



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Supervision für Spanischlehrer.
Eine qualitative Untersuchung der Situation
slowakischer Fremdsprachenlehrer im
Unterrichtsfach Spanisch.“

verfasst von / submitted by

Simona Kajtazová

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 353 374

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Spanisch
UF Slowakisch

Betreut von / Supervisor:

o. Univ. Prof. Dr. Georg Kremnitz

Inhaltsverzeichnis

1. Überblick	3
1.1. Forschungsfragen und Hypothesen	3
1.2. Pädagogische Relevanz	4
1.3. Methodik	5
2. Psychoanalytische Pädagogik	7
2.1. Definition	7
2.2. Plädoyer für eine Psychoanalytische Pädagogik	10
2.3. Plädoyer für eine Abgrenzung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik zum Schutz der Pädagogik	12
2.4. Plädoyer für eine Abgrenzung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik zum Schutz der Psychoanalyse	13
2.5. Plädoyer für eine Abgrenzung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik zum Schutz des kritischen Potentials der Psychoanalyse gegenüber der Pädagogik	14
2.6. Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik	15
2.7. Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik	25
2.7.1. <i>Das Unbewusste</i>	26
2.7.2. <i>Die psychoanalytisch geprägte Trieb- und Phasenlehre</i>	27
2.7.3. <i>Die ICH und ÜBER-ICH Entwicklung</i>	42
2.7.4. <i>Das Erwachsenenalter</i>	50
2.7.5. <i>Die Übertragung und die Gegenübertragung</i>	52
3. Supervision	59
3.1. Definition der Supervision	59
3.2. Geschichte der Supervision	61
3.3. Merkmale der Supervision	63
3.4. Ziele der Supervision	63
3.5. Setting: Supervisionsformen	65
3.5.1. <i>Einzelsupervision</i>	66
3.5.2. <i>Gruppensupervision</i>	67
3.5.3. <i>Balintgruppen</i>	68
3.5.4. <i>Teamsupervision</i>	70
3.5.5. <i>Kollegiale Supervision</i>	71
3.6. Modelle der Supervision	72
3.6.1. <i>Das Modell der Integrativen Gestaltsupervision</i>	72
3.6.2. <i>Systemische Supervision</i>	73
3.6.3. <i>TZI (Themenzentrierte Interaktion) für Lehrer</i>	74
3.6.4. <i>Psychoanalytisch Orientierte Supervision</i>	76
3.6.5. <i>Kollegiale Lehrersupervision</i>	77
3.6.6. <i>Das Kieler Supervisionsmodell</i>	79

4. Lehrerberuf	81
4.1. Die Rolle des Lehrers aus psychoanalytischer Sicht	81
4.2. Erwartungen und Anforderungen an den Lehrer	83
4.3. Schwierigkeiten des Lehrerberufs, Belastungsfaktoren	85
4.4. Rahmenmodell zur Belastung und Beanspruchung von Rudow (1994)	87
4.5. Belastungskomponenten nach Kramis-Aebischer	88
4.6. Die vier Risikomuster nach Schaarschmidt	91
4.7. Mobbing	94
4.8. Mögliche Folgen des Lehrerberufs , Belastungsfolgen	95
4.8.1. <i>Burnout</i>	96
5. Supervision in der Schule	103
5.1. Pädagogischer Kontext der Supervision	103
5.2. Unterrichtlicher Kontext der Supervision	104
5.3. Zielsetzung und Themen der Supervision	105
5.4. Phasen der Supervision	108
5.5. Auswirkungen der Supervision	111
5.6. Resümee: Professionalisierung des Lehrberufs durch die Supervision?	112
6. Empirischer Teil	113
6.1. Rahmenbedingungen: Supervision in Österreich und der Slowakei	113
6.2. Forschungsprozess	116
6.3. Gewinnung der Teilnehmer	117
6.4. Befragungsmethode „Online-Umfrage“ via E-Mail	117
6.5. Kontextualisierung, Rahmen	120
6.5.1. <i>Das slowakische Bildungssystem</i>	120
6.6. Auswertungsmethode „Qualitative Inhaltsanalyse“	127
7. Interpretation und Auswertung der Ergebnisse	129
7.1. Berufswahl	129
7.2. Rolle des Lehrers	131
7.3. Motivationsfaktoren	132
7.4. Schwierigkeiten des Lehrerberufs	134
7.5. Zufriedenheit am Arbeitsplatz	135
7.6. Zufriedenheit mit dem Unterrichtsfach	138
7.7. Schüler	140
8. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	145
9. Conclusio und Ausblick	149
10. Resumen en español	153
11. Literaturverzeichnis	165
12. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	173
13. Anhang	175
13.1. Umfrage	175
13.2. Beantwortete Umfragen	177
13.3. Abstract	233

Vorwort

Im Zuge eines Praktikums im Jahr 2016 hatte ich die Möglichkeit in einer Online-Sprachschule zu arbeiten, die im wunderschönen Madrid ihren Sitz hat. Der zwei-monatige Aufenthalt an dieser Institution bereicherte mich nicht nur im Hinblick auf meine beruflichen sowie sprachlichen Kompetenzen, ich durfte eine für mich ganz besondere Methode kennenlernen, die Psychoanalyse. Daher gilt mein erster Dank an Clémence Loonis, durch die ich einen Einblick in die Welt der von Sigmund Freud begründeten Behandlungsform bekommen habe. In diesem Zeitraum entstand auch die Idee für die vorliegende Diplomarbeit, der Supervision für Spanischlehrer. Ich denke, dass diese Methode dazu beitragen kann, dass Lehrpersonen eine große Entlastung spüren und dadurch auch ihre pädagogischen Kompetenzen professionalisiert werden können, vor allem im Hinblick auf die Schüler-Lehrer-Beziehung.

Ein großes Dankeschön an meine Familie, die mich nicht nur während der Entstehung dieser Arbeit unterstützte, sondern die gesamten Jahre meines Studiums für mich da war. Im Besonderen möchte ich meinen Eltern danken, die immer das Beste für mich wollten und ohne die mein Auslandsjahr in Spanien nicht möglich gewesen wäre. Danke für euer Vertrauen und dafür, dass ihr mir stets eine große seelische Stütze wart. Ebenso danke an meine Schwestern, Alexandra und Dajana. Danke für euren Trost, die Ablenkung und die fröhlichen Momente, die mir viel Kraft in dieser Zeit schenkten.

Vielen Dank an Michael Brunec, der mir einen Platz zum Schreiben gab, immerzu mit meinen Launen umgehen konnte und mir durch seine entspannte Art half, mich auf das Wesentliche zu konzentrieren.

Bei meiner treuen Seele, Viktoria Hucik, möchte ich mich ganz besonders bedanken. Durch ihre starke Persönlichkeit und ihren Kampfgeist, war sie immer ein Vorbild für mich und durch ihre liebevollen Worte hat sie es geschafft, mich in den schwierigsten Momenten zu motivieren. Danke für deine wertvollen Ratschläge und deine Unterstützung.

Meiner lieben Freundin Berenice Ebner möchte ich ebenso danken, denn durch ihre liebevolle Art und ihre Ratschläge, schenkte sie mir Kraft und spornte mich dazu an, mein Bestes zu geben. Du findest immer die richtigen Worte, die mich dazu inspirieren für meine Träume zu kämpfen.

Insbesondere gilt ein großes Dankeschön meiner Freundin, Irene Navarro, die mir bei sprachlichen Angelegenheiten immer eine Große Hilfe war und sich jederzeit für mich Zeit nahm.

Ein riesiges Dankeschön an die eigentlich wichtigste Person, die sich dazu bereit erklärte, mich während meiner Diplomarbeit zu betreuen, Herrn Dr. Georg Kremnitz. Danke für Ihre Hilfestellungen und Ihre freundliche, professionelle, motivierende und tolerante Art, die eine unglaublich tolle Zusammenarbeit ermöglichte.

Zuletzt möchte ich ein herzliches Dankeschön an Frau Monica Sánchez, Vorsitzende der Asociación Eslovaca de Profesores del Español, sowie an alle Lehrer, die sich die Zeit nahmen, um mich bei meiner Umfrage zu unterstützen, denn ohne sie wäre die Studie gar nicht möglich gewesen.

Vielen Dank!

Einleitung

Lehrer sind nicht nur Wissensvermittler, sie sind Erzieher, Wegweiser, Vater, Mutter, Freund, ... sie können im Laufe ihrer Tätigkeit eine Vielzahl an Rollen einnehmen. Währenddessen sind sie mit diversen Anforderungen und Erwartungen konfrontiert, die nicht nur von ihnen selbst kommen, ebenso von Schülern, Schulleitung, Eltern und der Gesellschaft. Um zumindest ihre Schülerschaft besser zu verstehen und ihre Reaktionen angemessener zu deuten, kann ein Grundwissen aus dem Bereich der Psychoanalyse hier besonders hilfreich sein. Das psychoanalytische Wissen hilft ihnen dabei Prozesse des Denkens, Lernens oder gar der Lernstörungen zu deuten. Außerdem hilft es ihnen dabei, eine „neue Rollenauffassung“ zu entwickeln, in der sie lernen mit dem Phänomen der Übertragung und Gegenübertragung umzugehen. Dabei können sie selbst zu „Forschern“ werden und sich genauer mit der Welt der unbewussten Prozesse auseinandersetzen. (Hirblinger, 2001, S.8)

Eine geeignete Methode die zu mehr Selbst- und Arbeitsreflexion anregt ist die Supervision. Menschen, die im Bereich der Medizin, Wirtschaft und Sozialarbeit tätig sind, nutzen diese Beratungsform bereits regelmäßig. Stallegger-Dressel (2009) vergleicht die Tätigkeit der Lehrer im Hinblick auf ihren Aufgabenbereich mit denen eines Managers eines Mittelbetriebes. Dementsprechend tragen sie sehr viel Verantwortung, nicht nur der Institution der Schule, sondern auch Eltern und Schülern gegenüber. Psychische Erkrankungen sind daher im Lehrerberuf keine Seltenheit mehr. Werden diese ignoriert, wird es immer mehr kranke Lehrer geben und die Qualität der Bildung sowie die Beziehungen innerhalb der Institution Schule werden verschlechtert. Ebenso kann das Ansehen dieser Berufsgruppe schwer darunter leiden.

Supervision kann hierfür die nötige Unterstützung bieten und dabei helfen, kompetenter mit eigenen und fremden Gefühlen umzugehen. (Hillert & Schmitz nach Reißland & Sieland, 2004) Sie fördert die nicht nur die Zusammenarbeit innerhalb der Schule, vor allem entlastet sie die Lehrkräfte und hat somit einen psychohygienischen Effekt.

Als Einführung in das Thema „Supervision für Spanischlehrer“ werden in einem ersten Schritt die Forschungsfragen formuliert und Hypothesen aufgestellt.

Im zweiten Kapitel wird der Begriff der „Psychoanalytischen Pädagogik“ definiert, ihre Entstehungsgeschichte dargestellt und ihr möglicher Nutzen für den schulischen Bereich diskutiert.

Der dritte Teil dieser Arbeit beschäftigt sich mit der Supervision sowie deren Definition und Geschichte. Des weiteren werden die verschiedenen Formen (Einzel-, Gruppen-, Team- und Kollegiale Supervision sowie Balintgruppen) vorgestellt wie auch deren Modelle (Integrative Gestaltsupervision, Systemische Supervision, TZI, Psychoanalytisch Orientierte Supervision, Kollegiale Supervision, Das Kieler Supervisionsmodell).

Das vierte Kapitel befasst sich mit dem Lehrerberuf sowie der Situation dieser Berufsgruppe. Zuerst soll dabei die Rolle des Lehrers aus psychoanalytischer Sicht klargestellt werden. Im Anschluss erfolgt eine nähere Betrachtung der Erwartungen, Anforderungen und Schwierigkeiten des Lehrerberufs. Dabei soll genauer erklärt werden, mit welchen Belastungsfaktoren Lehrer zu kämpfen und wie die jeweils unterschiedlichen Lehrertypen damit umgehen (die vier Risikomuster nach Schaarschmidt). Des weiteren erfolgt eine genauere Definition von Mobbing sowie der möglichen Belastungsfolgen des Lehrerberufs, wie z.B. Burnout.

Im fünften Kapitel dieser Arbeit soll die Supervision im schulischen Bereich thematisiert werden mit den dazugehörigen Faktoren: Kontext, Ziele, Themen, Ablauf und Auswirkungen. Außerdem wird eine bereits durchgeführte Studie vorgestellt, die die Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung untersuchte.

Der empirische Teil bildet den Schlussteil dieser Arbeit. Hierfür wird eine Umfrage unter Spanischlehrern in der Slowakei durchgeführt. Das Ziel dieser Umfrage ist einerseits eine Herausarbeitung des schulischen Kontextes in der Slowakei und des dortigen Supervisionsangebots. Die Interpretation der Befragung ermöglicht einen Einblick in die Situation der dort tätigen Spanischlehrer. Ebenso wird die verwendete Auswertungsmethode kurz vorgestellt.

Im letzten Kapitel erfolgt die Auswertung und Interpretation der Befragung, sowie eine abschließende Zusammenfassung der Ergebnisse, bei der die aufgestellten Forschungsfragen und Hypothesen aufgegriffen und diskutiert werden. Es folgt ebenso ein Ausblick auf die mögliche Gestaltung von Supervisionsmaßnahmen in der Slowakei.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Diplomarbeit die Sprachform des generischen Maskulinums angewendet. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form geschlechtsunabhängig verstanden werden soll.

1. Überblick

Das in der Einleitung beschriebene Thema der Psychoanalytischen Pädagogik und Supervision für Spanischlehrer soll nun durch mithilfe der folgenden Forschungsfragen und Hypothesen der vorliegenden Diplomarbeit erarbeitet werden. Für die Auswertung der Umfrage wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse herangezogen.

1.1. Forschungsfragen und Hypothesen

In dieser Arbeit möchte ich mich näher damit befassen, inwieweit die psychoanalytisches Wissen sich positiv auf die Persönlichkeit des Lehrers auswirken kann und in welcher Weise dadurch die Schüler-Lehrer-Beziehung beeinflusst wird, da laut Kreuzer (2007) die Psychoanalyse zu einem besseren Verständnis des Seelenlebens der Kinder und Jugendlichen verhelfen kann. Dadurch stellt sich nun die Frage:

1. Inwieweit kann psychoanalytisches Wissen den Lehrerberuf beeinflussen und/oder bereichern?

Lehrer sehen sich in ihrem Schulalltag mit verschiedenen Aufgaben konfrontiert, die sie nicht immer aus alleiniger Kraft bewältigen können. Da es oft der Fall ist, dass innerhalb der Schule wenig Austausch besteht, jeder in seiner eigenen Klasse alleine arbeitet und noch dazu Angst hat, Fehler oder Schwäche zuzugeben, ist davon auszugehen, dass Lehrer mit vielen Belastungen zu kämpfen haben. Dies bestätigen Hennig & Keller (1995), die meinen, dass Lehrer zu „besonders streßbelasteten Personengruppen zählen“. (S.19) Demzufolge ergeben sich weitere Forschungsfragen:

1. Welche Anforderungen, Erwartungen und Schwierigkeiten bringt der Lehrerberuf mit sich?

2. Welche sind die Quellen der Stressverursachung im Lehrerberuf?

Während meiner Literaturrecherche konnte ich feststellen, dass bereits einige Autoren empirische Studien durchführten, die bezeugen, dass die Supervision eine positive Wirkung auf die Professionalität der Lehrpersonen hat und sogar als Vorbeugung für psychische Krankheiten wie beispielsweise Burnout dient. (Denner, 2000) In diesem Zusammenhang ließen sich die folgenden Forschungsfragen formulieren:

3. Welche Vorteile hat Supervision als langfristiger und regelmäßiger Prozess?
4. Ist die Professionalisierung des Lehrerberufes durch Supervision möglich? Welche Maßnahmen müssen dafür ergriffen werden?

Hypothesen

Aufbauend auf den Forschungsfragen wurden folgende Hypothesen formuliert, deren Informationsgehalt im empirischen Teil dieser Arbeit durch eine Befragung unter Spanischlehrern in der Slowakei überprüft wird, um im Anschluss bestätigt oder widerlegt zu werden.:

- Als Hauptaufgabe eines Lehrers, betrachten Spanischlehrer in der Slowakei die Funktion eines „Wegweisers“ (*guía*).
- Gute Beziehungen zu Schülern, Schulleiter und Kollegium, gehören zu einem der größten Motivationsfaktoren.
- Spanischlehrern in der Slowakei fehlt es an beruflichen Perspektiven.
- Spanischlehrer in der Slowakei sind unzufrieden mit ihrem Gehalt.
- Spanischlehrer in der Slowakei, die schon seit vielen Jahren unterrichten, empfinden ihr Fach als „langweilig“.
- Spanischlehrer in der Slowakei würden sich im Hinblick auf das Verhalten ihrer Schüler wünschen, dass diese motivierter und disziplinierter wären.

1.2. Pädagogische Relevanz

Die genaue Untersuchung der Supervisionsliteratur zeigte, dass diese durchaus positive Effekte auf die Lehrer haben kann, sowie innerhalb der Institution Schule zu einer besseren Zusammenarbeit verhilft. (Denner, 2000) Während in Österreich ein Supervisionsangebot seitens der ÖVS und der Pädagogischen Hochschule existiert, dass sich unter anderem direkt an Lehrer richtet, mangelt es in der Slowakei an derartiger Unterstützung an Pädagogen aus dem schulischen Bereich. Außerdem konnte die ASSP (*Asociácia Supervízorov a Sociálnych Poradcov*), eine slowakische Assoziation die Supervision anbietet, bestätigen, dass seitens der Schulen und Lehrer, keine Nachfrage besteht. Diese mangelnde Teilnahme könnte darin begründet sein, dass die Zielgruppe dieser Vereinigung, in erster Linie Pädagogen aus dem Bereich der Sozialarbeiten sind oder in den slowakischen Schulen andere Methoden angewandt werden.

Die Befragung der Spanischlehrer in der Slowakei soll über die folgenden Aspekte Aufschluss geben: Motivationsfaktoren, Schwierigkeiten, Zufriedenheit, Schüler. Demensprechend soll die Relevanz der Supervisionsmethode aufgezeigt werden, da meines Erachtens nach, eine schulinterne Beratung, mit den Rahmenbedingungen eben dieser Arbeitsweise immer mehr an Bedeutung zunimmt, jedoch im schulischen Bereich noch wenig bis gar keinen Anklang gefunden hat.

1.3. Methodik

Im ersten Teil dieser Arbeit soll die theoretische Grundlage für diese Nachforschung geschaffen werden und das Thema der Psychoanalyse und Supervision genauer prüfen. Dabei soll mithilfe der adäquaten Werke verschiedener Autoren eine konstruktive und erläuternde Annäherung an die Thematik erfolgen. Die zu klärenden Begriffe sind: „Psychoanalyse“, „Psychoanalytische Pädagogik“, „Supervision“, „Burnout“, „Mobbing“. Vorerst wird die Psychoanalyse wie auch die Psychoanalytische Pädagogik genauer beleuchtet, sowie deren Einfluss auf die Pädagogik in den letzten Jahrzehnen bzw. in der Gegenwart. In einem nächsten Schritt wird auf die Supervision eingegangen, mit genauer Erklärung der Methoden, Formen und Zielsetzungen. Des Weiteren wird der Lehrerberuf genauer erforscht, unter Betrachtung verschiedener Aspekte, wie z.B.: Anforderungen, Schwierigkeiten, psychische Erkrankungen, etc.

Im empirischen Teil dieser Arbeit erfolgt eine qualitative Auswertung der durchgeführten Befragungen unter Spanischlehrern in der Slowakei. Dadurch erfahren wir etwas mehr über deren Situation in Bezug auf den soziokulturellen sowie psychosozialen Kontext. Dies ermöglicht einen näheren Einblick in ihr Wohlbefinden im Hinblick auf die vorherrschende Arbeitssituation. Da nur eine geringe Anzahl an Befragten teilgenommen hat, kam ausschließlich eine qualitative Auswertungsmethode in Frage. Somit konnten allerdings genau die Aussagen jeden Lehrers überprüft und miteinander verglichen werden.

2. Psychoanalytische Pädagogik

2.1. Definition

Beim Versuch, die Psychoanalytische Pädagogik zu definieren, habe ich während meiner Nachforschung festgestellt, dass dies nicht möglich ist, da es sich bis heute um keine fundierte Wissenschaftstheorie handelt, die eigene Theorien oder Methoden vorweist. Sie stellt eine Mischung aus zwei verschiedenen Bereichen dar.

Diese Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik beginnt bei Sigmund Freud, der Anfang des 20. Jahrhunderts ein neues Verfahren vorstellt, dass er „Psychoanalyse“ nennt. Sie beschäftigt sich mit innerpsychischen Prozessen, „im Wesentlichen im Freilegen verschütteter Erlebnis- und Gefühlsinhalte, die ihren Ursprung zunächst in der frühen Kindheit haben und in das Unbewusste verdrängt worden sind.“ Während der Therapie steht im Vordergrund, die verdrängten Situationen „aus der Tiefenschicht der Seele“ hervorzuholen und zu bearbeiten bzw. aufzuheben. (Kreuzer, 2007, S.13) Freud entwickelte diese Methode in der Hoffnung, neurotisch kranke Menschen mit Hilfe eines besonderen Therapieverfahrens zu heilen. Somit begrenzte sich zu Anfang die Psychoanalyse ausschließlich auf den Bereich der Heilung und Therapie von Menschen mit geistigen Störungen.

Später versuchte man die Anwendung dieser neuen Disziplin auf das Gebiet der Pädagogik auszuweiten, in der Hoffnung, auch bei Schülern, bei denen gewisse Verhaltensstörungen diagnostiziert wurden, Neurosen vorzubeugen. Dennoch sollte man beachten, dass die Psychoanalyse, z.B.: in Form von Supervision, auch für den Lehrer bereichernd sein kann. Dazu mehr in Kapitel 3 und 5.

