pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Rauh, Bernhard

Propädeutische professionelle Selbstreflexion durch Fallverstehen

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, S. 38-47. - (Dialog Erziehungshilfe)

Quellenangabe/ Reference:
Rauh, Bernhard: Propädeutische professionelle Selbstreflexion durch Fallverstehen - In: 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, S. 38-47 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-368510 - DOI: 10.25656/01:36851; 10.35468/6248-03

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-368510
https://doi.org/10.25656/01:36851

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

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