des Dreischritts sollen Chancen und Herausforderungen dieses Reflexionsansatzes herausgearbeitet und in einem weiteren Schritt mögliche Implikationen zur Weiterentwicklung abgeleitet werden. Hierzu werden Erfahrungen und Eindrücke einbezogen, welche die Autorin im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit in der Vorbereitung und Durchführung von Praxissemesterseminaren gesammelt hat. Eine systematische Analyse der Daten steht gegenwärtig noch aus.

*Beschreiben.* In diesem ersten Schritt werden die Studierenden dazu angehalten, erlebte pädagogische Situationen auszuwählen und zu beschreiben, die für sie eine persönliche Relevanz


doi.org/10.35468/6248-14

aufweisen. Es bildet sich ab, dass sich die ersten Lerntagebucheinträge der Studierenden häufig auf Situationen beziehen, die sie im Rahmen von Unterrichtshospitationen zu Beginn ihres Praxissemesters erlebt und/oder beobachtet haben, ohne dabei selbst eine aktive Rolle eingenommen zu haben. Die folgenden Lerntagebucheinträge, die zu einem späteren Zeitpunkt im Praxissemester angefertigt und eingereicht werden, beziehen sich hingegen zunehmend häufiger auf Situationen, die die Studierenden im Rahmen ihrer eigenen Lehrtätigkeit erlebt haben und in denen sie selbst aktiv tätig waren. Betrachtet man die Themenwahl der Lerntagebucheinträge der Studierenden, zeigt sich, dass häufig Situationen ausgewählt werden, die sich dem Oberbegriff Klassenführung (engl. Classroom Management) zuordnen lassen. Häufig gewählte Themen sind z. B. der Umgang mit herausforderndem Verhalten oder das Lösen von potenziellen Konflikten. In der Literatur finden sich Hinweise, dass Lehrkräfte mit wenig Erfahrung, worunter sich auch Studierende im Praxissemester einordnen lassen, Klassenführung häufig mit eher reaktiven Maßnahmen verbinden, wohingegen mit zunehmender Lehrerfahrung der Fokus eher auf den Einsatz präventiver Maßnahmen verschoben wird (Good & Brophy, 1994; Stahnke & Blömeke, 2022). Dies deckt sich augenscheinlich mit der Wahl der Themen der Lerntagebucheinträge. Aus Perspektive der Studierenden erscheint demnach vor allem der Umgang mit herausfordernden Situationen und Konflikten im schulischen Alltag bedeutsam zu sein. Bezieht man dies auf die Konflikt-Eskalationsspirale (Dietrich et al., 2021), so wäre es denkbar, dass die Komplexität pädagogischer Beziehungsarbeit im schulischen Kontext durch die Studierenden unterschätzt wird. Womöglich fühlen sich die Studierenden auf mögliche Herausforderungen, z. B. in der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkraft und Schüler:in sowie in Bezug auf das Aufeinandertreffen der eigenen Emotionen mit denen der Schüler:innen, nicht ausreichend vorbereitet.

*Analysieren.* In diesem Schritt wählen die Studierenden eigenständig Theorien und empirische Befunde aus, um die zuvor beschriebene Situation zu analysieren und Erklärungsansätze für beschriebene Gegebenheiten zu finden. Nach Patry (2014) ist oftmals nicht klar, über welches fachliche Wissen die Studierenden tatsächlich verfügen und ob sie in der Lage sind, vorhandenes Wissen auf praktische Situationen anzuwenden und zu beziehen. Eine Betrachtung vorliegender Lerntagebucheinträge zeigt, dass es einem Großteil der Studierenden grundlegend gelingt, wissenschaftliche Theorien sowie empirische Befunde für die Analyse heranzuziehen und diese korrekt zu beschreiben. Unklar bleibt an dieser Stelle, ob es sich hierbei um bekanntes Wissen handelt oder ob dieses erst im Rahmen des Lerntagebucheintrags recherchiert wurde. Eine zentrale Herausforderung scheint die Herstellung eines Bezugs zu der zuvor beschriebenen Situation darzustellen. So zeigt sich wiederkehrend, dass Studierende theoretische und/oder empirische Befunde zwar inhaltlich korrekt replizieren, die Anwendung auf eine konkrete pädagogische Situation jedoch häufig nicht vollständig gelingt und sich eher auf einem oberflächlichen und allgemeinen Niveau bewegt. Dies könnte z. B. mit Schöns Konzept des *Reflective Practitioners* (1991) erklärt werden. Ein Element, welches diesem Konzept zugehörig ist, wird als *Uniqueness* beschrieben und bezieht sich auf die Einzigartigkeit jeder (pädagogischen) Situation. Dieser Umstand führt dazu, dass sich bekannte Theorien häufig nicht genau auf die erlebte Situation übertragen lassen.

*Reflektieren.* In diesem dritten Schritt geht es darum, ausgehend von der Beschreibung und Analyse der erlebten Situation, eine Reflexion in Bezug auf das professionelle Selbst sowie das professionelle Wissen vorzunehmen und daraus mögliche Handlungsalternativen sowie individuelle Entwicklungsziele abzuleiten. Dieser Schritt scheint für die Studierenden, nach Einschätzung der Autorin, die größte Herausforderung des gesamten Reflexionsprozesses darzustellen. Dies wird daran festgemacht, dass die angefertigten Reflexionen (vor allem zu Beginn) tendenziell eher oberflächlich ausgelegt sind und nur wenig konkrete Ableitungen für die weitere praktische Arbeit im Kontext Schule beinhalten. Diese Wahrnehmung deckt

sich mit den Ergebnissen von Schellenbach-Zell et al. (2023), wonach sich die Reflexion von Studierenden häufig primär auf einer oberflächlichen Ebene bewegt. Die Studierenden nennen im Zuge ihrer Lerntagebucheinträge überwiegend globale Entwicklungsziele, die unkonkret und nur schwer zu beobachten sind (z. B. „Ich möchte mehr proaktives Classroom Management umsetzen."). Daher werden die Studierenden, vor allem in den ersten Lerntagebucheinträgen, häufig dazu eingeladen, konkrete, beobachtbare Entwicklungsziele abzuleiten und in einem weiteren Schritt zusätzlich zu überlegen, wie sie diese erreichen und wer ihnen dabei behilflich sein könnte („An welchen Aspekten des präventiven Classroom Managements möchten Sie konkret arbeiten und wie überprüfen Sie, dass Sie diese Aspekte umgesetzt haben?").

## 4 Weiterentwicklung der Reflexion im Praxissemester

In diesem Abschnitt sollen abschließend Implikationen für die Weiterentwicklung der Reflexion im Rahmen des Praxissemesters herausgearbeitet werden.

Davon ausgehend, dass Studierende im Praxissemester häufig Themen aus dem Bereich Klassenführung wählen, lässt sich die Vermutung aufstellen, dass der Theorie-Praxis-Transfer für diesen Themenbereich eine besondere Herausforderung für die Studierenden darstellt. Für die universitäre Lehre und im Spezifischen die Vorbereitung und Begleitung der Studierenden im Praxissemester ergeben sich daraus mehrere Handlungsimplikationen: Zum einen sollte sichergestellt werden, dass eine umfassende theoretische Grundbildung im Bereich Klassenführung vorliegt, sodass die Studierenden die Möglichkeit haben, in ihrer Analyse auf bekannte wissenschaftliche Theorien und empirische Befunde zurückzugreifen. Ohne dieses Wissen kann eine Reflexion nicht umfassend durchgeführt werden (Arendt et al., 2025). Darüber hinaus erscheint es hilfreich, den Theorie-Praxis-Gap (Phelps, 2019), der erkennbar insbesondere im Hinblick auf den Bereich Klassenführung eine besondere Herausforderung für Studierende darstellt, auf einer Metaebene mit den Studierenden zu besprechen. Durch die Thematisierung bekämen die Studierenden die Möglichkeit, sich auf etwaige Herausforderungen, z. B. im Umgang mit herausforderndem Verhalten und in der Beziehungsgestaltung, einzustellen. Dies könnte dazu führen, dass diese Gegebenheiten weniger als Herausforderungen, sondern vielmehr als ein zu erwartender Verlauf und als Lernchance wahrgenommen werden. Hierfür scheint das Vorbereitungsseminar des Praxissemesters einen passenden Rahmen darzustellen.

Weiter könnte die mögliche Themenauswahl für die Lerntagebucheinträge mit den Studierenden im Rahmen der Vorbereitung auf das Praxissemester konkretisiert werden. Mögliche Themen der Lerntagebucheinträge anhand von Leitfragen vorzustellen ist grundlegend zu begrüßen und könnte für Studierende eine Orientierung darstellen. Es wäre denkbar, ebendiese Leitfragen so zu formulieren, dass z. B. Themen im Bereich der Klassenführung, die für viele Studierende im Praxissemester eine hohe Relevanz aufweisen, dort bereits explizit aufgeführt werden. Um den Theorie-Praxis-Gap möglichst gering zu halten, erscheint es zudem sinnvoll, die Leitfragen gemeinsam mit den Studierenden sowie erfahrenen Pädagog:innen zu erarbeiten. Dies könnte nach Phelps (2019) eine Möglichkeit darstellen, um den Theorie-Praxis-Gap zu verringern. Hier wäre z. B. eine Zusammenarbeit mit Pädagog:innen der kooperierenden ZfsLs denkbar, die die Studierenden während des Praxissemesters ebenfalls betreuen.

Die Abgabe der Lerntagebucheinträge durch die Studierenden an die Dozierenden zur Einholung von Feedback stellt einen freiwilligen Prozess dar. Um Studierende im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung in der Entwicklung ihrer reflexiven Kompetenz zu unterstützen, erscheint


doi.org/10.35468/6248-14

es ratsam, die Abgabe der Beiträge und das damit einhergehende Feedback als obligatorisches Element einzuführen. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen von Schellenbach-Zell et al. (2023), wonach Feedback ein unterstützendes Element in der (Weiter-)Entwicklung der reflexiven Kompetenz von Studierenden darstellt. Darüber hinaus empfehlen verschiedene Autor:innen den Einsatz von Prompts, um den Studierenden ein unterstützendes Gerüst für ihre Reflexion zu bieten und sie in der Anwendung metakognitiver Lernstrategien zu unterstützen (z. B. Berthold et al., 2007; Pieper et al., 2022; Schellenbach-Zell et al., 2023). Bereits während der Vorbereitungsseminare könnten anhand solcher Prompts Reflexionen angestoßen und anschließend gemeinsam besprochen werden.

Neben der Überlegung, Feedback als obligatorisches Element in den Reflexionsprozess zu integrieren, sollte darüber hinaus auch der Rahmen des Feedbacks überdacht werden. Patry (2014) weist in diesem Kontext auf die Notwendigkeit hin, Feedback auch in Vor- und Nachbesprechungen zu integrieren. Für die Praxis könnte dies bedeuten, dass die durch die Studierenden ausgewählten Situationen zunächst mit den Dozierenden besprochen werden, bevor in einem weiteren Schritt die eigentliche Reflexion stattfindet. Darüber hinaus erscheint es denkbar, im Anschluss an das Praxissemester ein reflexives Gespräch mit den Studierenden über ihre Erfahrungen anhand von ausgewählten Situationen durchzuführen. Dies könnte z. B. im Rahmen der Nachbereitungsseminare stattfinden, die die Studierenden kurz nach Abschluss ihrer praktischen Zeit an der Schule besuchen und die durch die Universität durchgeführt werden. Weiter weist Patry (2014) darauf hin, dass Reflexion auch eine Gelegenheit des Experimentierens für die Studierenden darstellt, weshalb diese möglichst nicht mit einer Leistungsbeurteilung verbunden werden sollte. Das Wissen über die folgende Bewertung der Reflexion könnte z. B. dazu führen, dass Studierende Situationen auswählen, die sich leicht reflektieren lassen, da z. B. ausreichend theoretische und empirische Befunde dafür vorliegen. Um dies zu vermeiden, sollten die Bewertungskriterien entsprechend angepasst und im Vorfeld mit den Studierenden besprochen werden.