Die Frage, inwieweit sich die Psychoanalyse und Pädagogik miteinander verbinden lassen, welche Erkenntnisse nun für die erzieherische Situation aus der Psychoanalyse geschöpft werden können, ist strittig. Dennoch gibt es eine Erscheinung, die als sehr bedeutend für die erzieherische Situation angesehen wird. Es handelt sich dabei um das Phänomen der Übertragung und Gegenübertragung, das für die Beziehung zwischen Erzieher und Kind eine besondere Tragweite hat. (ebenda, S.15)

Anna Freud sieht einem Bündnis von Psychoanalyse und Pädagogik eher kritisch gegenüber. Sie ist der Meinung, dass die „gegensätzlichen Zielsetzungen und Grundeinstellungen nicht miteinander zu vereinbaren seien“. (ebenda, S.21) Bis eine

allgemeine Anwendung der Psychoanalyse auf den Bereich der Pädagogik möglich ist, meint sie, braucht es noch viel Zeit:

Eine analytische Pädagogik gibt es aber vorläufig noch gar nicht. Alles, was wir schon haben, sind einzelne für diese Aufgabe interessierte Erzieherpersonen, die selbst eine Analyse durchgemacht haben und jetzt versuchen, das, was sie daraus für das Verständnis ihres eigenen Trieblebens gelernt haben, auch auf die Erziehung der Kinder anzuwenden, mit denen sie sich beschäftigen. Es wird eine Weile dauern, bis der theoretische Aufbau und das praktische Rezept fertig gestellt ist, das man dann zur allgemeinen Anwendung empfehlen kann. (A. Freud, 1935, S. 59)

Abgesehen davon, dass die psychoanalytische Pädagogik keine wissenschaftstheoretischen Grundlagen vorführen kann, sondern vielmehr eine „Vielzahl von Versuchen, die Theorie und/oder die Praxis der Psychoanalyse für die Pädagogik bzw. die Erziehung fruchtbar zu machen“ darstellt (Figdor, 1994, S.64), besteht in der gegenwärtigen Literatur eine große Diskrepanz zu diesem Thema. Während eine Gruppe der Autoren für eine „Verschmelzung“ der beiden Bereiche plädiert, ist die andere Gruppe davon überzeugt, dass eine strikte Trennung der „Psychoanalyse“ und „Pädagogik“ obligatorisch ist.

Für Günther Bittner, Professor für Pädagogik an der Universität Würzburg, besteht die Verbindung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik vor allem im Bereich der Sozialisation:

Die Psychoanalyse hat es als pädagogische Disziplin mit den Vorgängen der Sozialisation und Personalisation beim Unbewussten, als therapeutische Disziplin mit bereits eingetretenen Störungen dieser Prozesse beim Erwachsenen zu tun. Die pädagogische Psychoanalyse beschäftigt sich daher mit einem zentralen Problemfeld der sozialen Erziehung – einem Erziehungsfeld allerdings, dessen Bedeutung in der pädagogischen Diskussion erst in jüngster Zeit wieder langsam erkannt wird. (Bittner, 1967, S.15)

Willy Rehm hingegen definiert die Psychoanalytische Erziehungslehre als „Summe der Erfahrungen und Einsichten, die Psychoanalytiker und psychoanalytisch ausgebildete und orientierte Pädagogen aus einer pädagogisch relevanten Wirklichkeit gewonnen und in der Form von Erziehungskritik, Erziehungsanweisungen usw. zum Ausdruck gebracht haben, während die daraus entstandene Theorie ein durch ständige Reflexion gesichtetes und beeinflusstes Gesamtfeld pädagogischer Erfahrungen und Praktiken zum Gegenstand hat.“ (Rehm, 1968, S.9)

Zulliger beschäftigte sich intensiv mit dem Lehrer-Schüler-Verhältnis, welches auf der psychoanalytischen Pädagogik basiert. Er setzt voraus, dass sich zwischen dem

Lehrer und Schüler eine Beziehung entwickelt, die sehr affektiv bestimmt ist, jedoch ein Risiko innehat, im Falle, dass der Schüler gewisse Erwartungen und Gefühle an ihn bindet, die einer Schulsituation nicht angemessen sind. Rehm resümiert die Bedeutung der Psychoanalytischen Pädagogik für Zulliger folgendermaßen:

... weder medizinisch-therapeutische Psychoanalyse noch Kinderanalyse noch psychoanalytische Heilpädagogik. Sie ist hauptsächlich Handhabung der psychoanalytisch erforschten Massenpsychologie. Der psychoanalytische Pädagoge arbeitet bewusst mit dem Phänomen der Massenübertragung, Gegenübertragung, Versagung, Verzicht [und dem] Identifikationswunsch des Kindes; er tut es ohne zu analysieren, sondern durch entsprechende Reaktion und Gegenreaktion, durch sein Verhalten. Psychoanalytische Pädagogik ist eine Erziehungsweise, die auf psychoanalytischem Verständnis der Kinder in ihrer Eigenschaft als Einzelindividuum und als Masse und auf dem Verständnis der Erzieherreaktionen beruht. (Rehm, 1968, S.145)

Trescher betont, dass im Mittelpunkt der psychoanalytischen Pädagogik eine neue Auffassung von „Setting“ präzisiert werden sollte und erklärt den Unterschied zwischen pädagogischer und therapeutischer Arbeit. In seinem „Optimalstrukturierungskonzept“ (1993, S.185) legt er Rahmenbedingungen fest, die für eine fruchtbare pädagogische Arbeit vorhanden sein müssen. Er findet dennoch einen Berührungspunkt zwischen therapeutischer und pädagogischer Arbeit, und zwar, Empathie. Sowohl der Pädagoge als auch Therapeut sind darauf angewiesen, „woraus sich ein neues Verständnis für eine ‚projektive Identifizierung‘ und ‚Übertragung und Gegenübertragung‘ ergebe.“ Hinsichtlich der Prozessgestaltung, vertritt er die Meinung, dass der Pädagogische im Unterschied zum Therapeuten mit Objektbeziehungen arbeitet, der Zweitere mit Deutung und Durcharbeitung. Im Zentrum steht im Übrigen der Lehrer, nicht der Schüler. (Kreuzer nach Trescher, 2007, S.43)

Auf die Frage hin, inwieweit die Erkenntnisse aus der Psychoanalyse auf das pädagogische Feld übertragbar seien, hält uns Trescher eine relevante Problematik vor Augen. Seinem Erachten nach, ließen sich gewisse theoretische Konzepte der Psychoanalyse nicht zur Gänze auf den Bereich der Pädagogik übertragen, wie z.B. die freie Assoziation, die Deutung und der therapeutische Prozess von Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten. (Trescher, 1985, S.155f)

Im Folgenden möchte ich basierend auf Figdors Beitrag im Buch „Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik“, einen kurzen Abriss über die Positionen verschiedener Autoren zum Thema Psychoanalyse und Pädagogik geben. Der Erziehungswissenschaftler bemüht sich in seinem Aufsatz über „Wissenschaftstheoretische Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik“ um die Aufklärung verschiedener Thesen und

Fragestellungen und liefert einen bedeutsamen Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. Alvarado Calderón (2005) schreibt in Anlehnung an M.Cifali (1982) und N.Mosconi (1986) folgendes zum Verhältnis der Psychoanalyse zur Pädagogik:

... la aplicación del psicoanálisis a la educación es posible a condición de no transformar a la teoría psicoanalítica en una teoría "madre" en el sentido de paralizarla en certezas dogmáticas, en espera de ser confirmada o confrontada por la educación como campo de aplicación y validación. Una pretensión de este tipo conduciría al investigador al riesgo de ostentar en una posición narcisística e imaginaria en un saber pleno y sin falta.

Una teoría psicoanalítica aplicada al campo de la educación debe estar dispuesta no solo a hacer surgir en este campo "preguntas inéditas" por el reconocimiento de la presencia del inconsciente en la práctica educativa, sino que también deberá estar dispuesta a ser modificada por su objeto mismo. (Alvarado Calderón, 2005, S.10, Online)

2.2. Plädoyer für eine Psychoanalytische Pädagogik

Bereits im Jahr 1933 postulierte Sigmund Freud, der als Begründer der Psychoanalyse gilt, dass sein Verfahren nicht nur im therapeutischen Bereich anwendbar, sondern auch für die Pädagogik von besonderer Wichtigkeit, sei:

Nur an einem Thema kann ich nicht so leicht vorbeigehen, nicht weil ich besonders viel davon verstehe oder gar soviel selbst dazu getan habe. Ganz im Gegenteil, ich habe mich kaum je damit beschäftigt. Aber es ist so überaus wichtig, so reich an Hoffnungen für die Zukunft, vielleicht das Wichtigste von allem, was die Analyse betreibt. Ich meine die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik, die Erziehung der nächsten Generation. (Freud, 1933, S.575)

Diese Gedanken bildeten die Grundlage für viele im Nachhinein entstandenen Konzepte, die die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik befürworteten. Freud bezeichnete die Anwendung der Psychoanalyse als ein „Junktum zwischen Heilen und Forschen“, da er all seine Erkenntnisse, derer er sich später für die Aufstellung seiner psychoanalytischen Theorien bedient, aus den Therapiesitzungen schöpfte. (Freud, 1927)

Trescher sieht das Theorie-Praxis-Verhältnis der Psychoanalyse als einen wichtigen Bestandteil und greift Freuds Konzept auf, in dem er die Anwendung der Psychoanalyse in der Pädagogik als „Fördern und Forschen“ oder „Erziehen und Forschen“ neu formuliert. (Trescher, 1990). Laut ihm, handelt es sich bei der Psychoanalytischen Pädagogik um einen Teil der Psychoanalyse und es geht in erster Linie um „die theoretische und praktische Ausgestaltung geeigneter ‚pädagogischer Settings‘“ (Figdor, 1994, S. 69).

Trescher begreift die psychoanalytische Pädagogik wie folgt:

... als ein Verfahren, das Selbstreflexion und Metakommunikation ermöglicht. So ergeben sich die Differenzierungen aus den unterschiedlichsten Praxisbereichen heraus, für die dann spezifische Techniken entwickelt werden müssen, nicht jedoch unterschiedliche Methoden. Pädagogische Handlungsprozesse sind bei ihm Verstehensprozesse. Ihnen wird absolute Priorität eingeräumt. Er erwartet von Pädagogen, dass sie über professionelle Distanz, über die Fähigkeit der teilnehmenden Beobachtung und szenisches Verstehen verfügen, die bereits in der Ausbildung erworben werden müssten.

Und:

... die Erforschung pädagogischer Praxis und die aus ihr resultierende Veränderung, die gekennzeichnet ist durch das psychoanalytische Paradigma einer professionellen Beziehung in einem besonderen Theorie-Praxis-Verhältnis. (Kreuzer nach Trescher, 2007, S.40)

Bittner, der ebenfalls eine wichtige Figur der psychoanalytischen Pädagogik ist, sieht die Kombination von Psychoanalyse und Pädagogik, im Hinblick auf ein besseres Verständnis des Individuums, als dringend notwendig, wenn es darum ginge als Erzieher entsprechend zu handeln. Des weiteren stellt er fest, dass „jede Pädagogik, die die Wirksamkeit dynamisch-unbewusster Prozesse beachtet, psychoanalytische Pädagogik ist“ (Bittner, 1986, S.34ff) Er ist der Meinung, dass es eine reine psychoanalytische Pädagogik nicht geben könne, „sondern nur ein kooperatives Verhältnis zwischen Pädagogik und Psychoanalyse.

Die Psychoanalyse ist für ihn eine Verstehenslehre, die dem Erzieher hilft, sich in das kindliche Seelenleben hineinzuversetzen. Psychoanalyse leistet vor allem ein Stück pädagogische Erziehungslehre. Sie soll den Erzieher von einem gewaltsamen Versuch der Unterdrückung kindlicher Regungen abhalten und einen wichtigen Teil der pädagogischen Wirkungslehre darstellen. Er vertritt die Auffassung Freuds, dass die psychoanalytische Krankengeschichte für jeden Erziehungswissenschaftler Ausgangsdokument sein sollte. (Kreuzer nach Bittner, 2007, S.41)

Einen Abriss der Problematik unter Berücksichtigung der Frage nach der psychoanalytisch-pädagogischen Relevanz, skizziert Datler in seinem Aufsatz „Zur Frage nach dem Bildungsbegriff (in) der Psychoanalytischen Pädagogik“ und weist darauf hin, dass:

... die Einbeziehung von psychoanalytischer Theoriebildung in pädagogische Reflexionen unvermeidbarer Weise zu einer Neubestimmung von Pädagogik selbst führen dürfte. Psychoanalytische Theoriebildungen sind in diesem Zusammenhang nicht Theorien einer ‚Hilfswissenschaft‘, deren sich die Pädagogik bedienen kann, um gelegentlich pädagogische Einsichten zu vertiefen oder pädagogische Probleme einmal aus psychoanalytischer Sicht zu analysieren, sondern vielmehr zu Theorien, die auch zur Neudiskussion der Frage führen, worauf denn pädagogische Einsichten gerichtet sind, was die Spezifität pädagogischer Probleme ausmacht, wie pädagogische Praxis auszugestalten ist oder wovon Pädagogik als Wissenschaft handelt. (Datler in Muck u. Trescher, 1994, S.124)

Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Psychoanalyse und Pädagogik stellt er sich in seinem Text über kritische Anmerkungen zum Problem von Selbst- und Fremdbestimmung (1988) die Frage:

„ob es nicht sinnvoll wäre, psychoanalytische Hilfeleistungen grundsätzlich als solche zu begreifen, die als beabsichtigte Hilfen zu wünschenswerten Schritten der Persönlichkeitsentwicklung immer schon mit (zumindest impliziter) pädagogischer Absicht gesetzt werden. Psychoanalyse würde damit den Gesamtbereich des Pädagogischen zugerechnet werden, wobei Pädagogik den umfassenderen Gegenstand und übergeordneten Begriff abgäbe“.
(Datler, 1988, S.644f)

2.3. Plädoyer für eine Abgrenzung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik zum Schutz der Pädagogik

Die zweite Gruppe, die für eine strikte Trennung von Psychoanalyse und Pädagogik stimmt, sieht die Problematik darin, dass die Pädagogik als Wissenschaft abgewertet werden würde, und betrachtet die „Verschmelzung“ mit der Psychoanalyse als Gefahr. Fatke betont, dass aus einer Zusammenfügung der Pädagogik mit anderen Theorien resultieren würde, "daß die Pädagogik zu einem Anwendungsfeld der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wurde". Des Weiteren bekräftigt er, "daß der Zweck für pädagogisches Denken und Handeln (kann) nicht von außen empfangen werden, also nicht von einer außerpädagogischen Disziplin." Er verdeutlicht somit, dass die Pädagogik selbst eine wissenschaftliche Disziplin und Grundlage sei und andere Felder wären demnach als Hilfswissenschaften zu verstehen. (Fatke, 1985, S.51f) Daraus resultiert, dass die "Erkenntnis- und Handlungsinteressen der Pädagogik" (Figdor, 1994, S.70) von der Psychoanalyse nicht vollständig umfasst werden. Fatke ist außerdem der Auffassung, dass "das was die Psychoanalyse für die Pädagogik zu leisten vermag, (kann) nicht von der Psychoanalyse bestimmt werden, sondern nur von der Pädagogik." (Fatke, 1985, S.53)

Winterhager (1992) ist ebenfalls gegen eine "Psychoanalytische Pädagogik" und zwar deshalb, weil sie die Meinung vertritt, dass dies einen theoretischen Verlust für die Pädagogik mit sich bringen würde. Sie erachtet es als wichtig, dass die Pädagogik in erster Linie ihre „eigene theoretische Identität, ihre Begriffe und sich selbst als interdisziplinäres Fach“ stabilisieren, und sich dabei nicht auf andere Bereiche, wie die Psychoanalyse, anlehnen sollte. Die Erziehungswissenschaft sei, ihrer Meinung nach, auf Theorien des sozialen Wandels der Moderne angewiesen.

Eine „psychoanalytische Erziehungswissenschaft“ halte ich, anders als Hans-Georg Tre-scher, nicht für ein anzustrebendes Ziel. Und zwar vorrangig deshalb nicht, weil sich die Erziehungswissenschaft unter keinen Umständen auf nur eine Bezugstheorie stützen darf, wenn sie nicht dogmatisch erstarren will.

... Erziehungswissenschaft muß sich daher in engste Korrespondenz zu anderen Wissen-schaften, vorrangig den Sozialwissenschaften begeben, wenn sie mehr will als – wie Sieg-fried Bernfeld es polemisch formulierte – den „ewigen Kreistanz um sich selber auf(zu)führen. (Winterhager, 1992, S.56f)

Außerdem empfindet sie es als äußerst essentiell, dass der Pädagoge sich nicht nur theoretisch mit der Psychoanalyse auseinandersetzt. Es ist sehr wichtig, dass der Pädagoge sich ebenso einer Eigenanalyse unterzieht. Eine „sehr hohe Identifikation mit der psychoanalytischen Theoriesprache“ hält sie für unumgänglich. Die Forderung nach einer psychoanalytischen Pädagogik impliziert daher eine „Forderung nach Totalidenti-fikation“ und reklamiert laut Winterhager, „eine allzu absorbierende Hingabe an ihr gesamtes Theorie- und Methodenkonzept“. (Winterhager, 1992, S.58)

Schmid steht ebenfalls Figdors Gedanken kritisch gegenüber und stimmt für ein Zusammenwirken, das sich nicht nur auf die Theorie festlegt. Aus seiner Sicht wäre es wichtig, Bildungsverläufe aus der Sicht der Psychoanalyse und Pädagogik zu analysie-ren und zu reflektieren. Dabei merkt er an, dass dies ein bedeutendes „Erprobungsfeld“ sei, dass eine nachvollziehbare Erarbeitung beider Gebiete ermöglichen würde und so-mit auch „theoretischen Klärungen eine Referenz“ hinzufügen würde. (Schmid, 1990, S. 127)

2.4. Plädoyer für eine Abgrenzung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik zum Schutz der Psychoanalyse

Äußerst kritisch betrachtet Körner 1983 die angestellten Legitimierungsversuche und spricht sich aus der Sicht des Psychoanalytikers für eine absolute Trennung der Bereiche Psychoanalyse und Pädagogik aus:

Der psychoanalytische Dialog ist .. ein hermeneutischer, also sinnverstehender, bedeu-tungsetzender Prozess. Seine Ziele liegen im Dunkeln, seine Ergebnisse kann man nicht voraussagen. Wenn immer eine Pädagogik bestimmte Ziele angibt und verfolgt, wenn sie Erziehungsmittel einsetzt, um diese Ziele zu erreichen, ist sie mit dem Vorgehen in der analytischen Psychotherapie nicht vereinbar, denn diese schaut in die Vergangenheit, bringt ihre Ziele im Prozess der Analyse erst hervor und kann keine Angaben machen, welche Mittel zu welchen Ergebnissen führen würden. (Körner, 1983, S.126)

Ein paar Jahre darauf, findet Körner schlussendlich mögliche Zusammenhänge zwischen den zwei Bereichen. In seinem „Konzeptualisierungsverfahren“ betrachtet er

den Aspekt der Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktion. Vor allem Zweiteres stellt er dabei in den Mittelpunkt und somit den Pädagogen. Seiner Meinung nach ist es offensichtlich, „wie sehr die psychoanalytischen Begriffe und Hypothesen ihre Erklärungskraft und ihre Wirksamkeit verlieren, wenn man sie aus dem Theorierahmen der Psychoanalyse und dem Setting der analytischen Psychotherapie herauslöst und ... anwendet.“ (Körner, 1990, S.130) Als Voraussetzung für psychoanalytisches Handeln sieht Körner die Abstinenzregel, die es dem Analytiker ermöglicht, sich in vollkommener Neutralität auf die Beziehung zum Analysanden einzulassen. Nur so ist psychoanalytisches Arbeiten überhaupt möglich und die Übertragung bzw. Gegenübertragung kann stattfinden. Hier findet, laut Körner, die Abgrenzung zu pädagogischem Handeln statt, die darin besteht, dass der Psychoanalytiker gewissermaßen „die Lösung der inneren Konflikte seines Patienten in sich selbst erarbeiten muß, er muß sich mit den Objekten, die der Patient internalisiert hat, selbst auseinandersetzen.“ Psychoanalyse sei laut Körner nur innerhalb des psychoanalytischen Settings möglich ist, denn „eine Verwendung psychoanalytischer Begriffe und Hypothesen außerhalb ihres Settings heute noch weniger (erlaubt) als früher.“ (Körner, 1990, S.135ff)

Für den Psychoanalytiker gilt die psychoanalytische Methode, Theorie und das Setting als untrennbar. Nichts desto trotz betrachtet Körner die Supervision, als ein Raum in dem die psychoanalytische Praxis, mithilfe eines Psychoanalytikers, an Lehrern vollzogen wird, als einzige Möglichkeit der Zusammenarbeit, die sich als effektiv erweist.

Aber es bleibt die Möglichkeit, die Methode als Ganzes – gegebenenfalls reformiert – in pädagogischen Feldern anzuwenden. Erste Beispiele sind die psychoanalytisch fundierten Supervisionsmethoden, z.B. die Balint-Gruppenarbeit, welche die Methode der Psychoanalyse als Ganzes in einem anderen Setting, mit geänderter Zielsetzung aber unter Beibehaltung der wesentlichsten psychoanalytischen Prinzipien anzuwenden sucht. (Körner, 1992, S.70)

2.5. Plädoyer für eine Abgrenzung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik zum Schutz des kritischen Potentials der Psychoanalyse gegenüber der Pädagogik

Figdor zitiert in seinem Beitrag auch Pazzini, der einer Kooperation zwischen Psychoanalyse und Pädagogik, aufgrund ihrer Verschiedenheit, egal in welcher Hinsicht, eher kritisch gegenübersteht. Er spricht über das Problem der Supervision und warum diese im Prinzip der Pädagogik und nicht der Psychoanalyse zugeschrieben werden sollte. Er bekräftigt sein Argument, indem er erklärt, dass es bei der Supervision nicht um das Hören geht, welches innerhalb eines psychoanalytischen Settings die un-

bewussten Prozesse mithilfe der freien Assoziation ans Licht bringen soll. Figdor spinnt diese Gedanken fort, indem er das Hören als „Hören des Berichtes als Material“ bezeichnet, während bei der Supervision im Vordergrund steht, sich ein „*Bild* von etwas, das außerhalb der analytischen Beziehung liegt, zu machen: vom Kind, von den Interaktionen zwischen Pädagogen und Kind.“ (Figdor, 1994, S.72). Des weiteren, ist für Pazzini das psychoanalytische Setting und der „Vertrag“ zwischen Psychoanalytist und seinem Patienten von großer Relevanz, insbesondere wenn vom psychoanalytischen Handeln die Rede ist. (ebenda)

Als eine große Bereicherung für den Pädagogen sieht Figdor die Supervision. Es handelt sich dabei um eine reflexive Arbeit in Form von Supervisionsgruppen bzw. Balintgruppen, ein Thema, das ich im zweiten Kapitel genauer erläutern werde. Die pädagogische Selbstreflexion, hilft dem Lehrer dabei, sich über seine eigenen Beziehungsmuster im Klaren zu sein, denn es ist ungemein wichtig, sich mit seiner eigenen Infantilität auseinanderzusetzen um gewisse Reaktionen der Schüler besser deuten zu können. Basierend auf den Erkenntnissen, die sich im Rahmen einer Beratungsgruppe herausstellen können, führt der Lehrer gewisse Handlungen durch, die nur dann als psychoanalytisch anerkannt werden können, wenn sie „auf der Basis eines psychoanalytisch geleiteten Verständnisses der gegebenen Situation“ erfolgen“ (ebenda, S.86).

