pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Hofman, Josef

Szenische Verstehensversuche im Studium anhand von Unterrichtsvideos

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. 127-137. - (Dialog Erziehungshilfe)

Quellenangabe/ Reference:
Hofman, Josef: Szenische Verstehensversuche im Studium anhand von Unterrichtsvideos - 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. 127-137 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-368587 - DOI: 10.25656/01:36858; 10.35468/6248-10

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-368587
https://doi.org/10.25656/01:36858

in Kooperation mit / in cooperation with:

klinkhardt

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

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