Weiter gilt es zu bedenken, dass die Studierenden vor Beginn des Praxissemesters vermutlich erst wenig Erfahrung im Reflexionsprozess gesammelt haben. Der aufgeführte Dreischritt *Beschreiben – Analysieren – Reflektieren* ist für die Studierenden somit unter Umständen noch neu. Die Wahrnehmung der Autorin, dass die Reflexionen der Studierenden über das Praxissemester hinweg und auf Basis der Rückmeldungen durch die Dozierenden in der Regel zunehmend präziser und umfassender werden, deutet darauf hin, dass die Studierenden zu Beginn des Praxissemesters den Prozess der Reflexion in seiner Gänze womöglich noch nicht verstanden haben und somit den Dreischritt noch nicht vollständig umsetzen können. Daraus lässt sich die Implikation ableiten, den Prozess der Reflexion mit den Studierenden im Vorfeld umfassend zu besprechen. Nach Arendt et al. (2025) stellt das Wissen der Studierenden über Reflexion einen relevanten Faktor in dem gesamten Reflexionsprozess dar. Im Zuge der Vorbereitungsseminare könnte dies daher aufgegriffen und Elemente der Reflexion auf einer Metaebene mit den Studierenden besprochen werden. Es wäre denkbar, im Rahmen des Vorbereitungsseminars den angedachten Dreischritt der Reflexion anhand eines für die Studierenden relevanten Themas zu üben, um im Anschluss ein direktes, persönliches Feedback geben zu können. Darüber hinaus wäre es denkbar, den Prozess der Reflexion bereits zu einem früheren Zeitpunkt (z. B. im Rahmen der Praktika im Bachelorstudium) zu verorten, um die Studierenden damit vertraut zu machen.

doi.org/10.35468/6248-14

## 5 Fazit

Zusammenfassend zeigt sich, dass das Praxissemester eine Möglichkeit darstellt, um reflexive Prozesse bei Studierenden des Lehramts anzuregen und zu vertiefen. Durch die eigens erlebten Erfahrungen im Rahmen des Praxissemesters erhalten Studierende die Möglichkeit, die Selbstreflexion in einem realen Setting anzuwenden. Durch eine stetige Begleitung durch die Universität kann zum einen die Relevanz der Reflexion hervorgehoben und zum anderen der Prozess der reflektiven Weiterentwicklung angestoßen werden.

## Literatur


Arendt, K., Stark, L., Friedrich, A., Brünken, R., & Stark, R. (2025). Reflexion von Unterricht in der Lehrkräftebildung – Ein Scoping-Review. Unterrichtswissenschaft, 53(4), 435-476. https://doi.org/10.1007/s42010-025-00221-z

Berthold, K., Nückles, M., & Renkl, A. (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. Learning and Instruction, 17(5), 564–577. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.007

Cendon, E. (2017). Reflexion in der Hochschulweiterbildung: Verbindungsglied zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten. Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) (2), 39–44. https://doi.org/10.4119/UNIBI/ZHWB-2017-02-52

Dietrich, L., Zimmermann, D., & Hofman, J. (2021). The importance of teacher-student relationships in classrooms with 'difficult' students: A multi-level moderation analysis of nine Berlin secondary schools. European Journal of Special Needs Education 36(3), 408–421. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1755931

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1994). Looking in Classrooms (6th ed.). HarperCollins College Publishers.

Greif, S. & Berg, C. (2011). Result-oriented self-reflection: Report on the construct validation of theory-based scales. University of Osnabrück.

Hartung-Beck, V. & Schlag, S. (2020). Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxissemester. Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 3(2), 75-90. https://doi.org/10.4119/hlz-2492

Jahncke, H., Berding, F., Porath, J., & Magh, K. (2018). Einfluss von Feedback auf die (Selbst-)Reflexion von Lehramtsstudierenden. die hochschullehre, 4, 505–530. https://doi.org/10.3278/hsl1830w

Kleine, S. M., Sohlau, S., Seifert, A., & Buhl, H. M. (2024). Förderung der Selbstreflexion und Weiterentwicklungsorientierung durch reflexionsorientierte Workshops im Lehramtsstudium. HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 7(1), 73–89. https://doi.org/10.11576/hlz-6392

König, J., Tachtsoglou, S., Darge, K., & Lünnemann, M. (2014). Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. Zeitschrift für Bildungsforschung 4(1), 3–22. https://doi.org/10.1007/s35834-013-0084-2

Lindroth, J. T. (2015). Reflective Journals. Applications of Research in Music Education 34(1), 66–72. https://doi.org/10.1177/8755123314548046

Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LAGB). Gültig in der Fassung vom 7. Juni 2025. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&bes_id=12764#FN1.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). Runderlass: Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen (20-02 Nr. 20). Herausgegeben am 28. Juni 2012. https://bass.schule.nrw/12448.htm.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. https://broschuerenservice.nrw.de/msb-duesseldorf/shop/das-praxissemester-auf-dem-prufstand.-zur-evaluation-des-praxissemesters-in-nordrhein-westfalen%7C322/0?f_search=Praxissemester.

Nückles, M., Roelle, J., Glogger-Frey, I., Waldeyer, J., & Renkl, A. [Alexander] (2020). The Self-Regulation-View in Writing-to-Learn: Using Journal Writing to Optimize Cognitive Load in Self-Regulated Learning. Educational Psychology Review, 32(4), 1089–1126. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09541-1

Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung: Linking theory and practice in teacher education: A theoretical foundation. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte: Pedagogical field experiences in teacher education: Theoretical foundations, programmes, processes, and effects (S. 29–44). Waxmann.



doi.org/10.35468/6248-14

Phelps, D. (2019). The Challenges of Bridging the Research–Practice Gap through Insider–Outsider Partnerships in Education. Teachers College Record, 121(12), 1–28. https://doi.org/10.1177/016146811912101202

Pieper, M., Roelle, J., vom Hofe, R., Salle, A., & Berthold, K. (2022). Empirische Arbeit: Prompts im Lerntagebuch fördern die Reflexion von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 69(4), 262–277. https://doi.org/10.2378/peu2022.art21d

Schäfer, S., Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2012). Der Einsatz von Lerntagebüchern in der universitären Lehrerausbildung – Welchen Effekt haben strukturierende Leitfragen auf die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden? Empirische Pädagogik, 26(2), 271–291.

Schellenbach-Zell, J., Franken, N., Greiten, S., Führer, F., & Wehner, A. (2017). Praxiserfahrung reflektieren: Begleitformate des Praxissemesters an der Bergischen Universität Wuppertal. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Perspektiven und Herausforderungen für die Lehrerbildung in NRW: Tagungsdokumentation des NRW-Netzwerktreffens im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Essen am 23. November 2017, 26–27.

Schellenbach-Zell, J., Molitor, A., Kindlinger, M., Trempler, K., & Hartmann, U. (2023). Wie gelingt die Anregung von Reflexion über pädagogische Situationen unter Nutzung bildungswissenschaftlicher Wissensbestände? Die Bedeutung von Prompts und Feedback. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26(5), 1189–1211. https://doi.org/10.1007/s11618-023-01189-1.

Schön, D. A. (1991). The reflective practitioner. How professionals think in action. Hants.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2022). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

Stahnke, R. & Blömeke, S. (2022). Wie erfahrene und angehende Lehrkräfte Unterricht wahrnehmen. Journal für LehrerInnenbildung, 22(4), 76-85. https://doi.org/10.25656/01:26711

von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 2(1), 144-159. https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144

## Autorin

**Weber, Simone, Dr.**
ORCID: 0000-0003-2533-0666
Bergische Universität Wuppertal
Institut für Bildungsforschung (IfB)
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Methodik und Didaktik in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung
*E-Mail:* siweber@uni-wuppertal.de

# IV Organisationale und gesellschaftliche Erweiterungen

*Jan Hoyer*

# Reflexion organisationaler Strukturen im Hochschulstudium am Beispiel der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

**Abstract**

Dieser Beitrag zeigt, dass die Reflexion und die Gestaltung struktureller Bedingungen zentrale Bestandteile pädagogischer Arbeit in der schulischen Erziehungshilfe sein sollten. Pädagog:innen bewegen sich dabei zwischen organisationalen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen, müssen Spannungen aushalten und organisationale Passung als fortlaufenden Aushandlungsprozess begreifen. In diesem Beitrag werden Begriffe zur Beschreibung struktureller Bedingungen angeboten, um die Beobachtung und Reflexion ihrer Wirkung auf pädagogische Arbeit zu ermöglichen.

**Schlüsselwörter:** Organisation, Reflexion, Professionalisierung

doi.org/10.35468/6248-15

## 1 Einleitung

Van Maanen und Schein (1977) entwerfen bereits früh den Begriff der organisationalen Sozialisation die mit dem Eintritt in das Berufsleben beginnt. Organisationale Sozialisation realisiert sich in Spannungsfeldern, die sich aus dem Verhältnis von Organisation und Individualität ergeben und im Zuge der organisationalen Sozialisation hergestellt bzw. ausgehandelt werden (vgl. Grabmair & Kovacs, 2023). In diesem Beitrag werden Begriffe und Konzepte angeboten, die es erlauben, Organisationen beschreibbar zu machen, eine Sprache für organisationale Strukturen und deren Wirkweise zu entwickeln und somit eine bewusstere Reflexion der organisationalen Sozialisation pädagogischer Fachkräfte zu ermöglichen.
Weiterhin sollten Organisationen als soziale Phänomene verstanden werden, die Handlungssicherheit und Orientierung herstellen, im Vergleich zur direkten Interaktion Stabilität aufweisen und zugleich lernfähig sein können. Es wird herausgearbeitet, dass professionelle Reflexion und die Gestaltung struktureller Bedingungen zur pädagogischen Arbeit im Feld der schulischen Erziehungshilfe gehören. Zudem wird gezeigt, dass Pädagog:innen fortwährend zwischen organisationalen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen vermitteln, Spannungen aushalten und organisationale Passung nicht als statischen Zustand, sondern als fortlaufenden Aushandlungsprozess verstehen sollten.
Darüber hinaus lässt sich aus diesen Überlegungen die Notwendigkeit ableiten, die Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit bereits im Studium stärker zu thematisieren und die Gestaltung organisationaler Rahmungen als Teil pädagogischer Arbeit zu begreifen. Hierzu wird eingangs der Begriff der Organisation entlang ausgewählter Aspekte bestimmt. Anschließend werden Besonderheiten pädagogischer Organisationen im Feld schulischer Erziehungshilfe dargestellt. Abschließend wird kurz auf organisationale Lernprozesse verwiesen und die zentralen Aussagen des Beitrags werden zusammengefasst.

## 2 Ausgewählte Aspekte zum Organisationsbegriff

Bei Organisationen geht es „nicht um Individuen oder Interaktionen, sondern um übergreifende, gesellschaftlich institutionalisierte, rechtlich hervorgebrachte und kodifizierte, auf Dauer gestellte Einrichtungen" (Helsper, 2024, S. 34). Die Überlegung, dass Organisationen etwas anderes sind als Individuen und Interaktionen und dass sie Stabilität aufweisen, geht auf die Theorie sozialer Systeme zurück. Nach Niklas Luhmann lässt sich eine Organisation als ein Zusammenhang kommunizierter Entscheidungen verstehen. Dabei steht in organisationsbezogener Kommunikation nicht im Vordergrund, wie genau Entscheidungen zustande kommen, sondern dass die Ergebnisse von Entscheidungen kommuniziert werden (Hoyer, 2024, S. 17). Ein Effekt dieses Kommunikationszusammenhangs besteht darin, dass Handlungssicherheit für die Mitglieder entsteht und zugleich Unsicherheiten reduziert werden. Luhmann (2011, S. 183) spricht in diesem Zusammenhang von „Unsicherheitsabsorption". Darunter versteht er die Tatsache, dass Mitglieder einer Organisation nicht über jede einzelne Frage neu entscheiden müssen, weil viele Entscheidungen bereits auf organisationaler Ebene getroffen und verbindlich gemacht worden sind. Eine Organisation „ersetzt laufend Unsicherheiten durch selbsterzeugte Sicherheiten, an denen sie nach Möglichkeit festhält, auch wenn Bedenken auftauchen" (Luhmann, 1997, S. 833).
Ein anschauliches Beispiel hierfür ist der schulische Ferienkalender: Schüler:innen und Lehrkräfte müssen nicht gemeinsam aushandeln, wann die Sommerferien enden. Diese Entscheidung ist organisatorisch vorgegeben. Wer über diese Regelungen informiert ist, kann seine Handlungen entsprechend planen – etwa rechtzeitig nach den Ferien wieder am Unterricht teilnehmen. Auf diese Weise entlastet die Organisation ihre Mitglieder, indem sie


doi.org/10.35468/6248-15

ihnen Entscheidungen abnimmt. Gleichzeitig bedeutet diese Struktur jedoch auch, dass Mitglieder von Entscheidungsprozessen ausgeschlossen werden. Organisationale Entscheidungen erzeugen somit nicht nur Handlungssicherheit, sondern auch Abhängigkeiten und Hierarchien. Anderson (2012, S. 202) fasst dies pointiert zusammen, wenn er schreibt, „dass die Möglichkeit organisationalen Handelns auf der Unmöglichkeit von Entscheidungen beruht". Organisationen ersetzen nach Luhmann fortlaufend Unsicherheiten durch selbst erzeugte Sicherheiten, an denen sie festhalten – auch dann, wenn Zweifel oder Kritik geäußert werden (Luhmann, 1997, S. 833). Gleichzeitig existiert ein Bereich der sogenannten „nichtentschiedenen Entscheidungsprämissen" (Luhmann, 2011, S. 145). Damit bezeichnet Luhmann die Ebene der Organisationskultur. Diese Kultur umfasst jene Erwartungen und Handlungsroutinen, die sich nicht aus formalen Beschlüssen ergeben, sondern sich durch Wiederholung und Gewohnheit allmählich verfestigt haben. Hoffjann beschreibt in Anlehnung an Kühl (2018), dass es sich hierbei um informale Erwartungen handelt, die durch häufiges Wiederholen „schleichend herausgebildet" werden (Hoffjann, 2024, S. 233). Organisationskultur bildet damit den Rahmen, in dem sowohl formale Regeln als auch informelle Gewohnheiten das Verhalten von Mitgliedern strukturieren:

„Wie jede Kultur entwickelt auch jede Organisation bestimmte Weisen der Wahrnehmung, des Denkens und der Symbolisierung, Vorstellungen über Ursache- und Wirkungszusammenhänge, Wertvorstellungen und insbesondere mit Blick auf die Regeln im Umgang mit Menschen und auch Dingen" (Bauer, Fröse & Seigies, 2023, S. 15).