2.6. Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik

In diesem Kapitel möchte ich nun einen Abriss über die Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik machen, die ich dabei in vier Abschnitte unterteile.

Willy Rehm betrachtet die Geschichte der „psychoanalytischen Erziehungslehre“ als nicht existent. Aus seiner Sicht haben Autoren, die sich mit dieser neuen Form der Erziehung auseinandersetzten, „nur sporadisch auf die eine oder andere Theorie aus dem psychoanalytischen Erziehungsmodell, meist ohne Kenntnis der historischen Herkunft oder der Zusammenhänge“, dieses Thema wieder aufgegriffen. Größtenteils würde es sich bei den zahlreichen Arbeiten, in denen viel von Freud zitiert wird, um „systematische Arbeiten, denen lediglich an einem Beleg für ihre These oder an einer groben periodischen Differenzierung gelegen ist“ handeln. (Rehm, 1968, S.19)

Wilfrid Datler zufolge befindet sich die psychoanalytische Pädagogik „in der dritten Phase ihrer Entfaltung“ und es herrscht eine rege Diskussion um dieses Thema,

die bereits im vorherigen Kapitel anhand der verschiedenen Plädoyers beschrieben wurde. Ernst Federn unterscheidet bei seiner Einteilung zwischen Vorgeschichte, Geschichte, Überleben und Gegenwart (Federn, 1993), was durchaus plausibel erscheint. Ich werde bei meiner Gliederung etwas spezifischere, mit politischen Verhältnissen zusammenhängende Bezeichnungen für die verschiedenen Phasen verwenden.

Anfangszeit der psychoanalytischen Pädagogik

Die Anfänge der psychoanalytischen Pädagogik lassen sich ungefähr auf das Jahr 1890 zurückdatieren, in dem Sigmund Freud, der Begründer der Psychoanalyse, seine ersten psychotherapeutischen Forschungen anstellte. (Rehm, 1968, S.12) Am Anfang des 20. Jahrhunderts kam nun die Psychoanalyse als „neue Disziplin der wissenschaftlichen Psychologie“ dazu und die Pädagogik befand sich als Wissenschaft in einer Phase der Umwandlung, „weg von einer ethisch-normativen Orientierung, hin zu einem geisteswissenschaftlichen Verständnis. (Kreuzer, 2007, S.11)

Der Grundgedanke Freuds war, durch Erkenntnisse aus der Psychoanalyse, die Erziehung zu verbessern. (Fatke, 1995, S.10) Seine Erkenntnisse über das menschliche Seelenleben, Neurosen und deren Anlass, gewann er größtenteils durch seine Therapie-sitzungen mit kranken Patienten, die er laufend analysierte und beobachtete. Er war davon überzeugt, dass unbewusste Konflikte, vor allem aus der Kindheit, für Neurosen verantwortlich waren. Einige seiner Werke beschäftigen sich insbesondere mit der kindlichen Sexualität und deren Verbindung mit dem neurotischen Konflikt. (Bitter, Rehm, 1964, S.11)

In „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ revidierte Freud die bis dahin existierende Vorstellung hinsichtlich des in der Pubertät eintretenden Geschlechtstriebes und postulierte die Annahme, dass „die Sexualität des Menschen schon im Kind vorhanden sein muß und sich aus einer sehr komplexen Disposition bis zur reifen Genitalität entwickelt.“ (Rehm, 1968, S.41) Seine Studien bildeten die Basis für die psychoanalytische Pädagogik, in der das Kind, als „geschlechtliches Wesen, aus dessen ‚polymorph-perverser Anlage‘ sich der Geschlechtstrieb in Partialtrieben bis zum Primat mit Genitalen entfaltet“ (Bitter, Rehm, S.11), betrachtet wird.

Allerdings stellte Freud seine Nachforschungen im Jahr 1914 ein, denn seit 1905 befassten sich seine Schüler mit der freudschen Theorie, darunter Ferenczi, Jung, Jones, die als Pioniere der psychoanalytischen Pädagogik gelten und für ihre Entwicklung in den Jahren 1905 bis 1917/18 zuständig sind. (ebenda, S.13) Man fand heraus, dass „das

Infantile also das Kindliche in seiner weiterwirkenden, aber nicht mehr ursprünglichen Form, obwohl dem Analytiker im Kranken das wenig verändert fortlebende Kind begegnet“. (ebenda, S.14)

Freuds Schüler versuchten die ersten praktischen Ansätze zu finden, die sich vor allem mit dem erzieherischen Einfluss seitens der Pädagogen, durch den neurotischen Leiden vorgebeugt werden konnten bzw. sie verhindern konnten. Im Herbst 1902 gründete Sigmund Freud in Wien die Psychologische Mittwochs-Gesellschaft. Eine Arbeitsgruppe, in der über verschiedene psychoanalytische Theorien und auch pädagogische Themen diskutiert wurde. Nach der Veröffentlichung von Freuds Werk „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ (1905) wurde in Salzburg, im Jahr 1908, der erste psychoanalytische Kongress organisiert. Dort hielt der Ungar Sandor Ferenczi einen Vortrag über Psychoanalyse und Pädagogik, in dem er dazu aufforderte, „dass die psychoanalytische Arzt-Patienten-Beziehung auch auf die pädagogische Beziehung zwischen Erzieher und Educand anzuwenden sei. (Kreuzer, 2007, S.19) Rehm resümiert Ferenczis Vortrag wie folgt:

Die von ihm vorgeschlagene Reform sollte in verschiedenen Etappen vor sich gehen. Zuerst hoffte er, daß die Erwachsenen in einer Massenaufklärung mit den Problemen vertraut gemacht werden könnten; durch ‚eine Art innere Revolution‘ sollte eine Auflösung der Zwänge stattfinden. ‚Erst die so befreiten Menschen wären dann imstande, einen radikalen Umsturz in der Pädagogik herbeizuführen und hierdurch der Wiederkehr ähnlicher Zustände für immer vorzubeugen‘. Eine Art Generalpräventivsystem, von einer befreiten Generation gehandhabt, schien ihm die Möglichkeit die nun in einzelnen Zügen charakterisierte neue Erziehung zu bieten. (Rehm, 1968, S.128)

Nun kam es so, dass in der Zeit zwischen 1910 und 1913, die psychoanalytische Erziehungslehre als „Verhinderung und Prophylaxe“ galt und zu einer „positiven Erziehungslehre wurde“. (Rehm, 1968, S.129)

Auch Ernest Jones leistete 1910/12 mit seinen Publikationen „Papers on Psycho-Analysis“ und „The Significance of Sublimating Process for Education and Re-Education“ einen wichtigen Beitrag zur „positiven Erziehungslehre“. Sein Entwurf ist „anthropologisch so ausgeweitet“, dass er als sehr wichtig galt. (Rehm, 1968, S.130) Bereits im Jahr 1912 debattierten Psychoanalytiker gemeinsam mit Pädagogen im Rahmen der Veranstaltungen die von der Züricher Psychoanalytischen Vereinigung organisiert worden sind. (Bittner, Rehm, 1964, S.13)

Nach den ersten Integrationsversuchen der Psychoanalyse in die Pädagogik sah man es als erforderlich, „therapeutische Psychoanalyse und Erziehung in ein Verhältnis zu bringen“. Wie bereits im Kapitel 2 beleuchtet wurde, hat sich das als problematisch

ergeben, da eine große Polemik um dieses Thema herrschte. Im Jahr 1913/14 erörterte auch Freud diese Problemstellung und definierte eine „psychoanalytisch geleitete Kindererziehung und eine „psychoanalytisch aufgeklärte Erziehung“. Für ihn war, genauso wie für Winterhager, die Selbstanalyse für Erzieher unumgänglich und er postulierte, dass:

... Erziehungsarbeit etwas sui generis ist, das nicht mit psychoanalytischer Beeinflussung verwechselt und nicht durch sie ersetzt werden kann. Die Psychoanalyse kann von der Erziehung als Hilfsmittel herangezogen werden. Aber sie ist nicht dazu geeignet, an ihre Stelle zu treten. (Freud in Aichhorn, 1925, S.9)

Oskar Pfister, ein protestantischer Pfarrer, stellte erste Systematisierungsversuche an und durch ihn entstand die erste Arbeit über Theologie und Erziehung, die er „Pädanalyse“ nannte. Er definierte die Psychoanalytische Pädagogik folgendermaßen:

... Pädagogik, welche einerseits die von unbewussten Seelenmächten hervorgebrachten schädlichen Hemmungen auf ihren Sinn und Ursprung im Unbewussten zurückführt und zu überwinden unternimmt, indem sie jene ausgegrabenen unbewussten Kräfte dem Willen der sittlichen Persönlichkeit gefügig macht, andererseits in ihrer positiven Arbeit auf die psychoanalytisch gewonnenen Einsichten Rücksicht nimmt. (Pfister, 1917, S.9f.)

Diese sollte zum Instrument für Lehrer werden, mit Hilfe dessen sie drohenden Neurosen der Kinder vorbeugen sollten. (Bittner, Rehm, 1964, S.14) Allerdings unterschied sich seine Methode weitgehend von Freuds Vorschlägen, denn durch seinen Beruf als Pfarrer war sein Tun weitgehend „religiös-ethisch und dadurch stark erzieherisch bestimmt.“ (Rehm, 1968, S.124) Bezugnehmend auf die Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik, drückte er sich folgendermaßen aus:

... die Aufsuchung jener unbewussten Faktoren, die das bewusste Leben aufs stärkste beeinflussen, in zahllosen Fällen eine Voraussetzung ihrer Bewältigung durch das bewusste Wollen bildet. (Pfister, 1917, S.9)

Neben Pfister, waren es August Aichhorn, Siegfried Bernfeld, Bruno Bettelheim, Anna Freud, Wilhelm Hoffer, Nelly Wolffheim, Heinrich Meng, Fritz Redl und Hans Zulliger, die wichtige Beiträge zur Psychoanalytischen Pädagogik hervorbrachten. Anna Freud definierte damals drei große Felder der Psychoanalytischen Pädagogik: Ein neues Menschenbild für Pädagogen, ein neues Verständnis vom pädagogischen Bezug und die Heilung eines durch Erziehung zerstörten psychischen Lebens. (Kreuzer, 2007, S.19) Hans Zulliger führte bei seinen Schülern einen Versuch, in Anlehnung an Pfisters „Pädanalyse“, durch und integrierte damit als einer der ersten Pädagogen die Psychoanalyse in die Schule. Er ließ dabei schwierige und introvertierte Kinder freie Aufsätze oder

Traumberichte schreiben, die er danach interpretierte und folglich Anweisungen gab. (Kreuzer nach Zulliger, 2007, S.30)

Blütezeit

Die Blütezeit der psychoanalytischen Pädagogik lässt sich in der Zeit zwischen 1920 bis 1938 sehen. Der Niedergang der Monarchie in Deutschland und Österreich ermöglichte eine vorübergehende ungehinderte Entwicklungsperiode der Psychoanalyse. Es entfaltete sich ein vielfältiges und bereicherndes Klima, welches in späterer Folge durch den Faschismus unterbrochen werden sollte und in verstärktem Maße vor allem in Amerika und teilweise in Deutschland und Österreich Verbreitung fand.

Die immer stärker wachsende Anhängerschaft der Psychoanalyse war bemüht, die Erfahrungen aus dieser in den Bereich der Erziehung mit einzubringen und das „orthodoxe Erziehungssystem“ großzügiger zu gestalten. (Rehm, 1968, S.135f) Nach dem Sturz der Monarchien entfalteten sich viele soziale Probleme. In Österreich und Deutschland herrschte viel Not und die Kluft zwischen bürgerlichen und proletarischen Schichten war enorm. Es herrschte unheimlich viel Armut, Obdachlosigkeit und Hunger. (Fürchtner, 1964, S.149) Die Verwahrlosung vieler Jugendlicher führte dazu, dass viele Heime gegründet worden sind. Beispielsweise vom Reformpädagogen und Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld, der 1919 das Kinderheim Baumgarten, nach Unterrichtsgrundsätzen Maria Montessoris, Berthold Ottos und Gustav Wynekens, gründete und selbst die pädagogische Leitung übernahm. Es galt als einer der ersten praktischen Versuche, elternlose Kinder und Jugendliche, mithilfe der neuen psychoanalytischen Erziehungsform zu großzuziehen. Bernfeld war bekannt als „scharfer Kritiker“ der Pädagogik, der darauf hinwies, dass die „Pädagogik als Wissenschaft erst dann ein verlässliches Fundament für die Erziehungspraxis abgeben kann, wenn sie die Einsichten der Psychoanalyse nutzt“ (Müller, 1995, S.39). In seinen Werken „Das Kinderheim Baumgarten“ (1921) und „Sysiphos oder die Grenzen der Erziehung“ (1925), berichtet Bernfeld von seinen gescheiterten Versuchen einer psychoanalytischen Erziehung. Er bezeichnete die Pädagogik als Instrument zur Anpassung.

Die Pädagogik, wie sie ist, entspringt einer Reihe von psychischen und sozialen Bedingungen, die in unserer, in der Zeit der unwissenschaftlichen Pädagogik, gegeben sind. Sie ist ein Instrument gewisser sozialer und psychischer Tendenzen unserer Gesellschaft und der in ihr lebenden Menschen. Sie ist ein taugliches Instrument. (Bernfeld 1925, S.64)

Der berühmte Erziehungsberater August Aichhorn, der seinen Durchbruch mit dem Buch „Verwahrloste Jugend“ (1925) hatte, untersuchte ebenfalls die Wirkung der Psychoanalytischen Pädagogik in seinen Erziehungsanstalten in Ober-Hollabrunn und St. Andrä an der Traisen. In seiner „Pädagogik der Verwahrlosten“ versuchte er die Psychoanalyse in abgewandelter Form „auf Probleme der Dissozialität“ anzuwenden und entwickelte daraus sein eigenes Konzept. Dieses sollte ihm im Umgang mit verwahrlosten Jugendlichen helfen. Er arbeitete mit Kriminellen, Dissozialen und Süchtigen zusammen und arbeitete daran, Freuds Arzt-Patienten-Beziehung entspannter zu gestalten. Außerdem versuchte er als Erzieher für seine Patienten „ein positiv besetztes Objekt“ zu sein, mit dem die Dissozialen sympathisierten. Dadurch würden sie unbewusst „auf den richtigen Weg geführt werden“. (Kreuzer, 2007, S.20) Bedauerlicherweise waren diese Tätigkeiten nicht von langer Dauer, da die vielen Konflikte mit den Verwaltungen, in den Heimen von Bernfeld und Aichhorn, „entweder zum Abbruch des Versuchs oder zu Ergebnissen, die mindestens teilweise enttäuschten“ führten. (Rehm, 1968, S.137)

Laut Bittner hat Zulliger die Pädagogik unter anderem bereichert durch ein besseres Verständnis der „Erzieher-Zögling“ Beziehung und eine „weitreichende Aufmerksamkeit für Gruppenphänomene im pädagogischen Feld“. (Bittner, 1995, S.53) Mit seinem Konzept der „Heilenden Kräfte im kindlichen Spiel“ (1952) gelang es ihm „psychoanalytisches Denken, Erleben und Wahrnehmen auch auf die reguläre schulische Situation zu übertragen.“ (Hirblinger, 2001, S.28) Zulliger machte darauf aufmerksam, dass Pädagogen lernen müssten, mit den Übertragungsreaktionen des Kindes richtig umzugehen. Ihre Aufgabe sei es, einen Raum zu schaffen, in dem die Schüler „ihre Übertragungsbedürfnisse und die Bedürfnisse nach Probeidentifizierungen entfalten können“. (ebenda, S.29) Er wendete, ebenso wie Aichhorn, die „Psychologie der Veröhnung“ an. Dabei handelte es sich um eine Annullierung „des Schuldgefühls beim Kinde, durch reale stellvertretende Wiedergutmachung“. (Bittner, 1995, S.58)

Redl bemühte sich stets für ein praxisnahes formulieren seiner Einsichten, um diese vor allem für Erzieher und Lehrer verständlich zu gestalten. Außerdem betonte er die Wichtigkeit der Selbstanalyse für Lehrer und schrieb in seinen Aufsätzen aus der Perspektive eines tätigen Erziehers und Lehrers „jeweils konkrete Anfragen an die Psychoanalyse, um von ihr Aufklärung über die pädagogische Problematik und natürlich auch eine Hilfestellung zu erhalten“. (Fatke, 1995, S.86)

Von Oktober des Jahres 1926 bis zum Jahr 1937 erschien die „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“. Diese wurde gegründet von Heinrich Meng und Ernst Schneider. Zahlreiche Beiträge wurden verfasst durch bedeutende Psychoanalytiker wie zum Beispiel A. Freud, H. Zulliger, S. Bernfeld, A. Aichhorn, P. Federn. Die Themen der Artikel behandelten Problemstellungen aus der Kinderanalyse und Pädagogik. Dabei gelang es vor allem Anna Freud, durch „die immer stärkere Aussonderung der Kinderanalyse und die Entwicklung eigener Methoden“ eine Beschreibung der „psychoanalytisch orientierten Erziehung“ zu erarbeiten. (Rehm, 1968, S.137) Es erschienen außerdem viele Mitteilungen und Arbeiten zur „Analyse des gesunden und gestörten Kindes“ und Sonderhefte die Themen wie die „der Entwicklungspsychologie, der Geschlechterziehung, der Familien-, Kindergarten- und Schulpädagogik“ behandelten. Somit stellten all diese Beiträge die Basis für eine „Verhaltenslehre des psychoanalytisch orientierten Erziehers“ dar. (ebenda)

In den Jahren 1927 und 1929 wurde von Meng und Schneider in Stuttgart jährlich eine pädagogische Woche organisiert, die unter dem Namen „Zur Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik für Erzieher, Lehrer und Ärzte“ gehalten wurde.

Nach der Machtübernahme im Jahr 1933 wurde das Frankfurter Psychoanalytische Institut geschlossen und zahlreiche Dozenten wanderten aus. Im Jahr 1937 fand in Budapest ein Symposium statt. Es wurde unter dem Titel „Revision der psychoanalytischen Pädagogik“ veranstaltet. Dieses Symposium hatte zum Ziel die pädagogische Neurosenprophylaxe zu kritisieren.

Zur Zeit des Faschismus

Der Einmarsch deutscher Truppen in Österreich bereitete der Psychoanalytischen Pädagogik ein plötzliches Ende. Es begann die Vertreibung und Verfolgung vieler Pioniere der Psychoanalyse, die zum großen Teil jüdischer Herkunft waren, wie zum Beispiel Bruno Bettelheim und Ernst Federn, die in Konzentrationslagern inhaftiert wurden. (Fürchtner, 1964, S.149) Die Periode zur Zeit des Faschismus lässt sich in die dritte Phase der Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik einteilen und erstreckt sich vom Jahr 1938 bis 1945. In dieser Zeit war eine große Anzahl von Analytikern und Pädagogen bemüht, „psychoanalytische Erziehungslehre“ auszubauen und kritisch zu hinterfragen. (Rehm, 1968, S.169)

Die „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ die im Jahr 1937 ihren 11. Jahrgang feierte, wurde eingestellt. Ihre Vertreter, die zumeist Juden und Sozialisten waren, sind vertrieben worden. Außerdem führte das feindliche Klima dazu, dass viele Anhänger der Psychoanalyse emigrierten, vor allem in die USA, nach England und in die Schweiz. Somit verstummte die Bewegung und verlor „ohne ein zentrales Publikationsorgan“ rasch ihren Einfluss. Auch als Geistesströmung für Lehrer und Erzieher war die psychoanalytische Pädagogik tot. Die Folgen der Emigration waren folglich eine stärkere Medicozentrierung, vor allem in England und den USA, das heißt, dass viele Praktizierende sich als „privat praktizierende Therapeuten niederließen, statt im öffentlichen Erziehungswesen die Tradition Psychoanalytischer Pädagogik fortzusetzen.“ (Fatke, 1995, S.12)

In der Schweiz überlebte die Psychoanalytische Pädagogik dank Pfister, Zulliger und Meng. Die Kinderanalyse wurde von Anna Freud und Melanie Klein in England weitergeführt. (Federn, 1995, S.140) Anna Freud, ehemalige Volksschullehrerin, glaubte nicht an die Anwendung der Psychoanalyse in der Schulpädagogik, freilich aber im Kindergarten. Zusammen mit Dorothy Burlingham und Edith Jackson gründete Sie im Frühjahr 1937 eine Kindertagesstätte am Rudolfsplatz in Wien, die unter dem Namen „Jackson Nursery“ bekannt war.

Nachkriegszeit und Gegenwart

Durch die Unterdrückung der Nationalsozialisten ist regelrecht ein „geistiges Vakuum“, hinsichtlich der Psychoanalyse, entstanden. (Rehm, 1968, S.13) Daher war es besonders schwer, nach dem Abklingen der jahrelangen Repression eine Weiterentwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik wieder ins Leben zu rufen. Wie bereits erwähnt, konnte sich die Psychoanalyse vor allem im angelsächsischen Raum fortentwickeln, da sich dort die meisten Anhänger, wie z.B. Anna Freud, Melanie Klein, Kate Friedländers, Donald Winnicott u.a., niederließen. Die Forschungen beschränkten sich allerdings ausschließlich auf die Bereiche „Kindergarten“ und „Therapie“. (Federn, 1995, S.140)

Trescher befürwortet die psychoanalytische Pädagogik, da er sie als Teil der Psychoanalyse sieht. Allerdings übt er Kritik am „ärztlichen Selbstverständnis“ die dazu beitrug, dass „fehlentsprechende Praxiskonzepte innerhalb der psychoanalytischen Pädagogik kaum entfaltet wurden“ und betrachtet dies als Hauptgrund des „Niedergangs“ der Psychoanalytischen Pädagogik.