An dieser Stelle knüpfen die Überlegungen von Argyris und Schön (2006, S. 29) an, die unter dem Begriff theory-in-use jene Handlungstheorien beschreiben, die im praktischen Tun implizit wirksam sind. Menschen handeln also nicht nur nach offiziell formulierten Regeln, sondern auch nach impliziten, eingeübten Mustern, die in der Organisation gelernt und fortlaufend reproduziert werden. So kann es in pädagogischen Einrichtungen sowohl formale Umgangsweisen bei unentschuldigtem Fehlen als auch einen üblichen, schleichend herausgebildeten informellen Umgang damit geben.

Um Handlungssicherheit herzustellen, weist eine Organisation ihren Mitgliedern bestimmte Eigenschaften, Rollen und Merkmale zu. Diese dienen dazu, Gruppen zu bilden, die innerhalb der Organisation eine gemeinsame Stellung einnehmen und sich zugleich von anderen Gruppen abgrenzen. In der Schule etwa werden über organisationale Kommunikationsprozesse die Rollen von Schüler:innen, Lehrkräften, Schulleitungen und auch Studierenden in Praxisphasen klar voneinander unterschieden. Damit wird nicht nur festgelegt, wer zu welcher Gruppe gehört, sondern auch, welche Erwartungen an die jeweilige Rolle der Gruppenmitglieder geknüpft sind. Das Gleichheitsprinzip innerhalb einer Gruppe erzeugt Verbindlichkeit und Zugehörigkeit, zugleich aber auch die Unterscheidbarkeit gegenüber anderen Gruppen. Dieses Prinzip stößt jedoch an eine Grenze: den Bereich der individuellen Persönlichkeit, der nicht vollständig organisational bestimmt werden kann. Barnard (1951) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen der sogenannten Indifferenzzone und der Differenzzone. Die Indifferenzzone umfasst all jene Aspekte der Persönlichkeit, die für die Organisation relevant sind und in ihrer Rollenzuschreibung berücksichtigt werden müssen – etwa Ausbildung, Bezahlung, Arbeitszeit oder Curricula im Falle von Lehrkräften. Die Differenzzone dagegen beschreibt individuelle Besonderheiten, die aus Sicht der Organisation keine unmittelbare Rolle spielen, zum Beispiel persönliche Hobbys, Vorlieben oder zivilgesellschaftliches Engagement (vgl. Luhmann, 2011). So zeigt sich, dass Lehrkräfte zwar in zentralen Punkten gleichgestellt sind, gleichzeitig jedoch als Individuen Unterschiede aufweisen, die außerhalb organisationaler Regelungen liegen.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Organisationen schaffen Handlungssicherheit, indem sie Rollen und Gruppen klar definieren und Entscheidungen treffen. Damit fördern sie Orientie-

rung und Stabilität, begrenzen jedoch zugleich die individuellen Entscheidungsspielräume ihrer Mitglieder. Über formale Regeln und informelle Kulturen entstehen Handlungsmuster und Handlungstheorien, die das Verhalten der Mitglieder mitbestimmen. Organisationen sind somit sowohl entlastende Strukturen als auch einschränkende Instanzen: Sie ermöglichen gemeinsames Handeln, indem sie Entscheidungen abnehmen, begrenzen zugleich jedoch Freiheiten und erzeugen Hierarchien.

## 3 Besonderheiten von Organisationen in pädagogischen Handlungsfeldern

Auch in pädagogischen Organisationen lässt sich beobachten, dass Zeit und Raum für die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden nicht zufällig entstehen, sondern durch organisationale Strukturen vorgegeben sind. Emmerich und Feldhoff (2022, S. 500) beschreiben dies als eine „organisationsförmige Vorstrukturierung von Zeit und Raum", die für Erwartungsstabilität sorgt. Gemeint ist, dass durch den organisatorischen Rahmen – etwa im schulischen Kontext durch feste Stundenpläne, festgelegte Unterrichtsräume oder verbindliche Prüfungszeiträume – für alle Beteiligten Klarheit darüber entsteht, welche Zwecke verfolgt werden, mit welchen Mitteln gearbeitet wird und welche Resultate im institutionellen Kontext der Pädagogik erwartet werden können. Diese Stabilität bildet die Grundlage dafür, dass pädagogische Prozesse überhaupt planbar und verlässlich durchgeführt werden können.

In der Regel handelt es sich bei Organisationen in pädagogischen Handlungsfeldern – wie Schulen, Kindertageseinrichtungen, Jugendhilfeeinrichtungen oder Hochschulen – um Nonprofit-Organisationen (nicht gewinnorientierte Organisationen). Nonprofit-Organisationen unterscheiden sich von profitorientierten Unternehmen vor allem dadurch, dass sie nicht vorrangig ökonomische Gewinne erzielen, sondern einem gesellschaftlichen oder gemeinwohlorientierten Auftrag verpflichtet sind. Gleichwohl weisen sie – wie jede Organisation – sowohl formale als auch informelle Strukturen auf (vgl. Adams, 2025). Formale Strukturen umfassen beispielsweise rechtliche Regelungen, Hierarchien, Aufgabenverteilungen oder Qualitätsstandards. Informelle Strukturen dagegen entstehen aus Gewohnheiten, sozialen Beziehungen, impliziten Erwartungen und unausgesprochenen Regeln des Miteinanders.

Gerade im Hinblick auf die Organisationskultur zeigt sich bei Nonprofit-Organisationen eine besondere Schwierigkeit. Bentner (2007, S. 19) beschreibt diese als „Differenzierungsschwäche". Gemeint ist damit, dass es in Nonprofit-Organisationen häufig schwerfällt, klar zwischen Rolle und Person, zwischen Formalem und Informellem sowie zwischen Differenz- und Indifferenzzonen der Mitglieder zu unterscheiden. Mit anderen Worten: In vielen Situationen bleibt unklar, ob bestimmte Handlungen einer:s Akteur:in formal vorgegeben, informell entstanden oder aus persönlichen Motiven heraus erfolgt sind. Für Adressat:innen pädagogischer Einrichtungen ist teilweise nicht erkennbar, ob eine Entscheidung professioneller Pädagog:innen auf formalen Richtlinien, der Organisationskultur oder der individuellen Differenzzone beruht.

Dieses Problem der schwer erkennbaren Grenzziehung tritt im pädagogischen Bereich in besonderem Maße auf. Pädagogische Arbeit lässt sich nur bedingt in feste Rollen, formale Vorgaben oder standardisierte Verfahren pressen. Themen wie Pädagogikethik (Prengel, 2025) oder die Gestaltung pädagogischer Beziehungen (Herz & Zimmermann, 2024) sind zu komplex, um sie allein aus der „Indifferenzzone" im luhmannschen Sinne – also aus organisatorisch definierten Rollenmerkmalen – heraus zu gestalten. Pädagogisches Handeln erfordert stets auch den Einbezug informeller, impliziter und individueller Aspekte der beteiligten Akteur:innen. So spielen beispielsweise nach Rogers (1983) die persönliche Haltung einer


doi.org/10.35468/6248-15

Lehrkraft, ihre Art zu kommunizieren, ihre grundsätzliche oder situative Empathiefähigkeit sowie der reflektierte Umgang mit Authentizität eine entscheidende Rolle für die Qualität professioneller Beziehungsgestaltung – auch wenn dieses Handeln nicht eindeutig in der formalen Rollendefinition der Lehrkraft verankert ist.

Nach Luhmann lassen sich solche persönlichen und individuellen Elemente der „Differenzzone" zuordnen. Sie gehören unvermeidlich zum pädagogischen Arbeitsfeld, da pädagogische Interaktionen stets ein Zusammenspiel zwischen organisationalen Rahmenbedingungen und individuellen Persönlichkeitsanteilen darstellen. Wichtig ist dabei festzuhalten, dass die Wirksamkeit individueller Aspekte nicht auf Defizite, private Befindlichkeiten oder subjektive Vorlieben pädagogischer Fachkräfte zurückzuführen ist. Vielmehr handelt es sich um eine strukturelle Notwendigkeit, die durch die spezifische Eigenart pädagogischer Organisationen bedingt ist. Hinzu kommt, dass eine Strukturierung pädagogischen Handelns von außen auf eine hochdynamische Komplexität im Inneren pädagogischer Organisationen trifft, da sowohl psychische als auch gruppenspezifische Dynamiken ein gewisses Maß an Unvorhersehbarkeit beinhalten (vgl. Hoyer, 2024). Folglich ist der schulische Alltag durch die „Gleichzeitigkeit von formalen Strukturen und schwer formalisierbarer Situativität" (Drepper & Tacke, 2023, S. 404) gekennzeichnet. Es „stehen starre Organisationsregeln in einem Widerspruchsverhältnis, was etwa auch als Antinomie von Interaktion und Organisation gefasst wurde" (Helsper, 2024, S. 36).

Damit wird deutlich: Pädagogische Organisationen bewegen sich stets im Spannungsfeld zwischen formalen Regeln und informellen sowie individuellen Ausgestaltungen bzw. zwischen organisationalen Regelungen und dynamischer Komplexität im Interaktionsgeschehen. Sie können durch organisatorische Strukturen Erwartungssicherheit schaffen, müssen jedoch gleichzeitig zulassen, dass Differenzzonen und persönliche Aspekte in den Interaktionen wirksam werden und somit Antinomien hervorbringen. Gerade dieses Spannungsverhältnis macht die Besonderheit pädagogischer Organisationen aus – und prägt ihre Organisationskultur in spezifischer Weise.

## 4 Organisationale Besonderheiten schulischer Erziehungshilfe

Werden besondere Entwicklungs- und Problembereiche seitens pädagogischer Organisationen wahrgenommen und als potenzieller Handlungsbedarf definiert, zugeschrieben oder diagnostiziert, entsteht daraus in der Regel eine sogenannte Fallkonstruktion. Schattenhofer und Thiesmeier (2001, S. 64) erklären: „Ein Fall wird erst dann ein Fall, wenn ein Helfersystem beginnt, ihn als solchen zu definieren". Ein Fall existiert folglich nicht unabhängig von organisationalen Prozessen, sondern konstituiert sich, indem eine Organisation oder ein Hilfesystem entscheiden, eine bestimmte Situation als „Fall" zu behandeln.

Die Fallkonstruktion vollzieht sich dabei stets in der Interaktion von drei Dimensionen: dem einzelnen Menschen, seiner jeweiligen Lebenswelt und den institutionellen Strukturen des Hilfesystems (vgl. Pantuček-Eisenbacher, 2019). Menschen, die sich in komplexen Entwicklungs- oder Problemlagen befinden, werden also erst dann zu einem „Fall", wenn Hilfesysteme sie adressieren und eine institutionelle Zuständigkeit herstellen. Damit wird aus einer individuellen biografischen Situation auch eine organisationale Angelegenheit.

Besonders deutlich wird dies im Bereich der schulischen Erziehungshilfe. Hier existiert ein „gestuftes System sonderpädagogischer Förderung im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung" (Bolz & Rieß, 2021, S. 43). Dieses System richtet sich gezielt an Schüler:innen, bei denen ein besonderer „Bedarf an sonderpädagogischen Bildungsangeboten sowie Beratung und Unterstützung im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale

Entwicklung" (KMK, 2024, S. 5) prognostiziert, angenommen oder formal festgestellt wird. Die Diagnose oder Zuschreibung dieses Bedarfs markiert den entscheidenden Schritt, durch den ein:e Schüler:in zum „Fall" der schulischen Erziehungshilfe wird.

Organisationen schulischer Erziehungshilfe sind somit spezialisierte Einrichtungen, die eine klar umrissene Zielgruppe adressieren. Diese Zielgruppe zeichnet sich durch eine besondere Komplexität in Bezug auf Lebenslage, Verhalten und Erleben aus und stellt die formalen wie informellen Strukturen der Organisation vor eine hohe Unberechenbarkeit und Dynamik (vgl. Bleher & Gingelmaier, 2019; Zimmermann, 2025; Müller & Schreier, 2025). Diese zeigt sich etwa im Hinblick auf das Schulbesuchsverhalten (vgl. Enderle, 2025) oder in Bezug auf besondere Vulneranz und Vulnerabilität (vgl. Müller, 2024).