Die Differenzen in der Anwendung der Psychoanalyse ergeben sich aus den jeweils unterschiedlichen Praxisbereichen. Diese bedingen eine spezifische settingbezogene Technik des Umgangs mit Übertragung und Widerstand, nicht jedoch eine andere Methode, d.h. die psychoanalytische Pädagogik ist nach Methode und Wissenschaftsverständnis als Teil der Psychoanalyse zu begreifen. (Trescher, 1987, S.201)

Fürchtner ist ebenfalls der Meinung, dass sich die Psychoanalyse während des Krieges deutlich transformiert hat: „Der innere Widerspruch der Psychoanalyse, die zwischen einem medizinischen und einem sozialen Selbstverständnis geschwankt hatte, war zugunsten des ersteren entschieden worden.“ (Fürchtner, 1994, S.153). Die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik nach dem zweiten Weltkrieg, erfolgte in den USA und Deutschland völlig unterschiedlich. Während die Psychoanalytiker in Deutschland in privaten Praxen arbeiteten, herrschte in den USA eine enge Kollaboration zwischen Psychiatern und klinischen Psychologen, was zu einer „Übernahme der Psychoanalyse“ in den medizinischen Bereich führte. Die „Lehrerschaft“ wurde von da an nicht mehr mit einbezogen. (Fatke, 1995, S.141)

Die „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“, ursprünglich für Lehrer geschrieben, veröffentlichte nun immer mehr Arbeiten die zunehmend „klinisch“ waren und entwickelte sich zu einem Fachorgan „der Kinderanalyse im Sinne Anna Freuds“. (Federn, 1995, S.139) Federn macht außerdem darauf aufmerksam, dass es wichtig ist, zwischen Kinderanalyse und Psychoanalytischer Pädagogik zu unterscheiden. Die Kinderanalyse wurde hauptsächlich von Anna Freud erforscht, die neurotische Kinder behandelte und mithilfe des Spiels versuchte, sie zu heilen. Die Psychoanalytische Pädagogik hingegen kann auch bei „normalen Kindern“ angewendet werden. (ebenda, S.140)

Alois Leber, dessen Tätigkeit der Ende der 50er in Frankfurt am Main begann, gehört zu einer der bedeutsamsten Persönlichkeiten der psychoanalytischen Pädagogik. Er ist Schüler Felix Schottländers, der wiederum von August Aichhorn und Meng lernte. Leber nimmt „die ursprüngliche Auffassung der Psychoanalytischen Pädagogik allerdings zuerst unter dem Namen Heilpädagogik“ wahr. (Federn, 1995, S.141)

Eine Neuentdeckung der Psychoanalytischen Pädagogik als „Sozialwissenschaft“ (Fürchtner, 1994, S.153) erfolgte erst in den 60er Jahren, nachdem erneut Publikationen der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ erschienen sind. Heinrich Meng übergab seine Exemplare in die Hände von Günther Bittner und Willy Rehm, die nun damit das Buch „Psychoanalyse und Erziehung“ veröffentlichen konnten und damit gewann die Zeitschrift von Neuem an Bekanntheit. (Federn, 1995, S.141)

Die Anhänger der 68er Generation bemühten sich um eine erneute „Wiederbelebung“ der psychoanalytischen Theorien, auch im Bereich der Erziehung, „allerdings mit – politisch-motivierten – Einseitigkeiten und Verkürzungen“. (Fatke, 1995, S.12) Nichts desto trotz bestreben viele Theoretiker seitdem in Deutschland, Österreich und der Schweiz, eine Weiterführung der Psychoanalytischen Pädagogik und „begnügten sich nicht mehr nur mit einer Rezeption früherer Schriften in vorwiegend historischer Absicht, sondern bemühten sich um eine theoretisch-systematische Aufarbeitung und Weiterführung ... sowie um die Schaffung neuer Praxismodelle.“ (ebenda)

Ein österreichischer Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik war Lambert Bolterauer, der 1960 sein Buch „Aus der Werkstatt des Erziehungsberaters“ veröffentlichte. (Federn, 1995, S.141) Nur eine geringe Anzahl von Psychoanalytikern wie z.B. Schottländer, Friedemann und Zulliger, bemühten sich um einen Einsatz psychoanalytischer Erkenntnisse im sozialen Kontext und so griff man in den 70er Jahren die „sozial orientierte Psychoanalyse“ so wie damals die von Bernfeld, wieder auf. (ebenda, S.142)

Schritt für Schritt erfolgte eine Verankerung im universitären Bereich. Es entstanden immer mehr Vereine und Arbeitskreise in denen Themen rund um die Psychoanalyse diskutiert und erforscht wurden. Durch die seit dem 20. Jahrhundert gegründeten Institutionen, die ich hier kurz auflisten möchte, erfuhr die Psychoanalytische Pädagogik einen enormen Aufschwung.

Seit 1964 existiert in Berlin die DGfE, die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Diese bietet Erziehungswissenschaftlern die Möglichkeit, sich im Bereich der Pädagogik weiterzuentwickeln. Die DGfE richtete ebenfalls die Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ ein, die eine Plattform für den forschungs-, lehr- und praxisbasierten Austausch zu Psychoanalytischer Pädagogik bietet. Im Jahr 1983 entstand der Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP). Er existierte unter der Leitung von Hans-Georg Trescher und war äußerst erfolgreich. (ebenda, S.141) Die DGfE organisierte im Jahr 1984 ein Symposium mit dem Titel „Psychoanalyse – Grundlagenwissenschaft für die Pädagogik?“. Dort vereinigen sich Pädagogen, die sich in der Kommission für „Psychoanalyse und Pädagogik“ (1987) mit Fragen zur „Selbstverständnisdiskussion“ eingehend beschäftigen. Die Kommission resultierte aus dem Umstand, dass die psychoanalytischen Erkenntnisse allein im medizinischen Bereich genutzt wurden. Dabei wird die Diskussion, von Bittner, Trescher, Fatke, Datler und anderen, die gegen Ende der Blütezeit der psychoanalytischen Pädagogik stattfand, wieder aufgegriffen. (Kreuzer, 2007, S.38)

H.-G. Trescher und Christian Büttner gründeten im Jahr 1989 das „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“. Es handelt sich dabei um ein wichtiges Publikationsforum für die Arbeit mit Psychoanalytischer Pädagogik. In Wien gibt es ein Interfakultäres Institut für Sonder- und Heilpädagogik, das zum Forschungszentrum auf dem Gebiet psychoanalytisch-pädagogischer Lehre wurde. Am 26. September 1996 wurde die Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP) gegründet, deren Bestreben sich auf die Förderung der Verbreitung und Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik in Forschung, Theorie und Praxis richtet. Daraus entstanden Gründungsvereine, wie z.B. die Sigmund-Freud-Gesellschaft, der Wiener Arbeitskreis für Psychoanalyse und das Alfred-Adler-Institut des Österreichischen Vereins für Individualpsychologie. Helmut Figdor, der zahlreiche wichtige Beiträge zur Psychoanalytischen Pädagogik lieferte, war bis 2015 als Vorsitzender der APP tätig. Des Weiteren wurde dank einer Kooperation der Universität Wien und der Sigmund-Freud-Gesellschaft der Lehrgang „Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung“ gegründet, der in diesem Wintersemester 2017 seinen 7. Jahrgang startet.

2.7. Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik¹

Im folgenden Kapitel werden unterschiedliche Konzepte der Psychoanalytischen Pädagogik untersucht. Darunter das Unbewusste mit der dazugehörigen Trieb- und Phasenlehre. Ein weiterer großer Punkt ist die Übertragung und die Gegenübertragung. Im Hinblick auf die Beziehung zwischen Psychoanalyse und Bildung, beschreibt Assoun (1997), französischer Psychoanalytiker und Professor, drei Basiskonzepte:

Estos son, "lo infantil", "la cultura" y "el Sujeto". La cuestión acerca del "niño" obliga a pensar de nuevo la racionalidad psicopedagógica, introduciendo la reflexión acerca del inconsciente psicosexual. La cuestión sobre la "cultura" nos presenta a la neurosis como su síntoma, el cual es vivido como un cierto conflicto entre lo pulsional y lo cultural. Y la cuestión del "Sujeto", es la pregunta por aquel que va a constituirse por el deseo y ese sujeto que será fantaseado por el "ideal educativo". (Alvarado Calderón nach Assoun, 2005, S.7, Online)

Die Entstehung der psychischen Strukturen des Menschen, basiert auf den Wechselbeziehungen zwischen ihm und seinen wichtigsten Bezugspersonen und später Erziehern, mit denen er im Laufe seines Lebens interagiert. Dabei stehen im Mittelpunkt die transaktionellen Vorgänge, unter Einbeziehung der Erwartungen und Phantasien. Die „innere Wirklichkeit“ des Menschen ist allerdings weder beobachtbar, abfrag-

¹ vgl. Muck (1994), Kreuzer (2007)

bar oder messbar. Um all diese Dinge besser deuten zu können, hat sowohl der Therapeut, im psychoanalytischen Setting, als auch der Pädagoge, im Bereich der Erziehung, die Möglichkeit sich einer Vielzahl psychoanalytischer Methoden zu bedienen. Dazu gehören die Traumdeutung, die Assoziation und die Deutung der Kindheitskonstellation. (Kreuzer, 2007, S.49)

Die Entwicklung der Psychoanalyse erfolgte hin zu einer Ich-Psychologie. Mahler spricht dabei sogar nicht mehr von einem ICH, sondern von einem SELBST. Laut ihr, ist die Triebtheorie allein nicht mehr ausschlaggebend für die Entwicklung der Objektbeziehungen. Daher nimmt sie an, dass Objektbeziehungen ebenfalls beeinflusst werden von „Erwartungen, Interpretationen und Bildern, die sich überwiegend im non-verbalen Bereich abspielen. Sie unterscheidet zwischen Objektrepräsentanz und Selbstrepräsentanz. (Kreuzer, 2007, S.51)

2.7.1. Das Unbewusste

Das Unbewusste ist ein zentrales Thema der Psychoanalyse und somit der Psychoanalytischen Pädagogik. Alle scheinbar rationalen und frei getroffenen Entscheidungen die wir treffen, basieren darauf. Freud ging davon aus, dass durch den Vorgang der Verdrängung die erlebten Konflikte nicht verschwinden würden, ganz im Gegenteil. Sie treten in umgewandelter Form wieder auf. Für diesen Vorgang ist der sogenannte „Primärvorgang“ verantwortlich. Es handelt sich dabei um eine Funktionsweise des Unbewussten.

Unbewusst bedeutet: alles, was dem Individuum nicht bewusst werden darf und aus dem sich „die Geschichte seiner Sexualität, also die Aufeinanderfolge der oralen, analen, phallischen und genitalen Phase samt den darin implizierten Beziehungsmuster ergibt. Die Summe all dessen, was im Verlauf der individuellen Entwicklung persönlicher Konflikte wegen unbewusst gemacht werden musste, seien es Traumata, Lustgewinne und –fixierungen, Wünsche Versagungen. Die gesellschaftlich produzierte Unbewusstheit, die sich aus der Verflochtenheit des Individuums mit Institutionen, Familie, Schule, Peer-groups, Berufslehre, Militär, etc. ergibt. (Erdheim, 2002, S.65)

Was das Unbewusste für die Pädagogik bedeutet erklärt Elgarte (2009) in seinem Aufsatz und definiert den Unterschied zwischen dem Bewussten und dem Unbewussten:

¿Qué consecuencias producirá en el campo pedagógico? Fundamentalmente, al destronar a la conciencia como única instancia de conocimiento, esto pone un límite a los intentos de programación pedagógica. El inconsciente no aprende, no es mensurable ni evaluable; el psicoanálisis no apuesta al rendimiento.

Entonces el sujeto del psicoanálisis, Sujeto del inconsciente, es diferente de un supuesto sujeto del conocimiento, donde se le otorga pre- valencia a lo voluntario consciente y se considera a lo intelectual como una entidad independiente y recortable. Desde el psicoanálisis pensamos que lo intelectual no es una aptitud autónoma, sino que depende de la dinámica psíquica, de la trama signifi- cante del sujeto. (Elgarte, 2009, 320, Online)

2.7.2. Die psychoanalytisch geprägte Trieb- und Phasenlehre

Laut Muck umfassen die Grundannahmen der Psychoanalyse die folgenden Bereiche:

- 1. Von dem Zusammenwirken biologisch vorgegebener, erbgenetisch festgelegter Faktoren mit Aspekten der Beziehung, einschließlich dem gesellschaftlichen Moment. Sie sind Grundlagen der Lebensgeschichte des Individuums.*
- 2. Vom Bestehen und Wirken unbewusster psychischer Inhalte. D.h., dass nicht nur bewusste Intentionen, sondern auch unbewusst gewordene Erfahrungen, Wünsche und Erwartungen das Individuum bestimmen. Unbewusst erlebte Vergangenheit wird in der Gegenwart wirksam. Dieser Vorgang wird Übertragung genannt.*
- 3. Handeln und Erleben entstehen nicht zufällig, sondern psychische Vorgänge erfolgen in Sinnzusammenhängen. Dies wird von Freud als „überdeterminiert“ bezeichnet. Hierin sind Vorgänge sowohl bewussten, als auch unbewussten Inhaltes (Phantasien, Konflikte und Interpretation realer Faktoren) mit einbezogen. (Kreuzer nach Muck, 2007, S.55f)*

Kreuzer unterscheidet hinsichtlich der Innenwahrnehmung des Kindes zwischen der Selbstrepräsentanz und der Beziehungsrepräsentanz, die die psychische Struktur und folglich das ICH bilden. Bei der Selbstrepräsentanz handelt es sich um das Erleben des Kindes in Bezug auf sich selbst: „So bin ich und so ist man zu mir.“ In der Interaktion mit anderen, erfährt das Kind die Beziehungsrepräsentanz: „Zu mir ist die Mutter ... oder: niemand liebt mich oder: mir geht es immer ...“ Aus diesen Erfahrungen erschließt das Individuum dann seine persönlichen Eindrücke: „Wenn ich mich so verhalte, geschieht jenes.“ All diese Grundsätze werden vom Kind internalisiert: „Ich soll mich so verhalten...“ Diese verinnerlichten Normen, die von jedem Menschen individuell gebildet werden, kennt man in der Psychoanalyse unter dem Begriff ÜBER-ICH.

Das Gegenstück zum ÜBER-ICH bildet das ES. Im ES befinden sich alle sexuellen und aggressiven Triebe, die nur durch Befriedigung aufgelöst werden können. Dieses System wurde von Freud als Lustprinzip definiert.

All diese Strukturen, konstituieren die Basis für das Verhalten, Erleben und für die Denk- und Kommunikationsweisen des Menschen. (Kreuzer, 2007, S.56)

Eibesfeldt schreibt (1973), dass der Mensch „nicht vorprogrammiert ist, sondern nur anprogrammiert, er programmiert sich für sein Leben, indem er es lebt.“ (ebenda) Das bedeutet, dass unsere psychische Struktur, also das Erleben und Verhalten, nicht vererbt ist. Durch die Interaktion beider Faktoren wird der Verinnerlichungsprozess definiert. Abhängig davon, welcher Faktor für uns an Bedeutung gewinnt, „wird die psychoanalytische Interpretation dann bestimmt von der Triebpsychologie, der Konfliktpsychologie, einer Beziehungspsychologie oder einem Zusammenwirken dieser Teilpsychologien.“ Im Gegensatz zu den Tieren, dessen Leben trieb- und instinktorientiert ist, muss der Mensch erst lernen, seine eigenen Triebe zu befriedigen. Die sozialen Kommunikationsweisen werden ebenso im Verlauf des Lebens erlernt und dies passiert ausschließlich in der Interaktion mit anderen Menschen. (Kreuzer, 2007, S.56)

Freud definierte bereits in seinen Werken das Phänomen der Triebe. Er unterschied zwischen dem Lebens- und dem Todestrieb, wobei das Ziel aller Triebe immer Spannungsreduktion und Lustgewinn sei. (Freud GW XIII) Der Mensch ist gebunden an seine sozialen Beziehungen und nur, wenn diese auf eine gesunde Art und Weise geführt und gepflegt werden, vor allem im Kindesalter, kann ein gesundes und erfüllendes Leben geschaffen werden. (Muck, 1994, S.17ff)

Die Moral ist ein Aspekt, dem in der Psychoanalyse wenig Bedeutung beigegeben wird. Es geht in erster Linie um das bessere Verstehen der inneren Vorgänge, deren „Enthüllung“, die folglich dazu führt, dass Neurosen ermittelt werden können. Mit diesen Erkenntnissen arbeitet man weiter, mit der Absicht, den Betroffenen von seinen Zwängen zu befreien.

Die Vorphase des intrauterinen Zustandes

Der intrauterine Zustand ist äußerst ausschlaggebend für spätere psychische Erschütterungen. Diese befinden sich im Unbewussten und kommen nur in gewissen Situationen zum Vorschein. Außerdem versteht man unter diesem Begriff alle Vorgänge, die innerhalb des Uterus stattfinden und den Fötus in positiver oder negativer Weise beeinflussen können. Das zweite ist der Fall, wenn durch Hektik, Traumata oder schädliche Substanzen dem Ungeborenen geschadet wird. Denn dadurch können beim Menschen im späteren Verlauf seines Lebens gewisse Folgeschäden auftreten.

Die Periodik des Triebgeschehens nimmt bei der Geburt ihren Lauf. Das menschliche Wesen befindet sich von dem Zeitpunkt an nicht mehr im geschützten Raum, der ihm durch seine Mutter zur Verfügung gestellt wurde und wo es mit allen für ihn lebenswichtigen Dingen versorgt wurde. Von nun an ist es von seinen Triebwünschen geprägt. Abhängig davon, ob diese befriedigt oder unterdrückt werden, ist der Mensch zufrieden oder frustriert.

Triebwünsche werden von Bezugspersonen beantwortet. Durch die Veränderung der Triebwünsche erfolgt ein Reifungsprozess. Reifungsprozess auf der einen und Objektbeziehungen auf der anderen Seite sowie deren gesellschaftliche Verankerung wirken ineinander. Die Verarbeitung von neu auftauchenden Konflikten wird dabei durch bereits abgelaufene Konfliktbearbeitungsprozesse mitbestimmt. Dabei gibt es vielfältige entwicklungspsychologische Ansätze mit verschiedenen Phaseneinteilungen. Diese hängen zum Teil von biologisch vorgegebenen Reifungsstufen ab. Sie sind zum Teil am Sexualtrieb orientiert. Dieser wiederum unterliegt Wachstums-, Differenzierungs- und Reifungsphasen. Im Idealfall gehen die Reifungsphasen und Triebansprüche miteinander Hand in Hand, um dann aktuelle Konflikte adäquat lösen zu können. (Kreuzer, 2007, S.57)

Die orale Phase

Die erste Phase in der sich das Kind in den ersten Monaten seines Lebens befindet, nennt sich „orale Phase“, in der Psychoanalyse auch bekannt als „Dualunion“ oder „Mutter-Kind-Einheit“. Freud markierte diesen Abschnitt als primär narzisstisch, das bedeutet, dass der „Säugling als völlig egozentrisches Wesen seine gesamte Libido nur auf sich selbst bezieht“ und sich infolgedessen in die Bedürfnisse seiner Mutter nicht einfühlen kann.² Das Kind kann daher, von außen betrachtet, als egozentrisch, primär narzisstisch bezeichnet werden. Es richtet sein Bedürfnis nur auf die Mutter aus. Das Innere des Kindes kann nur schwer beschrieben werden, da es noch nicht zwischen

² Mahler (1968) definiert diese Phase als „normalen Autismus“, Balint, der das Kind auf die Mutter bezieht, bezeichnet diesen Zustand als „primäre Liebe“ und Spitz determiniert dies als „objektlose Stufe“.

dem Objekt und Selbst unterscheiden kann und auch keine durch Erfahrungen angeeigneten Objekt und Selbstrepräsentanzen besitzt. (Muck, 1994, S.20)

Erikson (2005) gelang es, die Annahme von Freud aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Er untersucht das Zustandekommen einer Beziehung, bei der es der Mutter gelingt, auf die Zeichen und Signale einfühlsam zu reagieren. Er erkennt hier die Quelle des Urvertrauens, welches das psychische Thema der oralen Phase bildet. Bei Erikson wird das ICH in den Vordergrund gerückt. Er unterscheidet zwischen psychosexuellen und psychosozialen Gegebenheiten. Des Weiteren hat er es geschafft, den Entwicklungsbegriff auf die gesamte Lebensdauer auszuweiten. Er empfindet Konflikte bei Jugendlichen oder Erwachsenen nicht als Störungen, deren Wurzeln in den frühkindlichen Erfahrungen liegen. Vielmehr behauptet er, dass diese ihre eigene Dynamik haben. Das erste Lebensjahr ist geprägt vom Urvertrauen und Urmisstrauen. Im zweiten und dritten Lebensjahr stellt er das Streben nach Autonomie und das Erleben von Scham und Zweifel in den Mittelpunkt. Im vierten und fünften Lebensjahr hebt er das Ergreifen der Initiative und das Schuldgefühl hervor und die Freude über eigene Verdienste. In der Phase der Latenzzeit, bis zur Pubertät, definieren Fleiß und Unterlegenheit das Leben. Vor allem die Jugend, in der die eigene Identität gebildet wird und Rollendiffusion stattfindet, ist für Erikson von besonderer Bedeutung.

Hinsichtlich des Erwachsenenenseins, unterscheidet Erikson drei Stadien: Intimität, Distanzierung und Selbstbezogenheit. Auch die Generativität oder Stagnation gehören zu dieser Phase. In diesem Abschnitt entsteht beim Menschen die Bestrebung Kinder zu erzeugen und zu erziehen. Dabei ist zu beachten, dass Eltern auch mit Kindern stagnieren können, wenn sie nur noch die eigene „Verwöhnung“ in den Mittelpunkt stellen und Beziehungen zu anderen Menschen nicht pflegen.

Die Mutter-Kind-Beziehung und die Entstehung de ES

Beim ES handelt es sich um die grundlegendste Ebene, die bereits vom ersten Lebenstag an existiert und alle Trieben, Wünsche und Bedürfnisse des Individuums in sich trägt. Diese werden von jedem Menschen stets auf ein konkretes Ziel und ein konkretes Objekt gerichtet. Das ES kennt keine Moral, unterscheidet kein Gut oder Böse, versteht keine Wertungen und es existieren darin auch keine Gesetze logischen Denkens. Laut Freud, kennt das ES nur ein Ziel, und zwar das blinde Streben nach Befriedigung der Triebe. Denn nur durch die Befriedigung kann ein Gefühl der lustvollen Entspannung verspürt werden. Aus diesem Grund gilt für das ES, das Lustprinzip.