Die Ursachen dieser Unberechenbarkeiten und Auffälligkeiten liegen häufig in biografischen Beziehungserfahrungen, die stark von Belastungen geprägt sind. Dysfunktionale familiäre Interaktionsmuster, Gewalt, Vernachlässigung oder Verlusterfahrungen kennzeichnen vielfach die Erfahrungswelt der Adressat:innen (Herz & Zimmermann, 2024). Die Bestimmung der Zielgruppe schulischer Erziehungshilfe orientiert sich darüber hinaus an impliziten und expliziten Normen (vgl. Stein & Müller, 2024). Ein:e Schüler:in wird dann als förderbedürftig erachtet, wenn Abweichungen von bestimmten normativen Erwartungen in organisationalen Kontexten festgestellt und kommuniziert werden.

Organisationen schulischer Erziehungshilfe weisen daher eine strukturelle Besonderheit auf: Sie sind darauf ausgerichtet, eine Passung zwischen sich selbst und ihren Adressat:innen (wieder-)herzustellen. Dieses Ziel wird jedoch sowohl von organisationaler Seite als auch von Seiten der betroffenen Kinder und Jugendlichen häufig als unzureichend erfüllt wahrgenommen. Auf organisationaler Ebene zeigt sich dies in der Feststellung mangelnder Anpassung an schulische Regeln. Auf Seiten der Adressat:innen spiegelt es sich in Erfahrungen von Überforderung, Ausgrenzung oder dem Gefühl wider, nicht verstanden zu werden (vgl. Zimmermann, 2025).

Erschwerend kommt hinzu, dass viele Adressat:innen bereits eine belastete organisationale Sozialisationsgeschichte mitbringen. Diese ist oftmals von Disziplinierungs- und Ausschlusserfahrungen geprägt (vgl. Herz & Hoyer, 2021). Kinder und Jugendliche, die wiederholt negative Erfahrungen mit schulischen Organisationen gemacht haben, begegnen weiteren pädagogischen Strukturen häufig mit Skepsis oder Widerstand (vgl. Hoyer, 2026).

Vor diesem Hintergrund erhalten allgemeine organisationstheoretische Überlegungen im Feld der schulischen Erziehungshilfe eine besondere Brisanz. Aspekte wie die Reduktion von Unsicherheiten, die Zuweisung von Rollen, die Abgrenzung von Indifferenz- und Differenzzonen, die Begrenzung individueller Entscheidungsspielräume sowie die gleichzeitige Ausprägung formaler Regeln und informeller Kulturen stehen einer Zielgruppe gegenüber, die häufig durch eine strukturell mangelhafte Passung zu eben dieser Rahmung definiert wird.

Einerseits erfordert professionelle Bildungs- und Erziehungsarbeit eine persönliche Interaktion, die auf Beziehung, Vertrauen und individueller Zuwendung basiert (vgl. Herz & Zimmermann, 2024). Andererseits ist sie stets in organisationale Strukturen eingebettet, die auf Regelhaftigkeit, Standardisierung und Rollenfestlegung beruhen. In der schulischen Erziehungshilfe tritt die von Helsper (2024, S. 36) beschriebene „Antinomie von Interaktion und Organisation" in besonderer Intensität und Häufigkeit hervor.

Professionelle Gestaltung und Reflexion dieser strukturellen Antinomie werden daher zu zentralen Aufgaben pädagogischer Professionalität im Feld der schulischen Erziehungshilfe. Pädagog:innen müssen fortwährend zwischen organisationalen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen vermitteln, Spannungen aushalten und Wege finden, organisationale Passung nicht als statischen Zustand, sondern als fortlaufenden Aushandlungsprozess zu verstehen. Fickler-Stang und Friedrich (2024, S.128) weisen beispielsweise in Bezug auf die


doi.org/10.35468/6248-15

Strafbereitschaft professioneller Pädagog:innen auf Befunde hin, denen zufolge „Organisationsbedingungen in einem deutlichen Wechselspiel mit responsibilisierenden und disziplinierenden Haltungen von Fachkräften hervortreten". Sie gehen ebenfalls davon aus, dass sich Fragen professioneller Haltung nicht erst in der beruflichen Praxis stellen. Vielmehr sei bereits die Ausbildung in stärkerem Maße gefordert, diese Themen aufzugreifen und in die Auseinandersetzung mit professioneller Identität zu integrieren (vgl. Fickler-Stang & Friedrich, 2024, S. 128). Folglich sollte die universitäre Professionalisierung dazu beitragen, das Risiko zu vermindern, dass organisationale Sozialisation pädagogischer Fachkräfte lediglich ein Einpassen Professioneller in eine bestehende Organisationsstruktur bedeutet. Die Strafbereitschaft pädagogischer Fachkräfte stellt hierbei zwar einen sehr wichtigen, aber nur einen Aspekt unter vielen dar.

## 5 Organisationale Lernprozesse

In diesem Beitrag wurden Organisationen bislang als stabile und eher statische soziale Strukturen beschrieben. Gleichzeitig besitzen Organisationen jedoch Veränderbarkeit: Sie sind kontinuierlich gefordert, sich an eine dynamische Umwelt anzupassen (vgl. Rüegg-Stürm & Grand, 2020). Auch pädagogische Organisationen müssen auf wechselnde Rahmenbedingungen wie demografische Entwicklungen, steigende Lohnkosten, bauliche Vorgaben oder den Fachkräftemangel reagieren (vgl. Herz, 2020).
Für das Handlungsfeld des Vollzugs der Jugendstrafe greifen Walkenhorst und Fehrmann auf das Modell der lernenden Organisation zurück (vgl. Argyris & Schön, 2018). Ein zentrales Prinzip dieses Modells besteht darin, dass Misserfolge nicht als Scheitern, sondern als Anlass zur Veränderung verstanden werden: „Misserfolge sind Anlass, die Förderplanung und -ansätze selbstkritisch zu hinterfragen" (Walkenhorst & Fehrmann, 2018, S. 277). Erst durch eine solche Haltung wird es möglich, Organisationen flexibler und adressatenorientierter auszurichten. „Das Lernen von Organisationen ist nicht denk- und realisierbar ohne das Lernen und die Entwicklungs- und Reflexionsbereitschaft des Personals und der Leitung" (ebd., S. 297). Organisationales Lernen setzt also immer auch individuelles Wissen über Wirkung und Struktur von Organisationen sowie die Reflexionsbereitschaft in Bezug auf das Verhältnis von Organisation und eigener Professionalität voraus. Aus diesem Grund ist es bedeutsam, dass sowohl organisationstheoretische Begrifflichkeiten als auch organisationale Lernprozesse Teil pädagogischer Qualifizierung sind oder zukünftig stärker berücksichtigt werden.

## 6 Abschluss

Gerade im Feld der schulischen Erziehungshilfe, in dem häufig von einer unzureichenden Passung zwischen Zielgruppe und Organisation auszugehen ist, kann es nicht ausschließlich Aufgabe der Adressat:innen sein, sich einer starren Organisation anzupassen. Die Verantwortung für die Herstellung von Passung liegt ebenso auf organisationaler Seite und kann nicht allein über die direkte Interaktion von Adressat:innen und professionellen Fachkräften im operativen Feld realisiert werden. Es gilt, auch organisationale Strukturen kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Bleiben diese Strukturen zu starr, muss jegliche Flexibilität von den Pädagog:innen und den Adressat:innen in der direkten Interaktion geleistet werden. Empfundene Misserfolge pädagogischer Arbeit mit der Zielgruppe schulischer und außerschulischer Erziehungshilfe dürfen nicht ausschließlich zu weiterer Etikettierung, Disziplinierung oder Exklusion dieser Gruppe führen oder als individuelles Scheitern von Fachkräften interpretiert werden. Misserfolge sollten vielmehr als Impuls verstanden werden, organisationale Strukturen kritisch zu prüfen, zu hinterfragen und bei Bedarf zu flexibilisieren.

doi.org/10.35468/6248-15

Hierzu ist es erforderlich, eine Organisation grundsätzlich als solche wahrzunehmen und in der Ausbildung wie auch in der pädagogischen Arbeit als soziales Phänomen zu identifizieren. Dieser Beitrag soll Begriffe anbieten, um organisationale Prozesse und Strukturen sprachlich reflexiv beschreibbar zu machen und eine Organisation im Spannungsfeld ihrer Stabilität sowie ihrer Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen. Gleichzeitig soll verdeutlicht werden, dass Organisationen sowohl in der Aus- und Weiterbildung als auch in der alltäglichen Praxis einen erheblichen Teil der Rahmung pädagogischer Arbeit darstellen.
Die Verwendung von Begriffen wie Unsicherheitsabsorption, Organisationskultur, theory-in-use, Rolle, Differenz- und Indifferenzzone, Hierarchie oder lernende Organisation kann dabei förderlich sein. Sie ermöglicht es, eine Distanz von Teilnehmer:innen zu ihren Organisationen zu erzeugen, wodurch organisationale Wirkungen auf pädagogische Arbeit reflektiert und versprachlicht werden können.

## Literatur


Adams, K. (2025). Navigieren bei normativer Unsicherheit: Einflüsse auf die interne Stabilität von Non-Profit-Organisationen in Corporate Philanthropy Beziehungen. Springer VS.

Argyris, C. & Schön, D. A. (2006). Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis (3. Aufl.). Klett-Cotta; Schäffer-Poeschel.

Argyris, C. & Schön, D. A. (2018). Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis. Schäffer-Poeschel.

Barnard, C. I. (1951). The Functions of the Executive. Harvard University Press.

Bauer, A., Fröse, M. W. & Seigies, J. (2023). Über unser Buch, über unser Verstehen … In A. Bauer, M. W. Fröse & J. Seigies (Hrsg.), Verborgene und unbewusste Dynamiken in Organisationen (S. 11-19). Psychosozial-Verlag.

Bentner, A. (2007). Systemisch-lösungsorientierte Organisationsberatung in der Praxis. Vandenhoeck & Ruprecht.

Bleher, W. & Gingelmaier, S. (2019). Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin. Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen" / des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung" an bundesdeutschen Hochschulen. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1(1), 92–100, https://doi.org/10.25656/01:25185.

Bolz, T. & Rieß, B. (2021). Gestuftes System der Hilfen. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion (S. 32-49). Kohlhammer.

Drepper, T. & Tacke, V. (2023). Die Schule als Organisation. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), Handbuch Organisationstypen (S. 399-429). Springer VS.

Emmerich, M. & Feldhoff, T. (2022). Schule als Organisation. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), Handbuch Schulforschung (S. 499-519). Springer VS.

Enderle, C. (2025). Subjektive Sichtweisen von Jugendlichen mit Verhaltensschwierigkeiten: Was sind unterstützende Faktoren bei der Bewältigung von Schulbesuchsproblemen? Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 7(7), 16–36. https://doi.org/10.25656/01:33958.

Fickler-Stang, U. & Friedrich, S. (2024). Zwang, Strafen und Grenzsetzung – Punitive und entmündigende Tendenzen in (sonder-)pädagogischen Settings – Erste Skizzierungen für ein empirisches Forschungsprojekt. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 6(6), 122–132. https://doi.org/10.25656/01:30042.

Grabmair, M. & Kovacs, C. (2023). Organisationale Sozialisationstaktiken und deren Zusammenhang mit Rollenklarheit und Arbeitszufriedenheit. Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 77(3), 410–421. https://doi.org/10.1007/s41449-023-00374-6.

Helsper, W. (2024). Jugend – Krise – Organisation: Theoretische Klärungsversuche zum Verhältnis von Organisation und Jugend. In K. Bock, T. Franzheld, C. Grunert, K. Ludwig, N. Pfaff, A. Schierbaum & W. Schröer (Hrsg.), Pädagogische Institutionen des Jugendalters in der Krise (S. 21-55). Springer VS.

Herz, B. (2020). Von der „Verbetriebswirtschaftlichung" der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe zu Macht und Ohnmacht in pädagogischen Beziehungen. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 2(1), 14–27. https://doi.org/10.25656/01:25195.



doi.org/10.35468/6248-15

Herz, B., Hoyer, J., Kaplan, A. & Roos, S. (2021). Teilhabechancen und -barrieren von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen in der Kinder- und Jugendhilfe. In A. Kaplan & S. Roos (Hrsg.), Delinquenz bei jungen Menschen (S. 273–288). Springer.

Herz, B. & Zimmermann, D. (2024). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (3. Aufl., S. 153-180). Kohlhammer.

Hoffjann, O. (2024). Kühl (2018): Organisationskultur. In O. Hoffjann & S. Sandhu (Hrsg.), Schlüsselwerke für die Strategische Kommunikationsforschung (S. 231-241). Springer VS.

Hoyer, J. (2024). Pädagogische Beziehungen haben eine Rahmung – Organisationsbezogene Reflexionskriterien. Fördermagazin Sekundarstufe, 4(3), 16–19. https://doi.org/10.5555/fsek-3-2024_03.

Hoyer, J. (2026). Schulische Intensivpädagogik im Netzwerk komplexer Hilfesysteme. Zeitschrift für Heilpädagogik, 77(1), 22–29. https://doi.org/10.25656/01:30041.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2024, 13. Dezember). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf.

Kühl, S. (2018). Organisationskultur: Eine Konkretisierung aus systemtheoretischer Perspektive. Managementforschung, 28, 7–35. https://doi.org/10.1365/s41113-017-0019-2.

Luhmann, N. (1997). Die Gesellschaft der Gesellschaft. Suhrkamp.

Luhmann, N. (2011). Organisation und Entscheidung. Springer VS.

Müller, T. (2024). Der Resilienz widerstehen – der Vulnerabilität auch? Überlegungen mit Blick auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche. In R. Göppel & U. Graf (Hrsg.), Was Resilienz stärkt (S. 88-94). Kohlhammer.

Müller, T. & Schreier, P. (2025). Auffallend verletzt!? Anregungen (nicht nur) für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In T. Müller & P. Schreier (Hrsg.), Auffallend verletzt?! Vulnerabilität und Vulneranz als Themen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen (S. 287-302). Karl Alber.

Pantuček-Eisenbacher, P. (2019). Soziale Diagnostik: Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit (4. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Prengel, A. (2025). Pädagogikethik – ein Vorschlag in sieben Prinzipien. In U. Barth & A. Wiehl (Hrsg.), Ethos in der Pädagogik – eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden (S. 18-27). Beltz Juventa.

Rogers, C. (1983). Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Fischer Taschenbuch.

Rüegg-Stürm, J. & Grand, S. (2020). Das St. Galler Management-Modell (5. Aufl.). UTB.

Schattenhofer, K. & Thiesmeier, M. (2001). Kollegiale Beratung und Entscheidung – Die Inszenierung einer Diagnose. In S. Ader, C. Schrapper & M. Thiesmeier (Hrsg.), Sozialpädagogisches Fallverstehen und sozialpädagogische Diagnostik in Forschung und Praxis (S. 62-69). Votum.

Stein, R. & Müller, T. (2024). Verhaltensstörungen und emotional-sozialer Entwicklungsbedarf: Zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (3. Aufl., S. 19-45). Kohlhammer.

Van Maanen, J. & Schein, E. (1977). Toward a Theory of Organizational Socialization. Research in Organizational Behavior, 1, 209–264. https://EconPapers.repec.org/RePEc:mit:sloanp:1934.

Walkenhorst, P. & Fehrmann, S. (2018). Jugendarrest, Jugendstrafvollzug und Jugenduntersuchungshaft: Grundlegungen – Wirkungen – Perspektiven. In B. Maelicke & S. Suhling (Hrsg.), Das Gefängnis auf dem Prüfstand (S. 265-311). Springer VS.

Zimmermann, D. (2025). Psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen. Erkennen, verstehen, Beziehung gestalten. Kohlhammer.

## Autor

**Hoyer, Jan, Dr.**
Universität Bremen
Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Lektor der Lehreinheit Inklusive Pädagogik
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Erfolgsdefinitionen in der Intensivpädagogik; Institutionsübergreifende Kooperation; Vulnerabilität
*E-Mail:* jhoyer@uni-bremen.de

*David Zimmermann*

# Globale Krisen in der hochschulischen Lehre. Ansätze einer selbstreflexionsorientierten Lehre in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

**Abstract**

Bezugnehmend auf die psychoanalytisch-pädagogische Perspektive auf Generativität fragt der Beitrag nach der Bedeutung von Emotionen (angehender) Lehrkräfte in der Konfrontation mit den Krisenszenarien des 21. Jahrhunderts. Am Beispiel eines universitären Seminars skizziert der Autor die Verschränkung von (mangelnder) Selbstreflexion mit dem professionellen Reflexionsangebot für ohnehin belastete Kinder und Jugendliche angesichts der allgegenwärtigen Krisen.

**Schlüsselwörter:** Krise, Generativität, Emotionen, Containment, Gruppe



doi.org/10.35468/6248-16

## 1 Schlüsselprobleme der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

Psychosoziale Beeinträchtigungen lassen sich definitorisch nur über das Miteinander von Innen und Außen konzeptualisieren. Unbewusste und bewusste Erlebensanteile von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (die Innenwelt) stehen in einer nicht-linearen Verbindung zu sozialen Erfahrungen (der Außenwelt). Im Verhalten tauchen beide Dimensionen wieder auf, konkret drücken sich darin die verinnerlichten und subjektiv gebrochenen Erfahrungen aus. Psychoanalytisch gesprochen repräsentiert das Verhalten den „verinnerlichte[n] Konflikt in seiner gegenwärtigen Gestalt" (Müller-Pozzi 2009, S. 23). Bittner (2019, S. 29) mahnte deshalb im Rückblick auf die akademischen Wurzeln der Subdisziplin, die „Hintergrundgegebenheiten" von sichtbaren Beziehungs- und Verhaltensproblemen nicht aus dem Blick zu verlieren. Herz und Zimmermann (2024) unterteilen jene Hintergrundgegebenheiten in unmittelbare zwischenmenschliche Erfahrungen einerseits und gesellschaftliche Katastrophen andererseits. Zu ersteren lassen sich Gewalt- und Demütigungserfahrungen, Vernachlässigung, aber auch Beschämungen durch pädagogische Fachkräfte zählen. Letztere umfassen beispielsweise das Aufwachsen in Armut, Fluchterfahrungen oder auch die Bedrohung eigener Identität durch extremistische Diskurse und damit verbundene Angriffe.

Ein solcher Zusammenhang von sozialer Erfahrung, innerem Erleben und Verhalten lässt sich gleichwohl nicht nur psychoanalytisch, sondern unter Rückgriff auf unterschiedliche theoretische Verortungen begründen und kann demnach als Paradigma der Fachdisziplin übergreifende Geltung beanspruchen. Dies hat allerdings nicht verhindert, dass populäre Förderkonzepte, etwa des Classroom-Managements (Ophardt & Thiel, 2013) diese komplexen Zusammenhänge nahezu gänzlich negieren.

Die psychoanalytische Sozialisationstheorie nach Alfred Lorenzer (1972) legt nunmehr nahe, die Unterteilung in größere soziale Kontexte der Entwicklung und unmittelbare relationale Erfahrungen zu hinterfragen respektive ihre Verschränkung mitzudenken. Erleben von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen wird dieser Theorie folgend nicht „irgendwie" durch äußere Bedingungen präformiert, sondern über die konkreten zwischenmenschlichen Interaktionen vermittelt und subjektiv verarbeitet. Nicht ausschließlich, aber besonders soziale Extremerfahrungen sind in dieser Lesart in die prä- und postnatalen Interaktionen eingewoben und werden so wiederum ganz wesentlich zu einem Teil des Erlebens.

Ausgehend von diesen hier skizzierten Grundgedanken lassen sich zwei nicht neue, aber nicht immer genug beachtete Kerngedanken ableiten (vgl. hierzu auch den Beitrag von Kratz i. d. B.):

1. Die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen hat es mit jungen Menschen, Familien und Gemeinschaften zu tun, in denen die sozialen Verwerfungen die primären Beziehungsdynamiken in erheblichem Maße belasten. Diese Grunderfahrungen bringen die jungen Menschen nunmehr in die pädagogischen Beziehungen, die Gruppen und die Institutionen mit und müssen sie – da Worte meist nicht zur Verfügung stehen – in ihrem Verhalten reinszenieren.
2. Auch die pädagogischen Fachkräfte bringen eigene, auch verletzte innere Anteile mit in den pädagogischen Raum (Kratz & Zimmermann, 2024). Im Kontext der (emotionalen) Begegnung mit den sowohl Vulnerabilität als auch Vulneranz ausdrückenden Reinszenierungen von psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen werden bei den Erwachsenen vielfach eigene, unverarbeitete Verletzungen reaktiviert (Keul, 2025). Soll dennoch ein professionelles (szenisches) Verstehen möglich werden, das auch Unsicherheiten und Nicht-Verstehen zulässt (Neumann & Katzenbach, 2024), bedarf es eines

hohen Maßes an Reflexionsfähigkeit. Für deren Erwerb liegen zwar einige Ansätze vor (vgl. beispielsweise Brandl sowie Geffard, Hilbold, Dubois und Kolebka in diesem Band), deren Realisierbarkeit und langfristige Wirkung jedoch empirisch noch unzureichend erforscht sind.

## 2 Globale Krisen und Emotionen

Dass die – zumeist global Auswirkungen zeitigenden, zugleich sehr unterschiedlich wirkmächtigen – gegenwärtigen Krisen Folgen für die emotionale Entwicklung insbesondere von Kindern und Jugendlichen haben, ist anhand interdisziplinär angelegter Studien vielfach belegt und gerät im Kontext der Wechselwirkungen dieser Krisen im 21. Jahrhundert verstärkt in den Blick. Dies kann zumindest exemplarisch anhand der sozioökonomischen und der Klimakrise illustriert werden:

So betont Merten (2003, S. 145) auf der Basis umfänglicher Empirie und aus einer soziologischen Perspektive den engen Zusammenhang von Armut und unmittelbar relationalen Erfahrungen:

„[Es] sind die stärksten Veränderungen, die durch armutsbedingte Belastungen zu verzeichnen sind, in den folgenden Bereichen festzustellen: (1) Ansprechbarkeit der und Unterstützung durch die Eltern. (2) Supervision durch die Eltern sowie (3) Erziehungs- und Sanktionspraktiken. Es dominieren (mit zunehmender Dauer der finanziellen Unterversorgung) eher sanktionsorientierte als unterstützende Formen der Erziehung, die sich aus wissenschaftlicher Sicht als Wandel vom Verhandlungs- zum Befehlshaushalt interpretieren lassen."

Damit ist nun zweifelsohne nicht ausgesagt, dass alle Kinder, die in Armut aufwachsen, jene hier genannten Beziehungserfahrungen machen (und noch weniger, dass in finanziell privilegierten Verhältnissen keine Dominanz von Sanktionspraktiken und emotionale Kälte feststellbar wären). Gleichwohl lässt sich theoriegeleitet durchaus reflektieren: Primäre Beziehungspersonen, die selbst von erlebter Ohnmacht, Demütigung und Existenzangst betroffen sind, werden in vielen Fällen diese Erfahrungen bewusst, vor allem aber unbewusst in der Interaktion an Kinder und Jugendliche weitergeben. Herz (2023, 46f.) konstatiert:

„Die Lebenslage Armut bedeutet eine multidimensionale materielle und auch emotionale Unterversorgung in existentiellen Lebensbereichen wie verlässliche Fürsorge, Ernährung, Bildung, Wohnung, Gesundheit, soziale und kulturelle Teilhabe am öffentlichen Leben. […] Heranwachsende in prekären Lebenslagen haben ein 3,5-fach erhöhtes Risiko für psychische Auffälligkeiten."