Von den Trieben her erfüllt sich das ES mit Energie, aber es hat keine Organisation, bringt keinen Gesamtwillen auf, nur das Bestreben, den Triebbedürfnissen unter Einhaltung des Lustprinzips Befriedigung zu beschaffen. Für die Vorgänge im ES gelten die logischen Denkgesetze nicht, vor allem nicht der Satz des Widerspruchs. Gegensätzliche Regungen bestehen nebeneinander, ohne einander aufzuheben oder sich von einander abzuziehen. (Freud 2000 (1932), S.158)

Zuallererst wird das Neugeborene zum ES. Das Zusammenspiel von Reifung und der Antworten der Mutter auf die Signale des Kindes bringt bestimmte Entwicklungen mit sich. Genauer gesagt, handelt es sich dabei um den Übergang des Kindes vom Primärzustand in die erste Beziehungsform, die als „Mutter-Kind-Symbiose“ (Benedeck 1938), „Mutter-Kind-Dyade“ (Simmel 1908) oder als Stufe der Objektvorläufer (Spitz 1965) verstanden wird. Der dritte Punkt beruft sich auf die Wahrnehmung und Interpretation des Kindes, das zum ersten in der Lage ist, Aspekte der Mutter zu registrieren. „Das Auftauchen eines ersten Gegenübers, eines ‚Du‘ wird erkennbar in der Umwandlung etwa des fixierend saugenden Blicks des Säuglings beim Stillen in das sog. ‚blickerwidernde Lächeln‘.“

All dies repräsentiert den Beginn einer eigentlichen sozialen Beziehung, bei dem die Mutter ein sogenanntes „Partial-Objekt“ darstellt. Wie lange es dauert, bis die „mütterlichen Partialobjekte“ zu einem dauerhaften Bild (der Mutter als Person) werden, ist abhängig von der Intensität der Beziehung zwischen Mutter und Kind und der Güte der vielen Beziehungsszenen. (Muck nach Freud, 1994, S.21f)

Ungefähr im achten Monat hat das Kind das Bild seiner Mutter so weit verinnerlicht, dass es sie von anderen, fremden Personen unterscheiden kann. Folglich zeigt sich, wenn das Kind fremde Gesichter, fremde Gerüche oder fremde Stimmen wahrnimmt, das Phänomen des „Fremdelns“³, der sogenannten „Achtmonatsangst“ (Spitz). Dies kann beim Kind ein Gefühl des ausgeliefert seins hervorrufen, ihm sogar panische Angst bereiten. Spitz unterscheidet mindestens drei Wurzeln dieser Angst:

1. Das Kind registriert eine fremde Person, die infolgedessen zum Symbol des Abwesendseins der Mutter wird. Die daraus resultierende Angst ist bekannt als Verlassensangst.

³ Der amerikanische Psychoanalytiker René Spitz hat sich intensiv mit dem 1. Lebensjahr befasst und fand heraus, dass das „Fremdeln“ bei einem acht Monate alten Säugling darauf beruht, dass das Kind nun in der Lage ist, verschiedene Gesichter voneinander zu unterscheiden, sich jedoch nur durch die Mutter gehalten und geschützt fühlt.

2. Die Angst vor Orientierungsverlust verspürt das Kind, sobald ein fremdes Objekt auftaucht, das eine Bedrohung für die schwach entwickelte Orientierungsfunktion des kindlichen Ichs darstellt.
3. Die Unterbringung des „Bösen“, d.h. des aggressiven Anteils der eigenen Person mithilfe von Projektion erfolgt dann, wenn das Kind die Mutter als eigenständigen Menschen perzipiert und nun die Aufspaltung in eine gute und böse Mutter (wie davor im Sinne der Partialobjekte) nicht mehr möglich ist. Daher sucht sich das Kind andere Objekte, auf die es seine aggressiven Gefühle projizieren kann. Somit wird die Mutter, die das geliebte Objekt darstellt, von allem Bösen, freigehalten. Die fremden Personen werden insofern zu negativ belegten Objekten, zum „Sündenbock“. (Spitz, 1967)

Die Triebentwicklung in der oralen Phase

Beim Stillvorgang erfährt das Kind eine Art Lustgefühl und diese erste Erfahrung überträgt sich dann auch auf das spätere Leben: Wissensdurst, Lust am Essen und Trinken, Bücherverschlingen, etc. Das Kind kann in dieser Phase seinen Hunger oder Durst durch Schreien, Strampeln, Weinen etc. bemerkbar machen, damit es von der Mutter wahrgenommen und gestillt werden kann. Abhängig davon, wie die Mutter auf dieses Bedürfnis reagiert, werden beim Säugling unterschiedliche Haltungen erzeugt. So kann es nun vorkommen, dass, jedes Mal wenn das Kind schreit, abgesehen davon ob es nun Hunger hat oder einfach nur körperliche Nähe braucht, die Mutter jedoch sofort die Brust hinhält, ein gestörtes Essverhalten provoziert wird. Die erwachsene Person würde dann jedes Mal wenn sie körperliche Nähe braucht oder nervös ist, zum Essen greifen. Das Bemerkbarmachen seitens des Kindes wird von jeder Mutter abhängig von ihrer Betrachtungsweise, ihren bewussten und unbewussten Wünschen, Hoffnungen und Ängsten, interpretiert. Auf diese Weise, betrachten manche Mütter das Schreien des Kindes als Störfaktor, sie empfinden Unmut. Andere wiederum freuen sich über die kräftigen Lungen ihres Neugeborenen und empfinden Stolz. Die Summe all dieser Erfahrungen verankert sich im Gefühlsleben des Säuglings. All diese Gefühlsmodalitäten prägen den Menschen für sein Leben und können von grundlegender Bedeutung sein. Emotionen wie das Geliebtsein oder das Verlassenwerden werden herausgebildet und hängen von diesen ersten Erfahrungen ab. Die genannten Vorbedingungen für das im Säuglingsalter erworbene Urvertrauen sind bedeutende Stimmungen, die im Erwachsenenalter oft religiöse und philosophische Einstellungen des Menschen prägen.

Des weiteren existieren Mütter die auf Äußerungen der oralen Wünsche des Kindes gutgesinnt reagieren. Andere wiederum stellen die Wünsche des Bemutterns und Pflegens an erste Stelle. Eine weitere „Gruppe“ stellt die eigenen Bedürfnisse, ihr Streben nach Eigenständigkeit und Selbstverwirklichung, beispielsweise im Berufsleben, in den Vordergrund. Daher empfinden einige Mütter aufgrund ihrer eigenen Lebensgeschichte eine Neigung zu älteren Kindern, die bereits eigenen Wünsche nach Autonomie zeigen, während es ihnen schwer fällt, „Kindern der oralen Phase die Entwicklung von Sicherheit und Urvertrauen“ zu bewerkstelligen. Abhängig von der Intensivität der Zuwendungen seitens der Mutter, vor allem wenn diese in großem Maße abklingen, spricht man von einer frühen „Mutter-Kind-Beziehung“. Daher führt der teilweise oder gänzliche Entzug, der z.B. durch Tod, Krankheit oder Abwesenheit der Mutter hervorgerufen werden kann, zu psychischen Störungen des Kindes, die auf ein fehlendes Urvertrauen zurückzuführen sind. Im späteren Verlauf des Lebens können diese Ursachen beim erwachsenen Menschen Depressionen, narzisstische Entwicklungen oder auch Borderlinestörungen hervorrufen. Im Hinblick auf die Beziehungsebene können Personen, deren erste Mutter-Kind-Erfahrungen negativ waren, Bindungsängste oder fehlendes Selbstvertrauen aufweisen. Spätere Verhaltensstörungen haben somit hier ihre Wurzeln. (Muck, 1994, S.23f)

Die Entwicklung des ICH in der oralen Phase

Die oben genannten Faktoren sind nicht nur für Selbst- und Objektrepräsentanzen oder auf die Repräsentanz von Beziehungen ausschlaggebend. Sie lassen sich auch übertragen auf den Bereich der Orientierung: „sie kanalisieren die Differenzierung des Ich (also des Denkens, Schlussfolgerns, Phantasierens, Fühlens usw.).

Rein physiologisch fordern die Wahrnehmungsreize Wachstum und stärkere Vernetzungen der Gehirnnerven heraus, deren psychisches Korrelat eine Differenzierung der Wahrnehmungsverarbeitung darstellt. Verbunden mit physiologischen Wachstums- und Reifungsvorgängen wird das Ich nur in dem Maße, in dem es in Beziehungen und Wahrnehmungsvorgängen gefordert wird zu einer innerpsychischen Instanz, die sich aus der zunächst gemeinsamen Es-Ich-Matrix aussondert. (Muck, 1994, S.26)

Hinsichtlich der Beziehungsebene und den Vorgängen der Wahrnehmung entwickelt sich das ICH zu einer innerpsychischen Instanz. Es ist somit nicht vorprogrammiert und in den einzelnen Phasen der Erziehung instabil. Daher wird es im dynamischen Vollzug innerhalb einer funktionierenden Struktur bestimmt. Die Mutter repräsentiert im Bezug auf diese Vorgänge das sogenannte „Hilfs-ICH“ und stellt Orientie-

rungen zu Verfügung. Wird das Kind in seiner Kommunikation nicht wahrgenommen, seine Aktivitäten gehen ins Leere, bzw. keine entsprechenden Rückmeldungen erfolgen, verarmen die beginnenden ICH-Funktionen. Spätere Denkstörungen haben hier ihre Wurzeln.

Generell resultiert aus der Entwicklung ein ICH, das dazu fähig ist, sein Selbst von Objekten und fremden Personen auseinanderzuhalten. Sogenannte Abwehrmechanismen assistieren dabei, das ICH so gut wie möglich angstfrei zu halten, somit ist ihre Funktion die Angstbewältigung. Ohne die sogenannten Unterscheidungsfähigkeiten, wären Projektionen auf andere Personen (so wie beim „Fremdeln“) undenkbar.

Daraus resultiert, dass es für Kinder ungemein wichtig ist, in einer geschützten und liebevollen Umgebung aufzuwachsen. Sie brauchen viel Nähe und Aufmerksamkeit von ihren Bezugspersonen. Hat das Kind allerdings keine dauerhafte Bezugsperson und wird oft mit Trennungen konfrontiert bzw. in einem unheilvollen Umfeld großgezogen, ist damit zu rechnen, dass es als Erwachsener mit psychischen Störungen kämpfen muss. Für Eltern und Lehrer als wichtige Bezugspersonen bedeutet dies, dass sie um eine angemessene Befriedigung der oralen Bedürfnisse bemühen müssen.

Anale Phase: Triebentwicklung und Phantasiewelt

Die zweite Phase, auch anale Phase genannt, tritt ungefähr mit dem zweiten Lebensjahr ein und charakterisiert sich durch neu erworbene Fähigkeiten des Kindes: vom Lallen zum Sprechen, vom Krabbeln zum Laufen, vom Saugen zum Essen, etc. Des Weiteren, hat dieser Abschnitt seinen Namen von der libidinösen Besetzung der Analgegend und des Enddarms. Es entwickelt sich beim Kleinkind ein neuer Aspekt Lustgewinnung, bei dem die Körperpflege besonders im Vordergrund steht. Außerdem bildet sich zwischen Kind und Mutter eine neue Form der Erziehung, die mit der Sauberkeit verbunden ist und durch Zwischenspiele des Gebens und Nehmens, des Könnens und Verweigerens gekennzeichnet ist. Auch die eigene Autonomie, vor allem hinsichtlich der Reinlichkeitserziehung, wird vom Kind erlernt. Das Umgehen mit dem eigenen Kot prägt ebenfalls die anale Phase bei Kleinkindern.

1. *Der Kot kann ein Geschenk für die Mutter sein, eigene wertvolle Leistung, ein erstes Produkt eigener Kreativität.*
2. *Er kann die Bedeutung eines Wertes haben, der zurückgehalten, nicht hergegeben wird.*
3. *Er kann die Bedeutung eines Kindes haben (im Rahmen der Phantasie eines analen Geburtsvorganges).*
4. *Er kann die Bedeutung von etwas Gefährlichem annehmen, das im Körper sitzt und ausgestoßen werden muss.*
5. *Er kann die Bedeutung des eigenen „schmutzigen“ Selbst haben, das als etwas Abstoßendes entfernt werden muss. (das Gefühl ein ungeliebtes „Scheißkind“ zu sein). (Muck, 1994, S.28)*

Die Reaktionen der Eltern oder später der Erzieher, die dem Kind ihre eigene Wertung (basierend auf dem Eigenen bewussten und unbewusstem Erleben) vermitteln, die auf die von ihnen wahrgenommene Realität rekurriert und der sie ihre eigenen Bedeutung verleihen, sind ausschlaggebend für das Erleben und Selbsterleben des Kindes.

Beziehungen in der analen Phase

Das sich Herausbilden der Autonomiewünsche hat sowohl für die Mutter, als auch für das Kind, eine große, durch Affekte gekennzeichnete, Bedeutung. In der zuvor definierten oralen Phase, haben wir gesehen, dass es Mütter gibt, deren Bindung an das Kind sehr intensiv ist und sie ihren Säugling mit Liebe überschütten. Solche Frauen, reagieren dann möglicherweise bremsend auf Autonomiebestrebungen ihres Kindes in der analen Phase. Sie interpretieren die Wünsche nach mehr Selbstständigkeit als zurückweisend, ihre Liebe nicht erwidern. Infolgedessen tendieren sie dazu, das Kind in der Symbiose zu halten und ihm die Independenz zu verweigern. Eine mögliche Reaktion des Kindes auf dieses Verhalten der Mutter wäre beispielsweise, seine eigenen Wünsche nach mehr Autonomie als etwas Böses zu erleben und mit Passivität oder Trotz darauf zu kontern. Auf der anderen Seite gibt es wiederum Mütter die selbst mehr Autonomie anstreben. Allerdings sind gerade deren Kinder tendenziell weniger autonomesuchend. Sie empfangen zu wenig Rückhalt von ihrer Bezugsperson und dies führt möglicherweise dazu, dass ihr Urvertrauen nicht entsprechend gebildet werden kann. Diese Kinder sind charakteristisch ängstlicher und weniger neugierig. (Erikson 2005)

Dies bedeutet, dass die Mutter auf die Bedürfnisse ihres Kindes nach Zuwendung flexibel reagieren sollte. Einerseits sollte sie ihm sowohl genügend Aufmerksamkeit und Liebe schenken, damit sich das Urvertrauen entwickeln kann, andererseits seine Selbstständigkeit fördern. Kann diese Flexibilität nicht gewährleistet werden und das einst liebe und brave Kind reagiert nun auf einmal trotzig auf Angebote der Eltern, macht sich Enttäuschung breit.

Was einmal gut war, ist nun nicht mehr gut! Vielen Menschen fällt dieses sich beweglich Einstellen auf unterschiedliche Anforderungen zu verschiedenen Zeiten der Entwicklung ein-und-desselben Kindes recht schwer. Sie neigen eher zu der (wunschbedingten) Meinung, ihr Kind sei so und so – und dabei solle es auch bleiben. Wenn es dies nicht tut, ist es böse – wo es doch „bisher so lieb“ war! (Muck, 1994, S.28f)

Daher ist es von Vorteil, dass genau in dieser Phase die erste „Triangulierung“ stattfindet. Das bedeutet, das Kind baut eine Beziehung zu dritten Personen auf. Im eigentlichen Sinne handelt es sich dabei um keine Dreierbeziehungen, sondern mehreren Zweierbeziehungen, die das Kind nebeneinander führt.

Im Idealfall hat das Kind eine Mutter, die aufgrund eigener innerer Freiheit dem oralen Kind eine gute, symbiotische Mutter, und dem „analen Kind“ eine Mutter sein kann, die schrittweise Autonomie gewährt und fördert, indem sie sich an der fortschreitenden Individuation ihres Kindes freuen kann; und dazu noch einen Vater, mit dem sich etwas anfangen lässt; die Errungenschaften autonomer Fähigkeiten zu üben – besser: zu leben. Und Geschwister und/oder andere Kinder zum Spielen. (ebenda, 1994, S.29)

Die ICH Entwicklung und die Vorläufer des ÜBER-ICH

Das Heranwachsen des Kindes trägt gleichzeitig eine Zunahme an Aktivitäten mit sich, die von den Eltern, um z.B. Gefahr zu verhindern, gebremst werden. Solche Abwehr von Autonomiebestrebungen führt oft zu Frustration und zu verstärkt auftretenden aggressiven Taten, vor allem in der analen Phase.

Um die Liebe der Mutter nicht zu verlieren, sieht sich das Kind dazu gezwungen, dem „Nein“ der Mutter nachzugeben. Jedoch lernen die Kinder relativ schnell die Macht „Neinsagens“ zu ihrem Vorteil zu nutzen:

Das „Nein“ erweist sich allerdings auch als ein Machtmittel, welches, ist es erst einmal vom Kind als solches entdeckt, auch von ihm angewendet werden kann. Während es schon vorher ein „Nein“ verstehen, befolgen und nachplappern konnte, lernt es etwa vom 15. Lebensmonat an das „Nein“ als Begriff und damit als Mittel handhabbarer Macht kennen: Es kann, kaum lernt es „folgen“, Folgsamkeit verweigern. (Muck, 1994, S.30)

Aus solchen Machtkämpfen des „Neinsagens“ die sich auf die verschiedensten Situationen im Leben des Kindes extendieren können, bilden sich möglicherweise Fehlentwicklungen. Dies bedeutet, dass Eltern, die davon überzeugt sind, man müsse den Willen des Kindes „brechen“ indem man Verbote erteilt und seine Interessen, Eigenständigkeit, Willensbildung und Produktivität bremst. Solche Dinge hemmen gleichzeitig die Entwicklung des ICHs.

Durch das Erteilen von Strafen und Verboten, wird die Herausbildung eines rigiden ÜBER-ICH forciert. So werden Verhaltenssteuerungen provoziert, die im Dasein der Eltern beim Kind hervorgerufen werden. Überaus strenge Eltern, die aus eigener

„Bequemlichkeit, Ordnung, Selbstbestätigung und Aggressionsabfuhr“ (Muck, 1994, S.30) diese Art von Erziehung praktizieren, riskieren die Bildung von Zwangsneurosen bei ihrem Kind. Solche Voraussetzungen übertragen sich folglich auf die gesellschaftliche Ebene in verschiedene Institutionen wie, z.B. autoritäre Schulsystemen etc. wo strengen Normen vorherrschen und die Ansicht gepflegt wird, dass keine Einsicht durch geprägtes Handeln existiert.

Andererseits gibt es Eltern, die eine Erziehung bevorzugen, in der Regeln und Verbote vermieden werden, aus Angst vor der eigenen Aggression und Autorität. Durch dieses Verhalten können beim Kind keine Vorerfahrungen gebildet werden bzw. Orientierungen gesetzt werden. Laut Spitz (1965), hat diese Abwesenheit von Grenzen, auf die sich das Kind berufen kann, eine dem Zufall überlassene Entwicklung des ICHs zur Folge. Er definiert die Erscheinung des „Neins“ als Symptom des „dritten Organisators der Psyche“, also die Möglichkeit der Bildung des abstrakten Denkens. (Spitz, 1965, S.31)

Anna Freud erkennt hinter der Annahme des elterlichen „Neins“ durch das Kind, eine Art neu erworbenen Abwehrmechanismus, eine sogenannte „Identifizierung mit dem Angreifer“:

... das selber „Nein-Sagen“ ist ein Kompromiss zwischen der Liebe zur Mutter und der Wut auf sie wegen der frustrierten Wunscherfüllung. Wie alle Ich-Funktionen, wird auch das „Nein“-Sagen – und Handeln spielerisch erworben. Das „Nein-Spiel“ hat inhaltlich immer Ähnlichkeit mit der Art und Weise, in der die Eltern mit ihren Geboten umgehen. Wird das Spiel quälend, nennen es die Eltern „Trotzalter“. Der Erwerb des Begriffs „Nein“ im zweiten Lebensjahr bezeichnet einen Stand der Entwicklung sowohl der Eltern-Kind-Beziehung als auch des kindlichen Ich, in dem zunehmend von einer ersten Autonomie des Kindes gesprochen werden kann. (Muck nach A.Freud, 1994, S.31)

Zusammenfassend ließe sich feststellen, dass zu strenge Erziehung nicht ratsam ist, da durch ständiges Verbieten und Untergraben der eigenen Interessen beim Kind Zwangsneurosen hervorgerufen werden können. Daher sollten Eltern und Pädagogen darauf Wert legen, dass gewisse Normen vorherrschen, an denen sich die Kinder orientieren und daraus auch lernen können. Grenzen setzen ist für Heranwachsende sehr wichtig, da die Erziehung, die das Kind erfahren hat, sich auf das spätere Leben auswirkt, und wenn diese nicht gerade optimal verlaufen ist, wird es als Erwachsener im Hinblick auf soziale und gesellschaftliche Normen nicht situationsgemäß handeln können. Überaus wichtig ist es, dass beim Kind die Eigeninitiative gefördert wird, beispielsweise in Form von Lob und Anerkennung.

Phallische Phase: Triebentwicklung und Phantasiewelt

In dieser Phase, die ungefähr zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr stattfindet, stehen die Geschlechtsorgane bzw. der körperliche Unterschied bei anderen Geschlechtern im Mittelpunkt:

Durch die Intensivierung der Beschäftigung mit den Genitalien in Phantasie und Handlung fallen den Kindern Geschlechtsunterschiede als etwas Besonderes, Erklärenswertes auf. Die bisherige verinnerlichte Geschichte und das interaktive Verhalten der Bezugspersonen und Freunde bewirken in ihrem Zusammenwirken die bewussten und unbewussten Interpretationen des Erlebten und Beobachteten. (Muck, 1994, S.33)

Auch die Gerechtigkeit und Gleichbehandlung spielt eine wichtige Rolle. Die emotionale Priorisierung der körperlichen Differenzen führt zu einem Gefühl, bei dem „mehr“ Haben, gleich „mehr“ an Qualität und Wert bedeutet. Dadurch kommt es oft vor, dass Mädchen sich im Nachteil fühlen. Dies kompensieren sie in ihrer Phantasiewelt auf die Art, dass sie sich vorstellen, sie wären eigentlich die besseren Jungs. Die Konsequenzen solch emotionaler Vorstellungen sind vielfach, beginnend bei Unwert- und Neidgefühlen bis zu Hass- und Rachegefühlen dem anderen Geschlecht gegenüber. Der Wunsch nach Rivalität wird dabei sehr stark und ist in diesem Fall „als legitimer Ausgleich der Ungerechtigkeit unterschiedlicher körperlicher Ausstattung unbewusst begründet“. (Muck, 1994, S.34) Parallel dazu entsteht beim männlichen Geschlecht eine Phantasie des Gefühls der Überlegenheit ohne Leistungsbeweis.

Aufgrund der Bedeutung, die den Genitalen, vor allem dem Penis (auch: Phallus), in dieser Phase zugemessen wird, hat diese Phase den Namen „phallische Phase“. Freud weist in seinen Werken über infantile Sexualtheorien und später auch in Drei Abhandlungen über die Sexualtheorie, sowie anderen Aufsätzen, bereits auf das Phänomen des „Penisneids“ hin. Es handelt sich dabei um eine umstrittene These der klassischen Psychoanalyse, bei der Mädchen die unbewusste Phantasie entwickeln, kastriert worden zu sein und daher ein Gefühl von Neid auf den Penis des Mannes entsteht.

Erikson determinierte (2005) das Benehmen in der phallischen Phase, dass durch auffallende Aktivität gekennzeichnet ist, als ein Abschnitt resultierender Konfliktthematik. Kinder verspüren das Bedürfnis danach angesehen und beliebt zu sein bzw. stellen ihr persönliches Können zur Schau, um sich überlegen zu fühlen. Man versteht darunter auch eine Auseinandersetzung zwischen „Initiative versus Schuldgefühl“. Heutzutage kann allerdings keine Zuweisung in „männlich aktiv“ und „weiblich passiv“ erfolgen, da die Aktivität ein Merkmal beider Geschlechter ist. Bedauerlicherweise herrscht in unserer Gesellschaft weiterhin die Vorstellung, in der dem männlichen Geschlecht mehr

Stärke und Aktivität zugeordnet wird. Das weibliche Geschlecht strebt diesem Ideal nach oder versucht es sogar zu übertreffen, um mehr Anerkennung zu erhalten. In anderen Fällen, wird die weibliche Passivität hingenommen und somit ordnen sich manche Frauen der klassischen Rollenverteilung ein.

Der Ödipuskomplex

Der Ödipuskomplex bezeichnet die erotischen Wünsche, die bei Mädchen und Jungen in unterschiedlicher Weise auftreten und auf ihr jeweils gegengeschlechtliches Elternteil projiziert werden. Aufgrund des Zusammenlebens zweier Generationen gilt die ödipale Situation als unausweichlich und wird daher als „ubiquitär“ bezeichnet.

Mädchen stehen im Gegensatz zu Jungs vor einer problematischeren Situation im Hinblick auf den ödipalen Konflikt: das erste Liebesobjekt, die Mutter, kann in dieser Phase als „böse“ erlebt werden, nicht nur, weil sie dem Mädchen „körperlich weniger gegeben zu haben scheint“⁴, sie wird zu einer Art Rivalin, die zwischen ihrer Beziehung zum Vater steht und daher als störender Faktor empfunden wird. Im Gegenteil dazu, müssen die Jungs das Liebesobjekt nicht wechseln.

Allerdings bleiben neben dem Wunsch der Beseitigung auch die in der oralen Phase entstandenen Liebesgefühle der Mutter gegenüber bestehen, und es entwickelt sich daher im Inneren des Kindes eine ambivalente, durch Schuldgefühle geprägte Stimmung. Dies bedeutet, dass je besser die primäre Liebesbeziehung zwischen Kind und Mutter war, umso mehr relativiert sich die Rivalität in der ödipalen Phase und somit wird der Hass ihr gegenüber und auch die Gefühle der Angst sie zu verlieren gemildert.

Diesem positiven Fall entspringen drei Entwicklungen: Die Fähigkeit, Ambivalenz zuzulassen und zu ertragen, die Möglichkeit, Dreier-Beziehungen ohne den Anschluss des Dritten – wer immer das sei – zu leben, sowie die Grundlage späteren angstlosen heterosexuellen Begehrens. Dies führt gleichzeitig zu einer zumindest geschlechtlichen Identifizierung mit einem gleichgeschlechtlichen Elternteil. Sie ermöglichen es, die Mutter als gutes Objekt in sich zu behalten und gleichzeitig Vaters Liebe zur Mutter auf sich in sublimiertem Sinne zu beziehen. (Muck, 1994, S.36)

Sollte die Mutter-Tochter-Beziehung nicht stabil genug sein, sind auch die Wünsche zu ihrer Beseitigung stärker. Daher treten depressive Störungen wie Hysterie oder Phobie bei Frauen viel häufiger auf als bei Männern. (Dorsch 2004, 192f)

Die Phantasien der Tochter sind nicht nur gekennzeichnet durch den Wunsch, den Vater für sich allein zu beanspruchen, sondern gehen Hand in Hand mit den unbewussten Inzestphantasien die beim Vater auftreten. Oft kann es vorkommen, dass wenn

⁴ vgl. hierzu Muck, 1994, S.36

jüngere Geschwister vorhanden sind, diese als gemeinsame Kinder in die Beziehung mit dem Vater miteinbezogen werden. Sollten allerdings diese Phantasien auch nur im geringsten der Realität entsprechen, entsteht beim kleinen Mädchen die Angst, von der Mutter verfolgt, bestraft oder gar verlassen zu werden, bzw. vom Vater vergewaltigt und zerstört zu werden.

Wenn es vorkommt, dass der Vater sich seiner Tochter gegenüber stark ablehnend verhält oder sogar körperliche Gewalt zustande kommt, fällt das Kind in die phallische Phase zurück. In diesem Fall, würde das Kind regredieren und sich vermehrt der Mutter zuwenden, was auch von bestimmten homoerotischen Gefühlen begleitet werden kann. Somit können Mädchen im Laufe ihrer Entwicklung sowohl einen positiven, als auch einen negativen ödipalen Konfliktlösungsversuch durchmachen.

Die Entwicklung beim Jungen in der ödipalen Phase verläuft generell gleichartig, allerdings mit dem Unterschied, dass die Mutter als Liebesobjekt vorerst behalten werden kann. Durch das intensivere Fixieren der Mutter wird jedoch der Prozess der Sublimierung mühevoller gestaltet. Das bedeutet, dass sich spätere Beziehungen zu Frauen problematisch gestalten können, wenn diese Fixierung unbewusst beibehalten wird. Der Vater hat als Konkurrent die Rolle des phantastisch-realistisch ödipalen Objekts. Er besiegt zwar, bringt aber nicht um, er entmutigt und macht klein. Es besteht die Gefahr, dass so ein starker und als übermächtig empfundener Vater die Kastrationsangst entfachen lässt. Durch die so entstandene Angst kommt es manchmal vor, dass eine immerwährende Fixierung an die Mutter zu Impotenz führen kann.

Der Knabe erlebt daraufhin unbewusst zwei verschiedene Lösungsstrategien: Auf der einen Seite, eine verstärkte Identifikation mit dem Vater, dem er sich allerdings unterordnet, gleichzeitig aber die Gefühle zur Mutter sublimiert. Ersteres wird von einer Phantasie begleitet, in der sich der Junge als „weiblich identifiziertes Objekt“ sieht und diese führt zu einer Entfaltung homoerotischen Begehrens. Somit wird die Kastrationsangst umgangen, aber auch die Nähe zur Mutter, der gegenüber außerdem das Bestehenbleiben archaischer Ängste festgestellt werden kann. Die vorhin genannten Lösungswege sind nicht die einzigen, sie stellen ausschließlich Richtwerte dar.

Weitere Möglichkeiten eines Umgangs mit ödipalen Konflikten sind vielfältig:

1. *Die bisexuelle Grundlage des Menschen, die besagt, dass in jedem Individuum Männlichkeit und Weiblichkeit physiologisch vorhanden sind und lediglich eine der beiden Tendenzen die jeweils andere mehr oder weniger stark überwiegt. Dies ist eine Grundlage für das im Individuum gleichzeitige Bestehen sowohl hetero- wie homoerotischen Lösungsversuche aus der ödipalen Situation. So laufen häufig starke heterosexuelle wie schwächere homosexuelle Beziehungswünsche neben- und hintereinander her.*
2. *Die immer vorhandene Ambivalenz gegenüber allen Bezugspersonen. Auch sie begünstigt das gleichzeitige Auftreten gegenläufiger Beziehungsmuster.*
3. *Die unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeit zu partiellen Identifikationen (z.B. ein Mann sein wie der Vater, aber mit bestimmten, geschätzten Fähigkeiten oder Wesenszügen der Mutter).*
4. *Unterschiedliche, schicksalhafte Lebensbedingungen: Tod des Vaters oder der Mutter, Rückkehr eines nie gekannten Vaters aus dem Krieg, Trennungen der Eltern, besondere Bedeutungen von Geschwistern, Flucht, Verfolgung usw. (Muck, 1994, S.38)*

Wenn ein Junge ohne seinen Vater aufwachsen muss, wird die ödipale Situation völlig anders erlebt und verlangt nach anderen Lösungswegen als vorhin angeführt. Die Bedeutung, die der Sohn in seiner Phantasie dem Vater zumisst, hängt beispielsweise von den Erzählungen der Mutter ab oder ihren Umgang mit dem Verlust. Außerdem auch davon, ob ein Ersatzvater da ist oder ob Geschwister vorhanden sind. Hinsichtlich des schulischen Bereichs ist anzumerken, dass männliche Lehrpersonen oft eine Art Vaterrolle einnehmen und somit ihre Funktion „missbraucht“ wird von Kindern, Jugendlichen und auch Müttern. (Kreuzer, 2007, S.66)

Sollte es gelingen, dass die Frustration durch einen ödipalen Verzicht bezwungen wird, begünstigt dies die Sublimierungsfähigkeit und somit Überlegenheit hinsichtlich des Umgangs mit der Realität. Bei einer Identifizierung mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil kommt es zur Introjektion elterlicher Autorität in das als Instanz sich entwickelnde ÜBER-ICH. Die Reaktionen der Eltern auf die, meist unbewussten, Wünsche ihrer Kinder sind äußerst prägend im Hinblick auf die psychischen Prozesse. Kommt es zu einer Trennung der Eltern, bei der sie jeweils das gegengeschlechtliche Kind versuchen, für sich zu gewinnen, wird der ödipale Konflikt verstärkt. Extremsituationen, wie sexueller Missbrauch, können zu schwerwiegenden Traumatisierungen führen. Situationen, in denen die Eltern dies erkennen und sich daraufhin, zu ihrem Schutz, dem Kind gegenüber abweisend verhalten, um es nicht zu verführen, sind ebenso ungünstig. Denn Kinder spüren dies, auch wenn es seitens der Eltern nie ausgesprochen wird. Sie empfangen es als Ablehnung und fühlen sich daraufhin wertlos und nicht lebenswert. Das Vermeidungsverhalten, welches bei Eltern aus Angst vor dem Inzest entsteht, hat für die Kinder gravierende Folgen. Nachhaltige Fixierung auf ein Elternteil führt zu sexuellen Hemmungen wie Frigidität und die bereits vorhin erwähnte Impos-

tenz. Inzestverhalten zwischen Geschwistern hat weniger schwerwiegende Folgen. Der Grund liegt darin, dass Geschwister keine primären Liebesobjekte darstellen, außer, sie sind viel älter und nehmen eine Art Elternersatzfunktion ein.

Der Grund vieler Kindheitsphobien findet seinen Ursprung in der phallischen Phase. Diese bilden sich aufgrund von Schuldgefühlen und provozieren Ängste wie Dunkelangst, Angst vor Insekten oder anderen Tieren, Phobien in gewissen Situationen, etc. Eine weitere Folge solcher Konflikte kann das Kind in die anale Phase zurückversetzen und dazu führen, dass es einkotet oder einnässt.

Im schulischen Alltag kommt es nicht selten vor, dass Gefühle aus der Vergangenheit, vor allem aus der ödipalen Phase stammend, aufgrund bestimmter Konflikte hochkommen und auf den Lehrer oder einen Schulkollegen übertragen werden. Durch das Zusammenspiel von „zärtlichen und feindseligen Regungen“ bildet sich eine Ambivalenz der Gefühle, die der junge Mensch auf den Dozenten projiziert. Idealisierungen und Hassgefühle aus früheren Jahren können dabei übertragen werden. Je nach Intensität des ödipalen Problems aus der Kindheit, ist es mehr oder weniger wahrscheinlich, dass eine Übertragung von alten Emotionen auf aktuelle Konfliktsituationen erfolgt. Eine stabilere Autonomie und eine neuartige Objektbestimmung, ergeben sich frühestens in der Phase der Pubertät. (Kreuzer, 2007, S.100f)

2.7.3. Die ICH und ÜBER-ICH Entwicklung

Eine einführende und orientierungsgebende Handlung seitens der Eltern, die den Prozess der Sublimierung und Identifikation bewerkstelligt, begünstigt gleichzeitig die ICH-Entwicklung. Außerdem kann eine Veränderung der Triebziele stattfinden, bei der die bis dahin ödipalen Interessen auf die Realität projiziert werden. Es ergibt sich eine neue Haltung der Welt gegenüber, die durch eine Zunahme an Lernfähigkeit gekennzeichnet ist. Durch dieses neu erworbene Empfindungsvermögen kann das Kind nun zwischen einer inneren Welt, der Phantasie und einer äußeren Welt, der Realität, differenzieren. Dies führt wiederum zu einer besseren Erkenntnis von Sinnzusammenhängen.

Das vorhin beschriebene „Nein-Sage-Spiel“ wird nun in diesem Abschnitt des „Heranwachsens“ gefolgt vom „Warum-Frage-Spiel“, welches zahlreiche Funktionen innehat. Diese sehr bekannte Phase wird von den Eltern nicht selten als störend emp-

funden. Weiterhin charakteristisch für dieses Spiel ist das steigende Interesse des Kindes an der Realität und den Kausalzusammenhängen.

Es ist ein Spiel, das viele Funktionen in sich vereinigt. Zunächst signalisiert es das wachsende Interesse an der umgebenden Realität und ihren Kausalbeziehungen. Die Warum-Frage ist ein kommunikatives Vehikel zur Erfassung realer Sinnbezüge – auch wenn sie anfangs noch im Dienste magisch-phantastischer Zuordnungen der Welt zur eigenen Person und ihren Bedürfnissen steht. (Muck, 1994, S.40)

Immer mehr Aufmerksamkeit bekommen auch die Fragen nach dem eigenen Körper, den Gefühlen, dem Kinderkriegen etc. Diese dienen folglich einer orientierenden Aufnahme von Gefühlen, Phantasien und anderen Beobachtungen. Die durch den Wissensdurst sich verändernden Kommunikationsformen prägen die Erfahrungen des Kindes. Wichtig dabei ist, wie intellektuell und affektiv die Eltern auf aufkommenden Fragen der Kinder eingehen. Als ausschlaggebend erweist sich des weiteren die bewusste und unbewusste Denkweise der Erzieher, da sich diese auf die Entwicklung der Lern- und Kommunikationsfähigkeit, Ängste, Moralvorstellungen, Ungeduld, Sicherheit, Wissbegierde und Empathie auswirkt. Im Falle, dass die Reaktion auf die Fragen der Kinder durch Zurückweisung, Desinteresse, schlechter Laune gekennzeichnet ist, wirkt sich das negativ auf die ICH-Entwicklung aus. Solch ein interaktives Abblocken kann zu Lern- und Arbeitsstörungen, emotionalen Hemmungen wie Ängsten und Beziehungsstörungen, oder gar zu einer „regressiven Entsublimierung, also dem Rückgriff auf vorangegangene Stadien“ (Muck, 1994, S.41) führen. Zur gleichen Zeit bilden sich die ersten Moralvorstellungen der Kinder aus, die zu Anfang noch primitiv sind. Adoptiert werden auch Verhaltensbewertungen und Rollenvorstellungen und zwar geschieht dies durch die Identifikation mit den Eltern.

Im ICH des Kindes findet eine Introjektion (Sandler 1985) der Autorität der Eltern statt. Das bedeutet, dass diese als psychische Instanz und als ÜBER-ICH in Form von Verhaltensregeln, Geboten, Verboten etc. im Inneren des Kindes präsent ist und in das spätere Verhalten mit einfließt. Im positiven Falle sollte es sich um eine Instanz handeln, „deren Inhalte – Übereinkommen, nicht Gottesurteile – verhandelbar sind, im Sinne von Wegweisern durch die Kultur, in der man lebt.“ (Muck, 1994, S.42) Zuletzt ist es nicht unwichtig zu erwähnen, dass eine positive Lösung des Ödipalen Dilemmas zur Klärung der „geschlechtlichen Identität, der Bildung des Gewissens und der Entstehung des kritischen ‚Warum‘-fragenden ICH“ führt. (ebenda)

Resümierend lässt sich feststellen, dass Lehrer, wenn sie über ein angeeignetes psychoanalytisches Wissen verfügen, verständnisvoller handeln können und Ursachen für Lernfähigkeiten bzw. -störungen früh erkennen können. Die Art des Umgangs der Eltern und auch später Erzieher ist besonders wichtig für die Entwicklung verschiedener Aspekte des psychischen Innenlebens des Kindes, da in der phallischen Phase bereits die ersten sozialen Regeln verinnerlicht werden. Das Kind braucht ein Vorbild, an dem es sich orientieren kann und vor allem eine emotional positive Umgebung. Denn gute frühe Beziehungen und ein gutes Familienklima, in dem der Heranwachsende anerkannt und geliebt wird, beugen der Bildung psychischer Störungen vor. (ebenda)

Latenzperiode: Sublimierung von Trieben

Dieser Abschnitt dauert im Schnitt vom sechsten bis zum zehnten oder zwölften Lebensjahr. Es wurde festgestellt, dass eine deutliche Verlangsamung der Triebentwicklung, die bis zu dem Moment so stürmisch verlief, stattfindet. Die ICH-Entwicklung steht im Mittelpunkt und die libidinösen Bedürfnisse rekurren „auf bereits Gelöstes oder zumindest auf Verdrängtes.“ So gesehen, ist das 6-12-jährige Kind in vieler Hinsicht ein „relativ harmonischer, stabiler und ‚fertiger‘ Mensch – jedoch ohne Geschlechtsreife“. (Muck, 1994, S.43) Das von Triebdruck geleitete und von ungeklärten Problemen befreite ICH des Kindes, erfährt eine enorme Steigerung der Sublimierungsfähigkeit, die dazu führt, dass eigene Interessen nun mit erhöhter Aufmerksamkeit und Konzentration verfolgt werden können. Selbstverständlich sind positiv gelöste ödipale und frühere Konflikte Voraussetzung dafür, dass auf Lernziele besser hingearbeitet werden kann. So wäre das Kind auch auf der gesellschaftlichen Ebene, beispielsweise in der Schule, von Trennungsängsten befreit und nicht zu einer Regression gezwungen. Soziales Verhalten wird, wie wir gesehen haben, begünstigt durch eine konfliktfreie Erziehung und angemessene Lösung ödipaler Probleme. Für das Kind, das sich in der Schule befindet, bedeutet dies, dass es sich ohne Probleme aus einer Dreier-Beziehung heraus, auf Beziehungen innerhalb größerer Gruppen ohne Bezugsperson, einlassen kann. Rivalisierendes Lernen sollte in der Schule unbedingt aus dem Weg gegangen werden, damit beim Kind keine Regression erzwungen wird, in der phallisch rivalisierende Handlungsformen provoziert werden. Aufgrund dessen bremst Rivalitätslernen die ungestörte und positive Entwicklung des sozialen Verhaltens. Sollte sich ein Kind den Ansprüchen nicht gewachsen fühlen, führt dies zu Angst und Minderwertigkeitsgefühlen. Daher müssen Lehrer dafür sorgen, dass in der Schule so weit wie möglich ein

angstfreies Klima herrscht, um Angstgefühlen verbunden mit der Schule oder gar dem Lernen, aus dem Weg zu gehen.

Die Leistung- und Objektbeziehung sind in der Latenzphase eng miteinander verbunden und können sich somit gegenseitig stimulieren oder beseitigen. In erster Linie wird die Leistung vom Kind nicht nur als Forderung von außen erlebt, sondern als etwas, das von ihm selbst kommt und in ihm selbst entsteht bzw. erstrebt wird. Alle Kinder sind lernwillig und möchten etwas können. Dies funktioniert vor allem dann gut, wenn die Leistung nicht benotet wird und das Kind nicht unter ständigem Druck steht, etwas „schaffen zu müssen“ oder auf ein bestimmtes Ziel hinarbeiten oder besser gesagt, lernen muss. Leider wird diesem Aspekt in unserem Schulsystem nicht Rechnung getragen. Spielerisches Lernen und die Nicht-Bewertung von Leistungen findet nur in der 1. Stufe der Volksschule statt, da dort noch ein zielgerichtetes Lernen stattfindet („das kann ich schon gut ...“). Hier spielt der Lehrer eine besonders wichtige Rolle und muss dafür sorgen, dass trotz der Notengebung, eine positive Einstellung dem Lernen gegenüber gefördert wird und auf ein positives und gut funktionierendes Klassenklima Wert gelegt wird. Sollte dies nicht der Fall sein und das Kind erfährt in der Schule Strenge oder böses Verhalten seitens der Klassenkollegen und Rivalität, will es sich selbst schützen und dem Ganzen unbedingt aus dem Weg gehen. Es zeigen sich Symptome wie Clownerie, Stören des Unterrichts oder gar das Schuleschwänzen. Auch Regression kann zum Problem werden, die sich vor allem dann zeigt, wenn die Integration neuer Erfahrungen misslingt. Es treten heftige Symptome aus in Form von Bettnässen, Stottern, phobischen und zwanghaften Erscheinungen oder gar Asthma- und Migräneanfällen.

Erikson definierte 1965 ein für die Latenzphase wichtiges Begriffspaar „Leistung vs. Minderwertigkeitsgefühl“. Minderwertigkeitsgefühle entstehen meist durch ein geringes Selbstwertgefühl, fehlendes Erfolgsleben und wenig soziale Anerkennung. Für das Kind bedeutet erfolgreich zu sein, wenn es die eigenen Ziele erreicht, seine Leistung mit Gleichaltrigen vergleichbar ist bzw. es mit ihnen mithalten kann und wenn es von seinen Bezugspersonen anerkannt wird und Zuneigung erlebt. Es kann vorkommen, dass das Kind zwischen Gefühlen der Omnipotenz und Resignation schwankt, wenn ihm seitens der Eltern oder Lehrer eine entwertende Haltung entgegengebracht wird. Kommt das Gegenteil zustande und das Kind wird idealerweise von seinen Bezugspersonen ermutigt, tritt es vom phantastischen Realismus der phallischen Phase, in einen Zustand des „naiven Realismus“ (Kroh 1922), über. Werden magisch-phantastische

Fantasien vermehrt vom Kind beseitigt, bildet sich bei ihm ein „erfahrenes, vergleichsweise nüchtern-praktisches Weltbild mit einer ebenso realistischen Einschätzung der eigenen Person.“ (Muck, 1994, S.44)

Das ÜBER-ICH ist inzwischen zu einer psychischen Instanz geworden und zwar durch die Internalisierung der elterlichen Autorität. Es kann sich nun mittels der Konfrontation mit anderen Meinungen und Vorstellungen herausbilden, sieht jedoch in seiner Struktur, aufgrund der vielen unterschiedlichen und komplizierten Abhängigkeiten und Machtverhältnisse, innerhalb der Gruppenbeziehungen zwischen Eltern-Kind-Lehrer, immer anders aus. Es ist weiterhin bestimmt von rigiden, unbewussten und archaischen Anteilen und überlagert von „kontroversen, unintegrierten vorbewussten Vorschriften“. (ebenda, S.45)

Bedauerlicherweise kann es vorkommen, dass das ÜBER-ICH durch seine „Scheuklappenmentalität“ der ungehinderten Entfaltung des ICH und damit auch der Freiheit sozialer Bezüge im Wege steht. Beim Menschen bildet sich folglich ein Zwangscharakter auf der individuellen Ebene, während auf sozialer Ebene ein Untertan in der autoritären Gesellschaft aus ihm wird. Das ICH des Kindes muss daher im Verlauf der Latenzphase immer kompliziertere, divergierende Erfahrungen sammeln und seine Erwartungen erweitern.