Wenngleich das Risiko einer einseitigen Adressierung als vulnerabel bei partieller Ignoranz gegenüber den emotionalen Leistungen von Familien aus Armutslagen stets mitschwingt, kann begründet geschlussfolgert werden, dass Ohnmacht und Beschämung zentrale Aspekte der Tiefendimension des Erlebens vieler Kinder und Jugendlicher aus Armutsverhältnissen sind (Müller, 2023, 113f.). Aus einer genuin psychoanalytischen Perspektive kommen Loetz und Müller in ihrem Podcast „Rätsel des Unbewussten" (2022) zu ganz ähnlichen Erkenntnissen. Dabei zeigen sich im Sinne der Sozialisationstheorie kumulative Effekte: Nicht nur vermitteln die Erwachsenen ihre sozialen Erfahrungen (oft unbewusst) an die Kinder (s.o.); vielmehr erleben auch Letztere selbst, dass sie ihren Ich-Ideal-Vorstellungen angesichts von materieller Armut nicht entsprechen können, was eng mit dem Affekt Scham verbunden ist. Politische und gesellschaftliche Diskurse, in denen punitive Rhetoriken gegenüber sozioökonomisch benachteiligten Gruppen dominieren, dürften diese transgenerationale Dynamik vielfach verstärken (Heuer, 2021). Ohnmacht ist dabei als Unmöglichkeit zu verstehen, die eigene innere Welt zu reflektieren, weil sie als potentiell bedrohlich und überwältigend erlebt wird.


doi.org/10.35468/6248-16

In anderer und gleichwohl auch verwandter Art und Weise lässt sich dies für die Betroffenheit von der Klimakrise rekonstruieren. In einer internationalen Übersichtsarbeit arbeiteten Hickman und Kolleg:innen (2021, S. 866) heraus, dass 45% aller Kinder und Jugendlichen ihr tägliches Leben als durch die Klimakrise beeinträchtigt erleben. Obwohl hier auch Ausnahmen vorliegen, kann das Ausmaß der emotionalen Belastung durch die Klimakrise in Abhängigkeit von der unmittelbaren Betroffenheit interpretiert werden. In den meisten Fällen berichteten Kinder und Jugendliche in den Ländern des Globalen Südens deshalb in höherem Ausmaß von emotionalen Belastungen als junge Menschen in Europa oder Nordamerika. Dass emotionaler Stress als Folge der Klimakrise gleichwohl immer noch unterbelichtet ist, belegen aus Sicht der Disziplin „Bildung für nachhaltige Entwicklung" u. a. Grund und Kolleg:innen (2024). Aus Perspektive der psychoanalytisch fundierten Pädagogik ist in diesem Kontext auch die Krise der pädagogischen Generativität konstatiert worden. So ist häufig von einer spezifischen Form der Parentifizierung die Rede, teils sogar von einer „Umkehrung des Generationenverhältnisses" (Kessl, 2024). Eine besondere Bedeutung haben dabei u. a. in therapeutischer Forschung festgestellte Verleugnungstendenzen in der erwachsenen Bevölkerung (Weintrobe, 2020), die zu einer Sprachlosigkeit, aber auch zu einem stellvertretenden Schuldgefühl bei Kindern und Jugendlichen führen können. Frühauf (2023, S. 3) verweist darauf, dass die Forschung zur Intersektion von Armut und Klimakrise noch erhebliche Desiderata aufweist. Mit Blick auf von sozialer Deprivation betroffene junge Menschen schreibt sie: „It can also be assumed that the associated forms of dealing with it [the climate crises, D.Z.] differ. Some adolescents respond to the threat of climate change with political engagement, whereby there are differences regarding socio-structural dimensions: The educated middle class is overrepresented among the Fridays for Future demonstrators as well as female adolescents, at least during the first demonstrations. Böhnisch's assumption that economically disadvantaged young people "have to use up so much energy to cope with their everyday lives that no surplus can develop for activities and interests that go beyond everyday life" (Böhnisch 2020, p. 55) may be convincing in terms of visible political engagement. However, this does not mean that the social-ecological crisis does not play a role for such adolescents." Mit diesen kurzen Skizzen sind nunmehr einige Erkenntnisse, gleichwohl auch offene Fragen verbunden.

- Die gegenwärtigen, in ihrem Bedrohungsausmaß für die meisten Menschen kaum zu erfassenden Krisen prägen nicht nur die familiären, sondern auch die pädagogischen Beziehungen. Die Bedeutung pädagogischer Institutionen im Sinne eines sozialen Orts kann dabei gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Rauh (2003, S. 81) spricht aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive davon, dass die Schulklasse zwar Zwangscharakter habe, aufgrund der Häufigkeit der Begegnung und der räumlichen Nähe gleichwohl „Primärgruppencharakter" bekommen könne. Das heißt, die Wirkung von pädagogischen Beziehungs-, Gruppen- und institutionellen Erfahrungen auf die Entwicklung ohnehin belasteter Kinder und Jugendlicher kann als ähnlich nachhaltig wie familiäre Erfahrungen beschrieben werden. Und hierbei gilt eine Erkenntnis der Psychoanalytischen Pädagogik: Gerade auch im Nicht-Ausgesprochenen, im Tabuisierten und Verleugneten kann eine massive Bedrohung kindlicher und adoleszenter Entwicklung liegen (Zimmermann, 2023). Das Nachdenken über die Folgen der gegenwärtigen Krisen auf individueller, generativer und sozialer Ebene ist deshalb ein zentrales praxeologisches Thema der Pädagogik.
- Es deutet sich an, dass aufgrund der multiplen und sich wechselseitig verstärkenden Betroffenheit von Krisen (Flucht, Armut, Klima, Demokratiefeindlichkeit) ohnehin vulnerable Gruppen von jungen Menschen besonders starke (emotionale) Auswirkungen spüren. Hierbei gilt es, die mit der multiplen Krisenerfahrung verbundene Sprachlosigkeit gegen-

über dem eigenen Erleben pädagogisch in den Blick zu nehmen. Auch die Möglichkeit, dass die unmittelbar im Leben wirkmächtigen Krisen, neben Armut z. B. auch die rassistische Diskriminierung, bereits so intensiv erlebt werden, dass beispielsweise die Klimakrise nur wenig Raum im Erleben und Denken findet, muss mitbedacht werden.

- Obwohl verstärkt auch von einer Krise des Generationenverhältnisses die Rede ist, erscheinen die eigene emotionale Betroffenheit von pädagogischen Professionellen (also der generativ Älteren) und die damit verbundenen Folgen für professionelle Erziehungsverhältnisse noch vergleichsweise gering ausgeleuchtet. Mit Blick auf die oben skizzierten Grundannahmen einer wechselseitigen Beeinflussung im generativen Geschehen bedarf es insbesondere zu letztem Aspekt noch differenzierterer Überlegungen und empirischer Untersuchungen.

## 3 Der Verschränkung eigener Emotionen mit dem Erleben von Kindern und Jugendlichen auf der Spur – das Beispiel eines Masterseminars

### 3.1 Setting

Es handelt sich um ein Masterseminar, dass die Studierenden im Rahmen des Studienbereichs „Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen" belegen. Bezogen auf die Anforderungen im modularisierten Studienverlauf ist es nur für Studierende abrechenbar, die o.g. Professionalisierungsbereich als Schwerpunkt studieren. Der Titel des Seminars lautet „Globale Krisen und psychosoziale Beeinträchtigung" und fokussiert auf die drei Subthemen „Sozioökonomische Krise", „Krise der Demokratie" und „Klimakrise". Die Seminargruppe ist –bezogen auf das sonstige Studium in jenem Schwerpunkt – auffällig klein und umfasst 13 wöchentlich anwesende Personen.

Neben der Diskussion von wissenschaftlichen Texten, stets inklusive der Reflexion eigener emotionaler Resonanz auf das Thema, ist das Seminar durch zwei feste Rituale geprägt, die ich als Seminarleiter in leicht adaptierter Form der „Institutionellen Pädagogik" (Dubois, Geffard & Schlemminger, 2025) entnehme: Jedes Seminar beginnt mit einer „Was-gibt's-Neues"-Runde, in der Teilnehmende berichten können, welche emotional bedeutsame Erfahrung sie gerade in das Seminar mitbringen. Diese Erfahrung kann, aber muss nicht in Verbindung mit dem Seminarthema stehen. Nach jeder Veranstaltung schreiben die Studierenden an ihren „Monografen" – eine Art Lerntagebuch, in denen sie jedoch weniger das Inhaltliche, sondern mehr ihr eigenes Erleben in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Krisen festhalten. Zwar gibt es außer dem Hinweis, die eigenen Emotionen zu reflektieren, keine festen Vorgaben für jenes Lerntagebuch; es zeigt sich jedoch, dass die meisten Studierenden etwa halbseitige Reflexionen verfassen. Am Ende des Semesters bitte ich die Studierenden, eine Zusammenfassung ihrer Monografen zu verfassen und diese dem Seminar zur Verfügung zu stellen. Hierbei können die Studierenden entscheiden, ob ihre Zusammenfassungen im Seminar auch mündlich besprochen werden dürfen. Insgesamt werden sechs Zusammenfassungen in der Gruppe reflektiert. Zusätzlich erbat ich das Einverständnis, die Zusammenfassungen empirisch nutzen zu können. Die nachfolgende Ergebnisdarstellung spiegelt eine horizontale, inhaltsanalytische Auswertung jener Zusammenfassungen. Die Kategorien wurden induktiv gebildet. In einem zweiten Auswertungsschritt wurden – hier als Zwischenüberschriften genutzte – Hauptkategorien gebildet, denen die induktiv gebildeten Kategorien im Sinne von Unterkategorien zugeordnet wurden. Das methodische Vorgehen zielt demnach auf die Zusammenfassung und Kontextualisierung der versprachlichten emotionalen Reflexion der Studierenden. Ein psychoanalytisch-hermeneutischer Anspruch im Sinne der


doi.org/10.35468/6248-16

Erfassung der Tiefendimension des Erlebens (Reichertz, 2016) ist damit methodisch nicht einlösbar, wird jedoch zumindest punktuell interpretativ in Kapitel vier ergänzt.

## 3.2 Ergebnisse

**Hauptkategorie: Reflexion eigener emotionaler Beteiligungen**

***Unterkategorie: Belastungen***

Analysiert man die in den Monografen thematisierten Emotionen, so zeigt sich in zwölf von 13 Texten der emotionale Komplex aus Überforderung, Ermüdung / Erschöpfung bis hin zu erlebter Ohnmacht und Panik. Beispielhaft dafür stehen die nachfolgenden Zitate aus den Zusammenfassungen:

- „Ich gerate dabei innerlich leicht in Panik oder Ohnmacht und funktioniere nur noch." [12]
- „In den Sitzungen über sozioökonomische Krisen hatte ich oft ein bedrückendes Gefühl." [6]
- „Es hat eine Art Unruhe in mir ausgelöst: Frust, weil alles so groß scheint, und zugleich der Wunsch, nicht wegzusehen." [11]

***Unterkategorie: Bedeutung von Gemeinschaft***

Zugleich liegen in sieben der 13 Zusammenfassungen auch emotionale Reflexionen dahingehend vor, dass die Auseinandersetzung mit den genannten drei Krisenszenarien emotional entlastend war. Spezifisch wird häufig die Seminargruppe und die damit verbundene Ent-Isolation als zentrales unterstützendes Element genannt:

- „Es war tröstlich zu sehen, dass viele ähnliche Gefühle teilen." [3]
- „Besonders bewegt hat mich, dass auch andere Teilnehmende (ebenso wie der Dozent) ihre Sorgen offen geteilt haben." [12]
- „Die Aussage ‚Gefühle sind nicht falsch' hat für mich diesbezüglich eine zentrale Bedeutung bekommen." [7]

***Unterkategorie: Professionelle Unterstützung***

In eine ähnliche Richtung weist die Kategorie „Professionelle Unterstützung". Dieser konnten alle Aussagen zugeordnet werden, die sich auf erwartete kollegiale Ressourcen in der Konfrontation mit Krisen in der Schule beziehen. Sechs Studierende benennen Supervision, kollegiale Fallarbeit und Emotionsarbeit im Team als Voraussetzung und gleichzeitig als Unterstützung in der Arbeit mit durch Krisen belastete Kinder und Jugendliche.

**Hauptkategorie: Nachdenken über mögliche Emotionen (belasteter) Kinder und Jugendlicher**

Die zweite Hauptkategorie beschäftigt sich mit möglichen Emotionen von Kindern und Jugendlichen im Kontext der gegenwärtigen Krisen, wobei die Intersektion von Armut auf der einen Seite und Klima- und Demokratiekrise auf der anderen Seite besondere Beachtung findet. Die hier assoziierten Unterkategorien reflektieren gleichwohl nicht nur die subjektive Widerspiegelung gesellschaftlicher sozial-ökologischer Krisen in der Innenwelt, sondern zugleich die Bedeutung generativer, pädagogischer Beziehungen, die in die gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustände eingewoben sind.

***Unterkategorie: Krisenerleben belasteter Kinder und Jugendlicher***

In neun von 13 Zusammenfassungen finden sich Reflexionen politischer und ökonomischer Verantwortungslosigkeit und deren Bedeutung für kindliches und adoleszentes Erleben:

- „…wie Kinder und Jugendliche die Klimakrise erleben: mit Angst, Wut und Ohnmacht, während viele Erwachsene mit Verdrängung und Verharmlosung reagieren." [8]
- „Diese Reaktionen sind oft Ausdruck von Scham, Ohnmacht oder tiefem Misstrauen…" [2]
- „Neu und interessant war für mich, wie Jugendliche oft „parentifiziert" werden – also Verantwortung übernehmen müssen, weil ihre Eltern das Thema verdrängen oder nicht ernst nehmen." [6]
- „Das Konzept des ‚autoritären Syndroms' war mir zunächst fremd, wurde aber durch die Auseinandersetzung greifbar: autoritäre Einstellungen als Abwehr gegen eigene Unsicherheit, Projektionen von Angst und Schuld auf ein ‚Außen', das dann kontrolliert oder ausgegrenzt wird. Besonders beunruhigend war der Gedanke, dass solche Mechanismen auch bei jungen Menschen greifen können. Das Verständnis transgenerationaler Weitergabe ermöglichte mir eine andere Perspektive, die hilft, Schüler:innen nicht vorschnell zu verurteilen, sondern zunächst ihre innere Dynamik zu verstehen." [2]

***Unterkategorie: Krisenhafte pädagogische Beziehungen***

Dieser Unterkategorie wurden alle Aussagen zugeordnet, die besondere Herausforderungen der pädagogischen Beziehungen durch Krisen zum Thema haben. Ausdrücklich wurden dabei auch Reflexionen einbezogen, die die Verantwortung für jene krisenhaften generationalen Dynamiken primär in der Institution Schule selbst verorten.

- „Kinder, die durch Verhalten ‚auffallen', drücken nicht selten strukturelle und unbewusste Not aus, die sich aus gesellschaftlichen Spannungen ergeben und somit nicht nur ‚individuelle Probleme' sind." [2]
- „Schule kann für Eltern ein beängstigender Ort sein, Missverständnisse entstehen, wenn Desinteresse eigentlich Angst ist." [1]
- „Das Verständnis transgenerationaler Weitergabe ermöglichte mir eine andere Perspektive…" [2]
- „Kooperation, besonders mit Jugendlichen, die Schule ohnehin als unsicheren Ort erleben, wird dadurch extrem erschwert." [13]
- „Lernen wird als emotionales Risiko wahrgenommen, als etwas, das potenziell Scham, Entwertung oder ein erneutes Gefühl von Scheitern mit sich bringt." [13]

**Hauptkategorie: Professionalisierung für pädagogische Arbeit in Krisensituationen**

***Unterkategorie: Wahrnehmung von Bedürfnissen***

Dieser Unterkategorie wurden alle Textstellen zugeordnet, die sich mit professioneller Aufmerksamkeit gegenüber Wünschen, Bedürfnissen und Nöten von Kindern und Jugendlichen befassen.

- „Hilfreich fand ich das Konzept des *good enough teacher*: Bedürfnisse werden gesehen, aber nicht alle sofort erfüllt." [1]
- „Schule ist nicht nur ein Ort des Wissens, sondern auch der Sorge, der Beziehung und des Widerstands." [2]
- „Ich sehe es jetzt viel stärker als einen Ausdruck von Schutz, von innerem Aushalten und einer oft unbewussten Notlage." [13]
- „Durch Verlässlichkeit, Respekt und echtes Interesse können wir als Lehrkräfte kleine Inseln der Sicherheit schaffen." [4]


doi.org/10.35468/6248-16

***Unterkategorie: Selbstfürsorge***

In drei der 13 Zusammenfassungen finden sich direkte Bezüge zum Thema Selbstfürsorge. Jedoch lassen sich zahlreiche andere Textstellen ebenfalls dieser Unterkategorie zuordnen. Dabei werden sowohl Aspekte der eigenen Haltung als auch der Erfahrung mit Kolleg:innen, Kommiliton:innen sowie Gleichgesinnten im Sinne einer Auseinandersetzung mit den Krisen genannt.

- „Wer gut für sich selbst sorgt, kann auch dauerhaft verantwortungsvoll und einfühlsam für andere da sein." [9]
- „Hier hat mich besonders das Konzept des ‚ausreichend Guten' befreit: Es erlaubt mir, Fehler zuzulassen, aus ihnen zu lernen und nicht im ständigen Perfektionismus zu versinken." [4]
- „Ich habe viel über mich selbst gelernt, über mein Denken, meine Grenzen, meine Haltung – und darüber, wie ich als Lehrerin arbeiten möchte: ehrlich, empathisch und offen." [3]
- „Es war tröstlich zu sehen, dass viele ähnliche Gefühle teilen – und dass diese Gefühle auch Teil von Veränderung sein können." [3]
- „Diese Erfahrung hat mir gezeigt, wie notwendig es ist, Räume zu etablieren, in denen Vertrauen wächst und wir unsere eigenen Ressourcen anerkennen lernen." [4]

## 4 Interpretation

Sehr allgemein ließe sich mit Blick auf die hier vorgestellten Haupt- und Unterkategorien interpretieren, dass die Auseinandersetzung mit den sich verschränkenden Krisen eine schmerzhafte ist, für die im Rahmen der Hochschule ein Raum geschaffen werden muss. Dies schließt an Grundannahmen Psychoanalytischer Pädagogik an, nach denen die eigene Auseinandersetzung mit Verletzungen als Voraussetzung für die Öffnung eines Raums der Reflexion in pädagogischer Praxis zu begreifen ist. Es könnte verstanden werden, dass dies im Rahmen des hier vorgestellten Seminars zumindest anteilig gelungen ist; u. a. mag dies daran gelegen haben, dass die Anzahl der Teilnehmenden klein und die Kontinuität der Zusammenarbeit hoch war. So spiegeln die Reflexionen die Bedeutung der verlässlichen Peer-Group-Erfahrung und zugleich des Beziehungsraums, der sich durch ein Austarieren von Nähe und Distanz seitens des Seminarleitenden ergibt. Jenes Austarieren von (teils auch biografischer) Reflexion und Grenzsetzung im Sinne des Seminarsettings korrespondiert womöglich mit der Bedeutung, die mehrere Teilnehmende dem Konzept des „good enough" zugewiesen haben (Naumann, 2014, S. 62).

In weiterer Folge erscheint es möglich, die hier vorgestellten Ergebnisse einer nur manifeste Sinnebenen berücksichtigenden qualitativen Inhaltsanalyse mit Blick auf drei Aspekte Psychoanalytischer Pädagogik in der Hochschule zu interpretieren:

Zum einen kann das, was in zahlreichen Veröffentlichungen zur psychoanalytisch-pädagogischen Weiterbildung als „Arbeitsbündnis" bezeichnet wird, für die akademisch-universitäre Ausbildung adaptiert werden. Figdor (2012, S. 154) konstatiert eine „massive narzisstische Kränkung" in der Auseinandersetzung mit psychoanalytischen Inhalten, spezifisch in der auf Psycho- und Soziodynamiken fokussierenden Reflexion pädagogischer Praxis. Eine solche Kränkung mag zwar in der Auseinandersetzung mit akademischen Inhalten anteilig gebändigt werden; nichtsdestotrotz ist auch dabei die Reflexion der eigenen emotionalen Beteiligung im Kontext einer auf Leistung und Funktionieren optimierten Hochschule bedrohlich. Die Integration der zwei Institutionen „Was-gibt's-Neues"-Runde und emotionsfokussierter Monographen erhöhen diese Vulnerabilität gegenüber narzisstischen Verletzungen. Es erscheint

deshalb wichtig, genau jene potentiellen Kränkungen und Verletzungen zu thematisieren und im Sinne des Professionalisierungsprozesses zu normalisieren. Damit schließt der universitäre Bildungsprozess an Überlegungen zur psychoanalytisch fundierten Supervision an, betont aber das Trianguläre zwischen Thema, Studierenden und Dozierenden noch stärker:

> „Die damit verbundene charakteristische Art und Weise, sich Selbst und Welt zu erschließen, vollzieht sich darüber hinaus in der Herstellung einer Verbindung von Emotion und Kognition und einem In-Sprache-Heben als Voraussetzung dafür, letztlich (neue) Antworten auf Handlungsprobleme zu finden und förderliche (beziehungsweise gegebenenfalls korrektive) Handlungsperspektiven zu entwickeln." (Frühwirth-Feist, 2025, S. 205).

In einer zweiten Perspektive lässt sich der Forschungsertrag im Sinne eines Container-Contained-Modells (Bion, 1990) interpretieren. Die Gruppe und das Seminarsetting bieten einen Raum, der als Alpha-Funktion verstanden werden könnte. Die vielen Beiträge in den Zusammenfassungen zur Bedeutung des Settings und des Teilens der Erfahrungen durch die anderen Gruppenmitglieder reflektieren diese Funktion. „Containment" kann insofern als Scharnierbegriff verstanden werden. Nur, wenn die Studierenden eben jenes erleben, fühlen sie sich – zumindest in der Antizipation – dazu in der Lage, vermeintlich unaushaltbare und damit vielfach „undenkbare" affektive Beteiligungen in der pädagogischen Praxis zu halten. Bruchlos ist dies gleichwohl nicht. Denn zum einen ist es das universitäre Setting selbst, das vermeintlich haltende Räume allzu schnell mit Leistungsanforderungen überformt. Zum anderen sollte die Möglichkeit des Nachspürens im handlungsentlasteten Raum nicht vorschnell mit einer emotionalen Berührbarkeit und Haltekraft im Handlungsfeld Schule gleichgesetzt werden.
Schließlich kann die Bedeutung der Seminargruppe selbst sowohl aus der Institutionellen Pädagogik als auch der Gruppenanalyse heraus interpretiert werden:

> „In unseren Lehrveranstaltungen fördern wir das Lernen durch die aktive Einbindung der Teilnehmenden. Man lernt durch kooperative Arbeit und nicht nur durch das Anhören von Vorträgen." (Dubois et al., 2025, S. 86, Übersetzung D.Z.)

Die gemeinsame Erarbeitung, das parallele Schreiben der Monographen und das (narzisstisch durchaus potenziell kränkende) Nachdenken über die Zusammenfassungen schafft demnach einen Raum der Entwicklung und Bildung. In ganz ähnlicher Weise argumentiert Brandes in einer gruppenanalytisch-therapeutischen Perspektive:

> „In dieser Umarbeitung liegt der eigentlich therapeutische Entwicklungsschritt, den sich die Einzelnen in der Gruppe erarbeiten, weil die aus dem familiären Hintergrund mitgebrachten Drehbücher, immer auch persönliche Dramen, blinde Flecken und (im Falle pathologischer Entwicklung) einen erheblichen Grad von Ausgrenzung und psychischer Isolation enthalten. Der Impuls zur Umarbeitung der eingebrachten Szenen entspringt dabei letztlich der Heterogenität der Gruppe." (Brandes, 2008, S. 6; zitiert nach Wiesmann, 2025, S. 55)

Mit Blick auf die auf Gruppe bezogenen psychoanalytischen Grundannahmen (Containment), die genuin gruppendynamischen Überlegungen sowie vorliegende Aus- und Weiterbildungskonzepte der Psychoanalytischen Pädagogik (Heilmann & Finger, Finger-Trescher, 2022) bleiben zweifelsohne noch zahlreiche offene Fragen. Dennoch gilt in der Auseinandersetzung das, was ich einem der 13 Lerntagebücher als zentrale Aussage entnehme:

- „…dass die Verarbeitung solcher gesellschaftlichen Ängste Raum braucht, um die Emotionen von Trauer, Wut und Angst nicht vorschnell zu beschwichtigen, sondern ernst zu nehmen." [2]


doi.org/10.35468/6248-16

## Literatur


Bion, W. R. (1990). Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. Klett-Cotta.

Bittner, G. (2019). Geleitwort. ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1, 24-30. https://doi.org/10.35468/9783781557505.

Brandes, H. (2008). Selbstbildung in Kindergruppen: Die Konstruktion sozialer Beziehungen. Reinhardt.

Dubois, A., Geffard, P. & Schlemminger, G. (2025). Une formation à la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur, quels effets sur les participants ? Carrefours de l'éducation, 59(1), 83–101. https://doi.org/10.3917/cdle.059.0083.

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). Psychosozial.

Frühauf, M. (2023). Adolescence in times of social-ecological crisis. Perspectives for social pedagogical analysis and research. Social Work and Society, 21(2),1-13. https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/912.

Frühwirth-Feist, K. (2025). Geht Supervision auch psychoanalytisch-pädagogisch?: Überlegungen zu psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision in pädagogischen Handlungsfeldern. In M. Dörr & B. Neudecker (Hrsg.), Blicke auf Unbewusstes und Emotionales in der pädagogischen Praxis (S. 191–209). Psychosozial-Verlag.

Grund, J., Singer-Brodowski, M., & Büssing, A. G. (2024). Emotions and transformative learning for sustainability: a systematic review. Sustainability Science, 19(1), 307–324.

Heilmann, J. & Finger-Trescher, U. (2022). Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP) von 1983-2021. Fort- und Weiterbildungsangebote – Konzepte und Erfahrungen. In M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln (S. 583–599), Psychosozial-Verlag.

Herz, B. (2023). Armut – die Vernachlässigung der Präkarisierungsdynamiken. In B. Herz & S. N. Hoffmann (Hrsg.), Kinder in Not. Pädagogik bei Verhaltensstörungen zwischen Kindeswohl, Inklusion und Kinder- und Jugendstärkungsgesetz und Umweltzerstörung, Armut und Krieg (1. Aufl., S. 41–52). Klinkhardt.

Herz, B., & Zimmermann, D. (2024). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (3. Aufl., S. 153-180). Kohlhammer.

Heuer, S. (2021). Strafe als pädagogisches Prinzip. Kritik einer sozialen Praxis. Klinkhardt.

Hickman, C., Marks, E., Pikhala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. et al. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. The Lancet Planetary Health, 5(12), S. 863-873. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2542519621002783.

Kessl, F. (2024). Von der symbolischen Umkehrung des Generationenverhältnisses: Fridays for Future als gesellschaftliche, pädagogische und wissenschaftliche Herausforderung. In M. Brinkmann, G. Weiss & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft (1. Aufl., S. 156-169). Beltz Juventa.

Keul, H. (2025). Migration – Trauma – Ritual: Ein neues Feld der Vulnerabilitätsforschung. Trauma – Kultur – Gesellschaft, 3(3), 39–50. https://psychosozial-verlag.de/36574.