Ob das Kind aus rivalisierenden Dreier-Konstellationen des ödipalen Konflikts zu echten Wir-Beziehungen kommen kann, hängt von mehreren Aspekten ab. Sollte die Entwicklung nicht positiv verlaufen, regredieren die Kinder und empfinden alle auftretenden sozialen Kontakte als rivalisierend, symbiotisch und narzisstisch. Daraufhin erfolgt eine Uminterpretation der sozialen Kontakte und dies führt zu Handlungen, wie dem Ausschluss Dritter oder des Missbrauchs der Welt als Bühne zur Selbstdarstellung. Sollten andererseits jedoch die Probleme der Latenzphase bewältigt werden, öffnet sich für den Menschen ein „Tor zur Welt“. (ebenda)

Zusammenfassend soll hier festgehalten werden, dass Lehrer in dieser Phase eine wichtige Rolle spielen, denn wenn sie sich der vorhin genannten Prozesse und die Dynamiken der Persönlichkeitsentwicklung bewusst sind, können sie bewusst die Energien ihrer Schüler auf bestimmte Ziele richten. In der Latenzphase bilden sich Abwehrmechanismen bei den Heranwachsenden und diese sollten vom Erzieher wahrgenommen werden. Hinsichtlich der Lustbefriedigung, sollte der Lehrer dazu fähig sein, diese auf ein anderes Ziel und einen anderen Zeitpunkt zu verschieben bzw. die Energie zu

sublimieren. Er sollte den Schülern dabei helfen ihre eigenen Triebregungen zu unterdrücken, zugunsten von anderen Bereichen. (Kreuzer, 2007)

ICH-Entwicklung und Identitätsfindung in der Pubertät

Der biologische Reifungsvorgang der Pubertät findet vom elften bis zum ungefähr dreizehnten Lebensjahr statt und es handelt sich dabei um einen zweiten Trieb Schub, der nun eingeleitet wird und schlussendlich zur Geschlechtsreife führt. Es treten erste Monatsblutungen und Pollutionen auf, Vorgänge, denen im Leben der Jugendlichen viel Bedeutung zugetragen wird. Diese Phase ist bekanntermaßen ein Motivationsloch, das während der Schulzeit auftritt und oft zum Leistungsabfall führt. Allerdings wird den neuen Erfahrungen der Jugendlichen wenig Aufmerksamkeit geschenkt und die schulischen Anforderungen werden als höchst belastend empfunden.

Die Phase der Pubertät charakterisiert sich durch Beziehungsprobleme, deren Ursprung die alten Konflikte aus den vergangenen Stufen darstellen. Durch den neu eintretenden Trieb Schub werden alte, in der Latenzphase bedeutungslose Trieb- und Beziehungskonflikte, die zu einem bestimmten Verhaltensmuster führten, reanimiert und aktiviert. Die Verdrängungsabwehr in der kindlichen Entwicklung führte dazu, dass diese Konflikte bzw. die entstandenen Verhaltensmuster nicht mehr bewusst sind. Der neu eintretende Trieb Schub in der Pubertät führt nun zu Stimmungs- und Affektschwankungen, die wiederum in Beziehungsproblemen münden, die weder von den Jugendlichen selbst, ihren Eltern oder anderen Partnern verstanden werden. Die Beantwortung solcher Probleme erfolgt nicht ohne Weiteres problemlos. Es beginnt somit eine Zeit häufiger Missverständnisse und Unterstellungen, die den Beteiligten in vielen Fällen auch Leid zufügen kann.

Laut Freud zeigen sich in der Pubertät zwei wichtige Aspekte, die aus psychoanalytischer Sicht durchaus problematisch sind. Es handelt sich dabei um Prozesse der Progression und Regression, die einander durchdringen und sich im schnellen Wechsel ablösen, wodurch diese Phase als zweites Trotzalter bezeichnet wird. Es erfolgt ein Anstieg des Triebdrucks der wiederum zu einer Vitalisierung der Konflikte zwischen Eltern und Kind führt und unbewusst gewordene Interpretationen des Gewesenen von Neuem in Frage stellt. Daher stehen im Mittelpunkt dieser Konflikte die Autonomie und das Vertrauen im Hinblick auf Interpretationen, Ereignisse und Fantasien. Es entsteht die Möglichkeit, Fehler innerhalb der Beziehung durch korrigierende emotionale Erfahrungen aufzuheben. Hier spielt die Einstellung der Eltern erneut eine große Rolle. Wenn

diese an ihren alten Erwartungen und Einstellungen festhalten und gewöhnt sind an ihre guten Kinder, bringt die Phase der Pubertät oft große Enttäuschungen mit sich. Dabei wird die Schuld auf die äußeren Einflüsse des Kindes geschoben, wie z.B. die Schule, Lehrer und Freunde. Kinder die weiterhin gute Leistungen erbringen, sich anpassen und keine Probleme bereiten, werden in hohen Tönen gelobt und die Eltern sind stolz auf die von ihnen vererbten Gene. Bei schlechten und leistungsschwachen Kindern geht man von der Annahme aus, dass sie durch ihre Umgebung, zumeist vom Freundeskreis, in negativer Weise beeinflusst worden sind. Die Pubertät kann im schlimmsten Fall zum Ausgangspunkt psychischer Fehlentwicklungen werden, wenn alte, unbewusst gewordene Konflikte nicht aufgelöst, sondern verschlimmert werden. Diese Extremfälle können jedoch gemildert werden durch „korrigierende Erfahrungen innerhalb neuer Beziehungen und deren Rückwirkung auf das Eltern-Kind-Verhältnis“. (ebenda, S.47) Sich andeutende Neurosen oder Psychosen bleiben dann auf passagere partielle Störungen beschränkt, die auch als „Pubertätskrise“ bekannt sind.

Die während der Pubertät entstehende Geschlechtsreife ermöglicht den Jugendlichen, ihren sexuellen Wünschen nachzugehen und diese zu verwirklichen. Dazu gehört auch das Kinderempfangen oder –zeugen. Abhängig davon, wie intensiv die Beziehung zu den Eltern ist, werden die ödipalen Wünsche verstärkt und dies kann zu massiven unbewussten Ängsten und Schuldgefühlen führen. In Extremfällen führt dieses erneute Erleben der alten Konflikte zu einem narzisstischen Rückzug, einem Versuch der Jugendlichen, ohne Beziehungen auszukommen. Damit gehen sie dem ödipalen Dilemma aus dem Weg und ziehen sich in eine innere Welt zurück. Begleitet werden diese Phasen von Größenphantasien, in denen der Jugendliche denkt, ein Held oder Heiliger zu sein. In den Mittelpunkt treten auch Minderwertigkeitsgefühle und depressive Verstimmungen, vor allem dann, wenn die zwei Welten der Realität und Phantasie zu unterschiedlich sind. Dadurch entstehen Jugendliche, die nach außen hin äußerst schüchtern wirken und oft als Sonderlinge oder Einzelgänger abgestempelt werden.

Darüber hinaus gibt es ein weiteres oft auftretendes Benehmen, welches durch den schnellen Wechsel begehrenswerter Objekte gekennzeichnet ist. Bei diesem Vorgang handelt es sich um eine „libidinöse Besetzung“ des gegengeschlechtlichen Elternteils, bei dem die leidenschaftlichen Gefühle auf andere Personen projiziert werden. Abhängig vom Grad der Sublimierungsfähigkeit entstehen hetero- oder homosexuelle Beziehungen. Es kann aber auch das Gegenteil eintreten, bei dem eine Umkehrung der Gefühle stattfindet, weil diese beispielsweise nicht erwidert werden. Dem einst ideali-

sierten Objekt wird nun Hass und Entwertung entgegengebracht. In einem solchen Fall der „Entidealisierung“, können Formen der Verwahrlosung aufkeimen oder gar zur Kriminalität führen. (Aichhorn, 1925) Oft kommt es vor, dass die idealisierten Objekte bzw. ausgewählten Partner, eine bestimmte Eigenheit oder gar etwas vom Aussehen des gegenteiligen Elternteils besitzen – oder genau das Gegenteil verkörpern. Dabei werden alte Beziehungskonflikte auf das neue Objekt übertragen. Im Idealfall gelingt es sogar, sich vom infantilen Triebobjekt loszulösen und sich dem Partner gegenüber zu öffnen, ganz frei von Reminiszenzen. Dies wiederum folgt dazu, dass der Mensch von seinen unbewussten Ängsten und Schuldgefühlen befreit wird. Das heißt, der Mann hat keine Probleme mit seiner Potenz, er muss weder omnipotent noch impotent sein. Für die Frau bedeutet dies liebes- und orgasmusfähig sein zu können.

Der junge Mensch, der sich in der Phase der Pubertät befindet, beginnt nun zunehmend abstrahierend, begrifflich und verallgemeinernd zu denken. Die in der phallischen Phase entstandene Warum-Frage entwickelt sich zur Wozu-Frage, die sich um den Sinn des Lebens und des Seins dreht. Es bildet sich langsam der Weg der die Suche nach der eigenen Identität bestimmt. Sinnfragen können auftauchen, man stellt sich selbst und andere in Frage, übt Kritik und Selbstkritik. Weiters entwickelt der junge Mensch in diesem Abschnitt eigene Moralvorstellungen. Die Identitätsfindung ist ein Prozess der über mehrere Stationen führt.

Die erste Stufe der eigenen Identität beginnt mit der Lösung des Ödipusdilemmas, bei dem sich das Kind mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil identifiziert. Allerdings wird diese Identifikation ins Wanken gebracht und neue ödipale Probleme tauchen auf. Daraufhin werden Eltern und die mit ihnen verbundenen Bezugspersonen und Ideale (Idole, Gruppenideale, Ideologien) entidealisiert, als Folge der bohrenden Fragen des kritischen Ich des Jugendlichen in der Pubertät. Die alten Identifikationen werden erschüttert, je nach aufkommenden Rollenangeboten, politischer Auffassung, gesellschaftlichen Zwängen und religiösen Begehren. Man bemüht sich um vorläufige Probeidentifikationen bei Welt- und Leitbildern, die man allerdings wieder aufgibt. Hinsichtlich der zukünftigen Berufswahl und Beziehungsform in der man gerne leben würde, werden ebenfalls Probeidentifikationen vollzogen. Außerdem ist all das von äußeren Faktoren geprägt, die sowohl sozialen als auch wirtschaftlichen Ursprungs sein können, von Zufällen der Bekanntschaften, von unbewussten Interpretationen, die im Laufe der bisher gewesenen Lebensgeschichte hervorgingen. Aus diesem Zusammenspiel der vorhin genannten Aspekte bildet sich letztendlich die eigene Identität. Ob diese von alten

Identifizierungen geprägt ist oder in Abgrenzung von alten Primärobjecten existiert, ist unterschiedlich.

Identitätsbildung beginnt, wenn die (ungefragt übernommenen) Identifikationen mit den Personen aus der Vergangenheit enden. (Erickson in Muck, 1994, S.49)

Bezüglich der Ermittlung dieses Prozesses lässt sich feststellen, dass dieser oft von sehr langer Dauer sein kann. Diese Aufarbeitung bildet den Kern dessen, was „prolongierte Pubertät“ bezeichnet wird. Im Mittelpunkt der Identitätsfindung steht die Erkundung der eigenen Geschlechtsidentität. Die Eltern spielen ebenfalls eine große Rolle, wenn es darum geht, dass ein Jugendlicher zum „richtigen Mann“ oder zur „richtigen Frau“ wird. Diese Frage ist nicht nur geprägt durch die Identifikationsangebote, welche das Kind bereits in der ödipalen Phase vermittelt bekommt, sondern auch durch gesellschaftliche und kulturelle Faktoren, die „von jeder Kultur, jeder Geschichtsepoche ... und gleichzeitig abhängig von der Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppierungen und Schichten unterschiedlich beantwortet“ werden. (Muck, 1994, S.50) Zusätzlich erschwert wird die Identitätsbildung des jungen Menschen durch die bestehende pluralistische Gesellschaft, die einem schnellen Wandel unterliegt und durch ein mannigfaltiges Angebot gekennzeichnet ist.

2.7.4. Das Erwachsenenalter

Aus psychoanalytischer Sicht gesehen gibt es keine Definition darüber, wie der Mensch zu sein hat oder wie er sich verändern sollte. An und für sich wird der Erwachsene Mensch als lern- und entwicklungsfähig betrachtet. Bei der Frage nach der Rolle der Psychoanalyse bzw. den Behandlungszielen lässt sich feststellen, dass die Absicht der psychoanalytischen Arbeit darin liegt, unbewusst gebundene Möglichkeiten zu befreien. Alle in der Kindheit gespeicherten Verhaltensmuster, sind nun Teil der psychischen Mechanismen und der unbewussten Strategien. Durch jene Verhaltensmodelle, reagiert der erwachsene Mensch unterschiedlich in aufkommenden Konfliktsituationen und hat seine eigene Art und Weise mit Traumata umzugehen. Prägend für diese Modelle sind Fixierungen, die in den vergangenen Phasen (anale, ödipale, phallische) erfolgt sind und den jeweils „zugehörigen phasenspezifischen Regulationsmechanismen, Verhaltens- und Erlebensmodalitäten“. (ebenda) Daher können beispielsweise Fixierungen aus der ödipalen Phase zu einem übernervösen Charakter führen. Fixierungen aus der analen Phase erscheinen in Form von übertriebener Genauigkeit, Pünktlichkeit und ei-

nem übermäßigen Sauberkeitswahn. Die Art und Intensität der Ausprägungen der vorhin genannten Symptome können variieren. Im Allgemeinen ist bei schweren psychischen Störungen eine psychotherapeutische Betreuung unabdingbar.

Die Einschränkungen oder Kompromißbildungen können sich in unterschiedlicher Gestalt zeigen; ihre Erscheinungsformen reichen von Kontaktproblemen und Arbeitsstörungen über starre Charakterstrukturen, Symptome von Angst, Zwang, Wahn oder Depression bis hin zu psychosomatischen Störungen. Psychoanalytisch gesehen sind dies keine Krankheiten im medizinischen Sinne, sondern Erscheinungsformen mißglückter Konfliktlösungsversuche in unterschiedlichen Bereichen mit unterschiedlichem körperlichen Entgegenkommen. (Muck, 1994. S.51)

Die Anzeichen negativer Entwicklungen treten nicht willkürlich auf. Sie stehen in Verbindung mit bestimmten Konfliktsituationen, einem konkreten Augenblick und

... den bewußten wie unbewußten Bedeutungen von Änderungen oder Erstarrungen im Leben, die dann als sogenannte „Auslöser“ angesehen werden, seien es nun Prüfungen, Trennungen, Tod, Verfolgung oder viel alltäglicher scheinende, wie Umzug, Schulnoten der Kinder oder Miniereignisse, die „auf den Geist gehen“. (Muck, 1994. S.51)

Als Elternteil oder Erzieher ist es sehr wichtig, dass man sich mit den Heranwachsenden versucht zu identifizieren. Keinesfalls darf man aber die eigenen narzisstischen Wünsche auf sie übertragen. Nur in diesem Fall gelingt es, dass Erzieher die Funktion eines Vorbilds übernehmen können. Es bedeutet auch, dass selbstgefälliges Auftreten von Erziehungsberechtigten ein Zeichen für Konflikte aus der eigenen Kindheit ist. In diesem Fall würde das Erziehen zu einem Wechselspiel zwischen Belohnungen und Strafen werden. Weiters besteht die Gefahr, dass Eltern ihren Frust über ihre nicht erfüllten Wünsche oder Idealvorstellungen auf die eigenen Kinder übertragen. Sie können ihre Liebe und Zuneigung dem Kind gegenüber nur dann zum Ausdruck bringen, wenn ein Teil ihres moralischen ÜBER-ICHs sich an der Tochter oder dem Sohn zu realisieren vermag. (Richter, 1984) Sind jedoch die Eltern nicht dazu fähig, ihrem Kind Liebe zu schenken, kann keine Liebesfähigkeit entstehen.

Zusammenfassend möchte ich festhalten, dass Eltern und Erzieher ihre eigenen ungelösten Konflikte nicht auf Kinder übertragen sollten. Wenn ein Erwachsener spezielle Symptome oder Verhaltensmuster bei sich entdeckt, mit denen er selbst nicht fertig wird, ist eine Therapie oder ein Gespräch mit einem Psychoanalytiker dringend nötig. Das bedeutet für Lehrer zu lernen, sich in seinen Schüler hineinzusetzen und nicht nur die eigenen „Defekte“ sondern auch die des anderen zu akzeptieren:

De modo que la nueva concepción pedagógica inspirada en la teoría psicoanalítica permitiría que el educador pudiese ser educado por el niño (a) mismo, como Sujeto confrontado a las exigencias de la pulsión pero al mismo tiempo en el reconocimiento de la imposibilidad, esto es, aceptar las propias fracturas y las del otro. (Alvarado Calderón, 2005, S. 10, Online)

2.7.5. Die Übertragung und die Gegenübertragung

In der psychoanalytischen Pädagogik geht man von der Annahme aus, dass unbewusste Motive der Auslöser von Konflikten sein können. Hilfe kann erst dann geboten werden, wenn diese Konflikte in ihrer unbewussten Dynamik begriffen werden können. Dabei sind drei Konzepte für das Verstehen von Konfliktsituationen ausschlaggebend: die Übertragung, die Gegenübertragung und das szenische Verstehen. (Kreuzer, 2007, S.81)

Im Wesentlichen handelt es sich bei Übertragungsreaktionen um Wiederholungen von früheren Objektbeziehungen:

... se designa de esta manera al proceso por el cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos en el marco de cierto tipo de relación establecida con ellos y eminentemente en el marco de la relación analítica. Y continúan, se trata de una repetición de prototipos infantiles vivida con un marcado sentimiento de actualidad. Esto para la cura analítica será muy importante pues su instalación, sus modalidades su interpretación y su resolución la caracterizarán. (Alvarado Calderón nach Laplanche und Pontalis, 2005, S.11, Online)

Diese Prozesse finden bei allen Menschen statt. Sie können in Form von Gefühlen, Trieben, Wünschen, Ängsten, Phantasien, Einstellungen und Ideen oder Abwehrreaktionen zu anderen Personen auftreten. Trescher deutet darauf hin, dass psychoanalytische und pädagogische Situationen nicht der Grund für Übertragungsreaktionen sind. Sie verstärken ausschließlich ihre Entwicklung und ermöglichen gleichzeitig eine Bearbeitung. (Trescher, 1992, S.76) Bei Übertragungen handelt es sich um Wiederbelebungen von Handlungsweisen, die in der Kindheit entstanden sind und auf den Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen basieren. Diese früheren Verbindungen werden auf Personen in der Gegenwart übertragen. Trescher stellte diesbezüglich folgende Annahmen auf:

1. *Die Übertragungsbeziehung ist eine wiederbelebte Objekterziehung zu einem früheren und wichtigen Objekt, die mittels eines Stellvertreters aktualisiert wird.*
2. *Übertragungsreaktionen sind deshalb an Regressionen gekoppelt.*
3. *Sie folgen unbewussten, infantilen Beziehungsmustern; sie werden nicht erinnert, sondern in Haltungen und Handlungen umgesetzt.*
4. *Sie basieren im wesentlichen auf Verschiebungen, aus Ersetzungen des früheren Objektes durch Stellvertreter im Hier und Jetzt. (Kreuzer nach Trescher, 2007, S.84)*

Bereits Freud wies darauf hin, dass Übertragungsreaktionen, so wie alle infantilen Objektbeziehungen, ambivalent sind. In seinem Aufsatz „Zur Psychologie des Gymnasiasten“ stellt er fest, dass Menschen ihre Gefühle, Einstellungen und Interaktionsmuster, die gegenüber der Mutter, dem Vater und den Geschwistern entstanden sind, auf ihre späteren Beziehungen im gegenwärtigen Leben übertragen werden. Das bedeutet, dass all die Personen, die wir kennenlernen, unbewusst von uns mit früheren Bezugspersonen zum Vergleich herangezogen werden. Ferner bedeutet dies, dass im psychoanalytischen Sinne nur dann von Übertragung die Rede ist, wenn der fremde Mensch genau so erfahren wird, wie ehemals eine wichtige Bezugsperson aus der Kindheit. Unbekannte Personen werden in unbewusster Form dazu gebracht, den Platz einzunehmen, den davor eine andere bedeutende Bezugsperson einnahm. Solch eine Übertragung tritt vor allem dann auf, wenn es einen ungelösten Konflikt mit diesem Menschen gab. Diese Affekteinstellungen bilden sich bereits in sehr jungen Jahren:

Schon in den ersten sechs Jahren der Kindheit hat der kleine Mensch die Art und den Affektton seiner Beziehungen zu Personen des nämlichen und des anderen Geschlechts festgelegt, er kann sie von da an entwickeln und nach bestimmten Richtungen umwandeln, aber nicht mehr aufheben. Die Personen, an welche er sich in solcher Weise fixiert, sind seine Eltern und Geschwister. Alle Menschen, die er später kennenlernt, werden ihm zu Ersatzpersonen dieser ersten Gefühlsobjekte (etwa noch der Pflegepersonen neben den Eltern) und ordnen sich für ihn in Reihen an, die von den »Imagines«, wie wir sagen, des Vaters, der Mutter, der Geschwister usw. ausgehen. Diese späteren Bekanntschaften haben also eine Art von Gefühlserbschaft zu übernehmen, sie stoßen auf Sympathien und Antipathien, zu deren Erwerbung sie selbst nur wenig beigetragen haben; alle spätere Freundschafts- und Liebeswahl erfolgt auf Grund von Erinnerungsspuren, welche jene ersten Vorbilder hinterlassen haben. (Freud, 1914)

Hauptsächlich Lehrpersonen eignen sich besonders gut dazu, als Zielscheibe für Übertragungsreaktionen zu fungieren. Wir neigen dazu, Konflikte aus der Kindheit mit Vater oder Mutter auf sie zu transferieren, da sie wegen ihrer Funktion als Autoritätspersonen, Gemeinsamkeiten mit unseren Erziehungsberechtigten innehat.