Kratz, M., & Zimmermann, D. (2024). Reflexionsräume als soziale Gebilde. In M. Kratz & U. Finger-Trescher (Hrsg.), Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen (S. 119–140). Psychosozial-Verlag.

Lorenzer, A. (1972). Zur Begründung der materialistischen Sozialisationstheorie. Suhrkamp.

Loetz, C. & Müller, J. (2022). Was Armut mit uns macht. Rätsel des Unbewussten 77 (Podcast).

Merten, R. (2003). Psychosoziale Folgen von Armut im Kindes- und Jugendalter. In C. Butterwegge & M. Klundt (Hrsg.), Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel (2., durchgesehene Aufl., S. 137–151). Leske + Budrich.

Müller, T. (2023). Kinder und Jugendliche in Not: Pädagogik bei Verhaltensstörungen vor den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. In B. Herz & S. N. Hoffmann (Hrsg.), Kinder in Not. Pädagogik bei Verhaltensstörungen zwischen Kindeswohl, Inklusion und Kinder- und Jugendstärkungsgesetz und Umweltzerstörung, Armut und Krieg (S. 107–116). Klinkhardt.

Müller-Pozzi, H. (2009). Psychoanalytisches Denken. Eine Einführung. (1. Nachdruck der 3., erweiterten Aufl.). Huber.

Naumann, T. M. (2014). Notizen zur Anwendung der Gruppenanalyse in der Hochschulbildung. Seminararbeit, Praxisreflexion und Selbsterfahrung in Studiengängen der Sozialen Arbeit. In M. Gerspach, A. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule (S. 53-71). Kohlhammer.

Neumann, J., & Katzenbach, D. (2024). (Nicht) Wissen, was ich (nicht) tun werde – Szenisches Verstehen in der Pädagogik: Überlegungen mit und ohne Anschluss an Lacan. In M. Kratz & U. Finger-Trescher (Hrsg.), Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen (S. 95–115). Psychosozial-Verlag.

Ophardt, D., & Thiel, F. (2013). Klassenmanagement: Ein Handbuch für Studium und Praxis. Kohlhammer.

Rauh, B. (2003). Die Gruppe – eine Ressource schulischer Bildung. In V. Fröhlich & R. Göppel (Hrsg.), Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule (S. 77–91). Psychosozial-Verlag.

Reichertz, J. (2016). Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Springer VS.

Weintrobe, S. (2020). Die Arche Noah-Mentalität des 21. Jahrhunderts. Psychoanalyse im Widerspruch, 32(1), 33–40. https://doi.org/10.30820/0941-5378-2020-1.

Wiesmann, C. (2025). Der gruppenanalytische Blick in der Pädagogik: Gruppendynamik verstehen und begleiten. Eine Beobachtungsstudie in der Kita. Brandes & Apsel.

Zimmermann, D. (2023). Globale Krisen und relationale Extremerfahrungen von Kindern und Jugendlichen: Antwortversuche einer kritisch-reflexiven Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In B. Herz & S. N. Hoffmann (Hrsg.), Kinder in Not. Pädagogik bei Verhaltensstörungen zwischen Kindeswohl, Inklusion und Kinder- und Jugendstärkungsgesetz und Umweltzerstörung, Armut und Krieg (S. 17-30). Klinkhardt.

## Autor

**Zimmermann, David, Prof. Dr.**
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Psychoanalytische Pädagogik; Trauma und Traumapädagogik; reflexive Professionalisierung; Pädagogik im Strafvollzug
*E-Mail:* david.zimmermann@hu-berlin.de


doi.org/10.35468/6248-16

# Autor:innenverzeichnis

**Becker, Jonas, Dr.**
ORCID: 0000-0002-4769-2839
Goethe-Universität Frankfurt am Main
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Institut für Sonderpädagogik
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Sonder- und inklusionspädagogische Grundfragen; psychoanalytische und gruppenanalytische Pädagogik; Fluchtmigrationsforschung
*E-Mail:* jo.becker@em.uni-frankfurt.de

**Behringer, Noëlle, Prof. Dr.**
Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Mentalisierungsbasierte Pädagogik; psychoanalytische Pädagogik; biografische Selbstreflexion und Professionalisierung
*E-Mail:* noelle.behringer@hwg-lu.de

**Brandl, Sarah Yvonne, Prof. Dr.**
Frankfurt University of Applied Sciences (UAS)
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Traumapädagogik; Gruppenanalyse; Supervision; Mentalisieren
*E-Mail:* yvonne.brandl@fra-uas.de

**Dietrich, Lars, Priv.-Doz. Dr. (Ph.D.)**
ORCID: 0000-0002-5469-9801
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
Habilitation: Pädagogik der psychosozialen Entwicklung
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Analytische Schulentwicklung und Lehrkräfteprofessionalisierung; gruppenanalytische Pädagogik; quantitativ-analytische Mixed-Methods-Forschung
*E-Mail:* lars.dietrich@hu-berlin.de

**Dubois, Arnaud, Prof. Dr.**
ORCID: 0000-0003-1500-3880
Paris Cité University
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Education and psychoanalysis; Institutional Pedagogy; History of Education; Mediation in Education; Professional Practice Supervision Group; Work Discussion Group
*E-Mail:* arnaud.dubois@u-paris.fr

**Elstrodt-Wefing, Nadine, Dr.**
ORCID: 0000-0001-8192-0623
Sonderschullehrerin
Wittekindshof Bad Oeynhausen
Schule für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung, Bildungsgang geistige Entwicklung

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Digitale Interventionsmaßnahmen im Sprachförderkontext; Lehrkräfteprofessionalisierung und digitale Aus- und Weiterbildung; digitale Fallarbeit und rehabilitationspädagogische Lehrinnovation
*E-Mail:* nadine.elstrodt-wefing@tu-dortmund.de

**Fickler-Stang, Ulrike, Prof. Dr.**
Leibniz Universität Hannover
Institut für Sonderpädagogik
Pädagogik bei Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Pädagogische Professionalisierung; Pädagogik in Zwangskontexten; psychoanalytische Pädagogik
*E-Mail:* ulrike.fickler-stang@ifs.uni-hannover.de

**Geffard, Patrick, Prof. Dr. (emeritus)**
ORCID: 0000-0002-5842-5402
Paris 8 University
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Education and psychoanalysis; Writing and transfer of clinical experience; Group psychological processes in education and training; Institutional pedagogy and psychotherapy
*E-Mail:* patrick.geffard@univ-paris8.fr

**Hilbold, Mej, Dr.**
Senior Lecturer
Paris 8 University
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Education and psychoanalysis; Queer and feminist theories and education; Professional development and training in social work and early childhood care; Institutional and critical pedagogy
*E-Mail:* mej.hilbold02@univ-paris8.fr

**Hofman, Josef, Dr.**
ORCID: 0000-0001-5436-844X
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Pädagogische Beziehungen; sozial-emotionales Lernen; Classroom Management
*E-Mail:* josef.hofman@hu-berlin.de

**Hoyer, Jan, Dr.**
Universität Bremen
Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Lektor der Lehreinheit Inklusive Pädagogik
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Erfolgsdefinitionen in der Intensivpädagogik; Institutionsübergreifende Kooperation; Vulnerabilität
*E-Mail:* jhoyer@uni-bremen.de

**Jensen, Andreas, Ph.D.**
Universität Innsbruck
Institut für psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Psychoanalytische Sozialpsychologie; Methoden der qualitativen Sozialforschung; sozialer Rückzug; Fluchtforschung
*E-Mail:* Andreas.Jensen@uibk.ac.at

**Kolebka, Hélène, Dr.**
Primary School Teacher
Paris 8 University
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Education and psychoanalysis; Institutional Pedagogy; History of the little-known female figures of the New Education movement
*E-Mail:* helene.kolebka@gmail.com

**Kratz, Marian, Prof. Dr.**
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau
Leitung des Arbeitsbereichs Gesellschaftliche Teilhabe bei Beeinträchtigung und Behinderung in außerschulischen Handlungsfeldern
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Biografiereflexive Professionalisierung für pädagogische Handlungsfelder; Analyse fragiler gesellschaftlicher Teilhabe
*E-Mail:* m.kratz@rptu.de

**Langer, Janet, Prof. Dr.**
ORCID: 0009-0006-3955-0335
Universität Rostock
Pädagogik im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Bindungsgeleitete pädagogische Interventionen; Bindung im Kontext der Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung
*E-Mail:* janet.langer@uni-rostock.de

**Langnickel, Robert, Dr. phil.**
ORCID: 0000-0002-4265-0103
Pädagogische Hochschule Luzern
Institut für Diversität und inklusive Bildung
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Emotionale und soziale Entwicklung; Förderschwerpunkt Lernen; Heilpädagogik und Erziehungswissenschaft; Biografiearbeit in der heilpädagogischen Lehrer:innenbildung; Psychomotoriktherapie; Psychoanalytische Pädagogik; Pädagogik bei Krankheit
*E-Mail:* robert.langnickel@phlu.ch

**Link, Pierre-Carl, Prof.**
ORCID: 0000-0003-2018-2684
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich und Universität Rom III
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Sozio-emotionale Entwicklung; Verhalten; Psychomotoriktherapie; inklusive Bildung; psychoanalytische Pädagogik; Mentalisierung
*E-Mail:* pierre-carl.link@hfh.ch

**Rauh, Bernhard, Prof. Dr.**
ORCID: 0000-0001-9106-6379
Universität Regensburg
Inhaber des Lehrstuhls Pädagogik bei Verhaltensstörungen und inklusive Pädagogik
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Pädagogische Psychoanalyse; Transklusion; reflexive Professionalisierung von Lehrkräften für Heterogenität
*E-Mail:* bernhard.rauh@ur.de

**Thümmler, Ramona, Prof. Dr.**
ORCID: 0000-0001-7794-7030
Hochschule Esslingen
Fakultät Soziale Arbeit, Bildung und Pflege
Professur für Inklusion in der Kindheitspädagogik und der Sozialen Arbeit
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Emotionale und soziale Entwicklung in komplexen Lebenslagen; multiprofessionelle Kooperation und Zusammenarbeit mit Eltern; Professionalisierung und reflexive Praxis
*E-Mail:* ramona.thuemmler@hs-esslingen.de

**Turner, Agnes, Prof. Dr.**
Universität Klagenfurt
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Aus- und Weiterbildung von Lehrer:innen; mentalisierungsbasierte Pädagogik; psychoanalytische Pädagogik; biografische Selbstreflexion und Professionalisierung; Pädagogik bei Krankheit
*E-Mail:* agnes.turner@aau.at

**Weber, Jean-Marie, Dr. psych.**
ORCID: 0000-0001-6043-7720
Universität Luxemburg
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Psychoanalyse; psychoanalytische Pädagogik; Lehrer:innenbildung; Subjektivität und Bildung
*E-Mail:* jean-marie.weber@uni.lu

**Weber, Simone, Dr.**
ORCID: 0000-0003-2533-0666
Bergische Universität Wuppertal
Institut für Bildungsforschung (IfB)
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Methodik und Didaktik in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung
*E-Mail:* siweber@uni-wuppertal.de

**Wiesmann, Christian, Dr.**
Universitätsklinik für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik des Kindes- und Jugendalters Münster
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Heilpädagogik; Inklusion; psychoanalytische und gruppenanalytische Pädagogik; psychodynamische Psychotherapie
*E-Mail:* Christian.Wiesmann@ukmuenster.de

**Zimmermann, David, Prof. Dr.**
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Psychoanalytische Pädagogik; Trauma und Traumapädagogik; reflexive Professionalisierung; Pädagogik im Strafvollzug
*E-Mail:* david.zimmermann@hu-berlin.de

klinkhardt forschung

**Professionelle Selbstreflexion ist eine zentrale Voraussetzung für pädagogisches Verstehen und Handeln. In der Arbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gewinnt sie besondere Bedeutung, da pädagogische Fachkräfte hier häufig mit komplexen und emotional intensiven Beziehungskonflikten konfrontiert sind.**

Wie können entsprechende Selbstreflexionskompetenzen bereits im Hochschulstudium gefördert werden? Der vorliegende Band greift diese Frage auf und verbindet theoretische und konzeptionelle Grundlagen mit konkreten hochschuldidaktischen Zugängen.

Die Beiträge eröffnen psychodynamische, mentalisierungsbasierte, bindungsorientierte, gruppenanalytische und institutionstheoretische Perspektiven. Am Beispiel von studentischer Fallarbeit, Gruppenformaten und unterschiedlichen medialen Zugängen zeigen sie Möglichkeiten und Grenzen einer selbstreflexionsorientierten Hochschullehre auf.

**Die Herausgeber:innen**

**Priv.-Doz. Dr. Lars Dietrich**
**Dr. Josef Hofman**
**Prof. Dr. David Zimmermann**
Institut für Rehabilitationswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin

**Prof.in Dr.in Ulrike Fickler-Stang**
Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover

978-3-7815-2786-7

9 783781 527867