Wir warben um sie oder wandten uns von ihnen ab, imaginierten bei ihnen Sympathien oder Antipathien, die wahrscheinlich nicht bestanden, studierten ihre Charaktere und bildeten oder verbildeten an ihnen unsere eigenen. Sie riefen unsere stärksten Auflehnungen hervor und zwangen uns zur vollständigen Unterwerfung; wir spähten nach ihren kleinen Schwächen und waren stolz auf ihre großen Vorzüge, ihr Wissen und ihre Gerechtigkeit. Im Grunde liebten wir sie sehr, wenn sie uns irgendeine Begründung dazu gaben; ich weiß nicht, ob alle unsere Lehrer dies bemerkt haben. Aber es ist nicht zu leugnen, wir waren in einer ganz besonderen Weise gegen sie eingestellt, in einer Weise, die ihre Unbequemlichkeiten für die Betroffenen haben mochte. Wir waren von vornherein gleich geneigt zur Liebe wie zum Haß, zur Kritik wie zur Verehrung gegen sie. Die Psychoanalyse nennt eine solche Bereitschaft zu gegensätzlichem Verhalten eine ambivalente; sie ist auch nicht verlegen, die Quelle einer solchen Gefühlsambivalenz nachzuweisen. (Freud, 1914)

Der Vorteil einer Eigenanalyse oder Teilnahme an Supervisionsgruppen liegt darin, dass Lehrer, die mit den vorhin genannten psychoanalytischen Prozessen vertraut sind, in der Lage sein werden, ihr eigenes Handeln und das Verhalten ihrer Schüler leichter nachvollziehen zu können. Des Weiteren wird es ihnen leichter fallen, die Problemsituationen oder die Kritik nicht auf sich zu beziehen. Somit ist klar, dass Übertragung und Gegenübertragung, im schulischen Umfeld, keine Seltenheit sind. Lehrer und Schüler sind diesen Reaktionen ständig unbewusst ausgesetzt. Störungen und Widerstände seitens der Schüler gegenüber dem Erzieher, prägen daher den pädagogischen Alltag jeden Lehrers.

Überdies unterschied Freud zwischen der positiven und negativen Übertragung. Wenn sich der Schüler oder die Schülerin in seinen Lehrer bzw. seine Lehrerin verliebt, ist eine positive Übertragung zustande gekommen. Ein verdrängtes Gefühl des Schülers bzw. der Schülerin wird als Übertragungsliebe wahrgenommen und ist zurückzuführen auf qualvolle Erlebnisse aus der Vergangenheit. (Kreuzer nach Freud, 2007, S.84) Der Lehrer kann infolgedessen verschiedene Rollen übernehmen: die liebevolle Mutter der oralen Phase, der gütige und geduldige Elternteil der analen Phase, der faire, aufgeschlossene Vater der ödipal-phallischen Phase – oder zum Gegenteil von all dem.

Allerdings geht die Übertragungsliebe mit einem äußerst negativen Aspekt Hand in Hand. Es handelt sich dabei um einen infantilen Konflikt, der während einer Behandlung danach drängt, aufgelöst und erledigt zu werden. Dieses auftauchende Problem hat seinen Ursprung in einer bestimmten Phase der kindlichen Entwicklung und wurde im Inneren gespeichert. Meistens handelt es sich um Konflikte die nicht phasengerecht bewältigt worden sind und nun emotionale Spuren im Unbewussten hinterlassen. Das heißt, dass eine positive Übertragung gleichzeitig auf eine versteckte, negative Übertragung mit sich bringt. (ebenda)

Kreuzer (2007) weist darauf hin, dass Lehrer daran denken müssen, dass Übertragungsbeziehungen auf unbewusste Prozesse zurückzuführen sind. Ihre Aufgabe beim Schüler die ICH-Funktion der Realwahrnehmung zu kräftigen, damit dieser wiederum die Chance hat festzustellen, dass es sich bei der entstandenen Übertragungsreaktion, um eine „aktuelle Irrealität“ handelt. Er merkt auch an, dass nicht alle Lehrer dazu im Stande sind, solche Beobachtungen anzustellen und daher in den meisten Fällen ein Beratungslehrer mit psychoanalytischer Ausbildung herangezogen werden müsste.

Zulliger ist davon überzeugt, dass jeder Schüler eine Übertragungsbeziehung zu seinem Lehrer aufbaut und widerspricht damit Anna Freud, die der Meinung war, dass ein Kind zu einer Übertragung nicht fähig sei. (Kreuzer, 2007, S.23):

Jede Lehrerin, jeder Lehrer kann unter den Schülern Übertragungsphänomene beobachten. Die meisten Kinder suchen die Familiensituation in der Schule irgendwie wieder herzustellen, zu bearbeiten und auszutragen und dies tun die ABC-Schützen – also die jüngeren Kinder – meist in noch viel stärkerem Maße als die älteren Schüler, die schon besser verzichten gelernt haben. (Zulliger, 1952, S.124)

Bei Zulliger wird das Spiel und der Wiederholungszwang, Unbewusstes und Bewusstes „in einer Gestalt“ miteinander verschmolzen. Es ist von großer Bedeutung, dass der Lehrer sich „von seinem logisch-rationalen Denken löst und sich in das Denken des Kindes hineinversetzt“. (Kreuzer, 2007, S.23)

Ich habe darzustellen versucht, dass das Kind anders ‚denkt‘ als wir Erwachsenen, dass es nicht ‚logisch‘, nicht in unserem Sinn ‚kausal‘ und ‚rationalistisch‘, nicht ‚vernunft- und verstandesgemäß‘ denkt, sondern prälogisch, animistisch, anthropomorphisierend und magisch.“ (Zulliger, 1952, S.25)

Zulligers Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass das Menschliche im Vordergrund steht und die Individualität und soziale Kompetenzen der Schüler gefördert werden, anstelle reiner Wissensvermittlung. Hinsichtlich des Heilungsprozesses, war es für ihn von großer Bedeutung eine positive Beziehung zu seinen Zöglingen aufzubauen, um daraus eine fruchtbare Übertragungsreaktion entstehen zu lassen. (Kreuzer, 2007, S.32)

Wenn in konfliktbehafteten Situationen die Übertragung gelungen ist, so wird die libidinöse Überbelastung durch die Mutter gegenüber dem Kind aufgelöst und der Überschuss an Gefühlen wird beim Pädagogen „untergebracht“. Das Kind spürt seine Entlastung und wird sein Verhalten ändern. (Kreuzer nach Aichhorn, 2007, S.37)

Das Verhalten und Erleben in der Gegenwart wird aus psychoanalytischer Sicht als ein Ergebnis der nicht erfüllten und unbewusst gewordenen Konflikte aus der Kindheit gesehen. Gespeicherte Verhaltensstrukturen können im Nachhinein nicht mehr verändert werden. Sie können in ihrer Folge erreicht und korrigiert werden. Unter dem Umstand, dass unbewusste Konflikte identifiziert und bewusst gemacht werden, ist es möglich sie zu lösen. Damit Übertragungen aufgelöst werden können, ist somit eine Interpretation der Konflikte nötig. Diese können zuerst provoziert werden, um eine ungestörte Entfaltung zu ermöglichen. Danach können neue korrigierbare Erfahrungen gemacht werden und so „unbewusst gewordene Erinnerungen, die zuvor verdrängt waren“, bewusst gemacht werden. (Kreuzer, 2007, S.76)

Szenische Gestaltungen, die sich der bewussten Kontrolle möglichst weitgehend entziehen, sind geeignete Ansatzpunkte, um Sinnzusammenhänge zu verdeutlichen: Traumszenen, phantasierte Szenen (freie Assoziationen) oder Bruchstücke davon (Fehlleistungen). (Muck, 1994, S.57)

Elgarte (2009) weist in Anlehnung an Lacan (1966/1987) darauf hin, dass Lehrer beim unterrichten nicht nur ihr Wissen auf die Schüler übertragen sondern auch ihre unbewussten Wünsche:

La transmisión involucra, entonces, una articulación del deseo con el saber. La creencia en la posesión del saber suspende la circulación deseante en tanto hay obturación de la falta. En este sentido, Lacan (1966/1987) diferencia conocimiento y saber. Al conocimiento lo ubica entre lo imaginario y simbólico, incluye la dialéctica de yo a yo que alude a la ilusión de totalidad cerrada; tentación de arribar a un lugar de certeza y a un supuesto sujeto acabado y absoluto. El saber es concebido entre lo simbólico y lo real, queda sujeto al orden signi cante y, a su vez, su dimensión de real presupone lo inabordable e indecible. Habrá saber que no se sabe, saber desconocido, dimensión de ignorancia, de no comprensión, que podrá abrir las puertas de la interrogación y la indagación, del deseo. En una situación de enseñanza-aprendizaje, el discurso del docente dice más de lo que quiere decir y de lo que sabe que dice. (Elgarte, 2009, S.324f, Online)

Die Übertragungsdeutung und deren Auflösung⁵

Die Übertragungsbedeutung stellt ein wichtiges Werkzeug des psychoanalytisch-pädagogischen dar, da sie diese Reaktion, die unbewusst gespeichert ist, an die Ebene des Bewussten kommen lässt. Laut Greenson handelt es sich um etwas, das aus der psychischen Innenwelt des Kindes bzw. des Jugendlichen kommt und auf Situationen aus der Vergangenheit zurückzuführen ist. (Greenson, 1992, S.318) Die Aufgabe des Lehrers ist dabei, die aufkommenden Gefühle zu tolerieren. Er definiert in seinem Buch drei Methoden, die dabei helfen sollen, Übertragungsreaktionen zu enthüllen:

1. *Beim Verfolgen der beteiligten Affekte und Impulse, wobei die Frage hilfreich ist: „Wo hast du diesen Impuls oder dieses Gefühl schon einmal gehabt?“*
2. *Beim Aufspüren der Vorläufer der Übertragungsfiguren mit der Frage: „Wem gegenüber hast du in der Vergangenheit so empfunden?“, wobei nicht zu erwarten ist, dass die Antwort unmittelbar auf das ursprüngliche Objekt stößt, denn es stellen sich zunächst Zwischenobjekte ein.*
3. *Bei der Untersuchung der Übertragungsphantasien und bei Phantasien, die den Lehrenden betreffen. (Kreuzer nach Greenson, 2007, S.86)*

Konzentrieren sich die unbewussten Wünsche des Schülers größtenteils auf die Lehrperson, hat diese nun die Rolle der primären Bezugsperson eingenommen und die Übertragungsreaktion ist aufgekeimt.

⁵ vgl. Kreuzer (2007)

Der Schlüssel zur richtigen Deutung ist die Erkenntnis, dass der akute Gefühlsstrom das Wieder-Durchspielen einer Situation der Vergangenheit ist: entweder eine genaue Entsprechung oder eine wunscherfüllende Verzerrung. (Greenson, 1992, S.337)

Daher bessert das Bewusstmachen der Übertragungskonflikte die gesamte Situation, sowohl für den Pädagogen, als auch für den Schüler. Eine Auflösung der Übertragung ist nur dann möglich, wenn man Abstand zu den mittlerweile bewusst gewordenen Konflikten gewinnt und der Zugang zu Emotionen und Phantasien nicht mit Angstgefühlen in Verbindung gebracht wird. Eine ICH-Stärkung und die Etablierung von soliden inneren Objekten, sind für die Auflösung ebenfalls nötig. (Kreuzer nach Muck, 2007, S.86)

Gegenübertragung

Así la situación de transferencia es una reviviscencia que reanima los deseos incestuosos de la primera infancia, y la infancia, la situación edípica en todas sus facetas. Pero tenemos que tomar en cuenta que, la noción de transferencia, convoca a la vez a la noción de contra-transferencia, la cual representa "el conjunto de reacciones inconscientes del analista en la persona del analizado (...)" (Alvarado Calderón nach Laplanche und Pontalis, 2005, S. 13, Online)

Bei der Gegenübertragung handelt es sich um eine unbewusste Reaktion des Lehrers auf die Übertragung seines Schülers. Solche Übertragungsbeziehungen finden allerdings nicht nur zwischen Lehrer und Schüler statt. Es kann auch vorkommen, dass zwei Schulkameraden innerhalb einer Klasse miteinander rivalisieren. Das Gruppenklima, das sich über die Zeit hinweg bildet und auch die Konflikte die dabei entstehen, hängen von verschiedenen Faktoren ab und sind das Ergebnis der Interaktion aller Mitwirkenden. Die Gruppendynamik die sich formt, ist nicht willkürlich, sie steht in Bezug mit den Moralvorstellungen und Normen aller Beteiligten. Kommt ein neues Mitglied dazu oder greift der Lehrer ein, findet eine Neuordnung statt.

Dementsprechend kann ein Zusammenleben von verschiedenartigen Übertragungsbereitschaften und Reifegraden in einer Gruppe, zu unterschiedlichen Problemen führen, die nur durch eine Neuordnung zurechtgebogen werden können.

Auch Lehrpersonen können aus eigenem Antrieb in eine Elternrolle schlüpfen. Beispielsweise können Lehrer, die eine gute Beziehung zu ihren Schülern pflegen und nur das Beste für sie wollen, plötzlich die Rolle der Mutter übernehmen, die behaftet ist mit ihren eigenen Erlebnissen und Ideologien. (Kreuzer, 2007)

Sie identifiziert sich mit den Leistungsidealen und den sozialen Vorstellungen der Klasse, wenn sie den eigenen Leistungs- und Erziehungsidealen und ihrer Rollenvorstellung vom Lehrersein nahe kommt. Sie tritt in ein Bündnis mit den Schülern ein. (ebenda, S.87)

Beim Stattfinden von Übertragungsreaktionen sind Supervisionsgruppen oder allgemein das Wissen über psychoanalytische Prozesse von Vorteil. Dem Lehrer wird ermöglicht, von den Problemen mit oder zwischen seinen Schülern Abstand zu nehmen. Wenn eine Gegenübertragung zustande kommt, ist es sehr wichtig, dass diese analysiert und reflektiert wird, denn nur so können die eigenen Emotionen kontrolliert werden und das Einbezogensein aufgrund unbewusster persönlicher Dilemmas wird aufgelöst. Die daraus gewonnenen Aufschlüsse sind hilfreich bei der Überlegung weiterer Maßnahmen zur Konfliktlösung. (ebenda)

Da Lehrer aufgrund von Übertragungsbeziehungen laufend neuen Konflikten ausgesetzt sind, ist es wichtig, sich mit Konzepten der Neuinszenierung auseinanderzusetzen. Trescher baute das Konzept des „Szenischen Verhaltens“ aus, welches seinen Ursprung in der Psychoanalytischen Pädagogik hat und sich mit diesem Thema beschäftigt.

Die Pädagogen werden ... oft in konflikthafte, belastende Szenen verstrickt, die sich nicht ohne weiteres verstehen können, weil ihnen ja die Entstehungsgeschichte fremd ist und die Kinder selbst nicht wissen, was sie mit ihrem scheinbar irrationalen Verhalten bezwecken. Weil die unbewältigten Vorerfahrungen verdrängt oder anderwärtig abgewehrt sind, können sie nicht sprachlich artikuliert, sondern sie müssen blind in Handlungen umgesetzt werden. Statt von ihren Belastungen und Konflikten zu erzählen, müssen die Kinder die Missachtung durch die wichtigen Personen ihres Lebens mit Stellvertretern in Szene setzen. (Trescher, 1987, S.205f)

Des Weiteren deutet Alvarado Calderón (2005) in Anlehnung an Lafortune (1997) darauf hin, dass oft ein Schüler unbewusst Abneigung gegenüber dem Lehrer hegt, wobei sich dies in einer Ablehnung der Materie äußert:

Sabemos, por ejemplo, que rechazos al profesor se traducen a menudo en rechazos a la materia que imparte, lo que para algunos alumnos conduce con los años a tomar decisiones vocacionales donde ésta no esté incluida (Alvarado Calderón, 2005, S.13, Online)

3. Supervision

Wie bereits veranschaulicht, kann in einigen Fällen der Lehrerberuf Depressionen verschiedener Natur auslösen und daher möchte ich im folgenden Kapitel näher auf die bereits erwähnte Methode der Supervision eingehen, die eine Möglichkeit der Vorbeugung aber auch des Umgangs mit Konfliktsituationen darstellt. Hemma Stallegger-Dressel (2009) vergleicht in ihrem Aufsatz die Tätigkeit der Lehrer, im Bezug auf die Entscheidungen, die sie in ihrem schulischen Alltag treffen müssen, mit denen eines Managers eines Mittelbetriebs. Dazu gehört die Konzipierung und Organisation der Unterrichtsstunden, Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien, Umgang mit Medien, Bewertung der Schüler, etc. Es gilt, die Schüler zu motivieren und über genügend Fachwissen zu besitzen, aber wenn es darum geht, mit Problemsituationen umzugehen, wie Mobbing, verbaler oder körperlicher Gewalt, Verwahrlosung oder Drogenmissbrauch, stoßen viele Pädagogen an ihre Grenzen. Des Weiteren kamen in den letzten Jahren viele verschiedene Faktoren hinzu, die den Lehreralltag um einiges komplizierter gestalten: PISA, Multikulturalität, Integration, etc. Der gesellschaftliche Wandel trug dazu bei, dass die heutigen Schüler, mehr denn je, eine Vorbildhafte Bezugsperson als Lehrer brauchen, die ihnen dabei hilft, sich besser konzentrieren und besser organisieren zu können. (Stallegger-Dressel, 2009)

Hinsichtlich der Professionalität von zukünftigen österreichischen Lehrern hat das BMBWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) fünf Domänen bestimmt, die die Bausteine einer professionellen Praxis darstellen: „Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Kollegialität, Differenzfähigkeit und Personal Mastery (= die Kraft individueller Könnerschaft)“. (ebenda)

Daraus schließen wir, dass die persönlichen Kompetenzen der Lehrer, beginnend mit ihrer Ausbildung, laufend trainiert und verbessert werden müssen. An diesem Punkt kommt die Supervision ins Spiel.

3.1. Definition der Supervision

Bei der Supervision handelt es sich um eine Form der Beratung, die in verschiedenen Berufsfeldern, vor allem aber im Bereich der sozialen Berufe (Ärzte, Lehrer, Erzieher, etc.) genutzt wird. Dabei wird der Prozess stets von einem Supervisor geleitet, der die dafür nötige Ausbildung besitzt und die Beratung von Einzel-, Gruppen-, oder Teamgesprächen leiten kann. Die Übersetzung des Begriffs zeigt, dass die Aufgabe des

Supervisors darin liegt, das Geschehen aus der Vogelperspektive zu beobachten: „super (lat.) = über, von oben, darüber; visio = das Sehen, der Anblick; Supervision = Überblick, Übersicht/Kontrolle. (Pühl, 2009, S.15f) Im Folgenden soll versucht werden, den Begriff der Supervision, genauer zu definieren. Hinsichtlich der Anwendungsbereiche plädiert Belardi (1992) für eine Trennung der Supervision in Psychotherapie und Sozialarbeit und schließt die Bereiche Bildung, Schule, Wirtschaft und Verwaltung mit ein. (Berger, 1994, S.3) Schreyögg (2004) erklärt, dass die Supervision „dem ökonomischen bzw. administrativen Bereich“ entstammt. Der Begriff beschreibt „eine Vorgesetztenfunktion in Unternehmen, Behörden, Verbänden usw. also in Organisationen.“ (S.18) In den Arbeiten von Pallasch, können wir folgende Definition finden:

Supervision ist in erster Linie eine fachliche Beratung und Begleitung eines Supervisanden durch einen Supervisor und zwar – und das ist in diesem Zusammenhang wichtig – ohne eine formale Bewertung oder Beurteilung. In zweiter Linie ist Supervision auch eine psychologische – oder besser: psychohygienische – Instanz für persönliche Sorgen und Probleme des Supervisanden. Supervision versteht sich auch als eine Entlastungsinstanz für berufliche Beschwerden. (Pallasch, 1991, S.31)

Bei Pühl (1990) können wir eine Auflistung mehrere Kriterien finden, die die Supervision beschreiben:

1. Supervision als Form der berufsbezogenen Beratung ist entstanden im Zuge der Differenzierung von Berufsfeldern und der Standardisierung von Berufsvollzügen.
2. Ziel ist in jedem Fall die Kompetenzerweiterung bzw. der –erwerb des Supervisanden bzw. des Supervisandensystems (z.B. Team, Institution)
3. Supervision steht somit eindeutig in einer pädagogischen Tradition, da es um Lernen geht.
4. Der Kontrollaspekt spielt immer eine Rolle: entweder in institutionalisierter Form in der Ausbildungs-Supervision bei der Frage, ob die beruflichen Standards erreicht sind, oder im Sinne von Selbstkontrolle, wenn der Supervisand seine Arbeit im geschützten Rahmen reflektiert. Bei den Formen von Beratung in Institutionen (Teamsupervision, Organisationsberatung) stehen Kontrolle und Selbstreflexion in einem unklaren Schnittverhältnis, hier geht es um die Überprüfung des Arbeitsauftrages.
5. Es handelt sich immer um eine Form geleiteter, prozeßorientierter, berufsbezogener Beratung.
6. Die Anleitung findet durch einen erfahrenen Fachmann statt, der über besondere Kompetenzen für diese Arbeit verfügt.
7. In der Regel wird die Beratung in Gruppen durchgeführt. (Pühl, 1990, S.3)

Gotthardt-Lorenz (1996) definierte Supervision folgendermaßen:

Supervision stellt einen arbeitsfeldbezogenen und aufgabenorientierten Beratungsansatz für MitarbeiterInnen und Führungskräfte dar, die im Rahmen von unterschiedlichen Organisationen oder Projekten professionell oder auch in einer „geregelten Ehrenamtlichkeit“ arbeiten. Supervision wird in Anspruch genommen von Fachkräften der Sozialarbeit, Pädagogik, Erwachsenenbildung, Psychologie, Medizin, Seelsorge, Justiz, Verwaltung, Medien und Wirtschaft. Sie dient der aufgabenbezogenen Selbstreflexion von Supervisanden, um das professionelle Handeln zielgerichteter und zufriedenstellender gestalten zu können. (Battistich nach Gotthardt-Lorenz, 2004, Online)

3.2. Geschichte der Supervision

Der Begriff der Supervision sowie deren Verrichtung finden ihren Ursprung in den USA des 19. Jahrhunderts, im Bereich der Entwicklung und Sozialarbeit. Aufgrund der schweren Arbeitssituation, die durch die Industrialisierung entstand, gab es immer mehr soziale Not. Die damals durch das Bürgertum ins Leben gerufenen Wohlfahrtsangebote erreichten immer mehr an Stellenwert. Dem Pfarrereherpaar Barnett ist es zu verdanken, dass gegen Ende des 19. Jahrhunderts „sozialpädagogische Hilfe im modernen Sinne“ ins Leben gerufen wurde und Universitätsabsolventen ermöglichte, an diesen Hilfsprogrammen teilzunehmen. Ein Mal pro Woche organisierte Pfarrer Barnett ein Gespräch unter vier Augen für die Mitarbeiter, um „soziale und sozialpädagogische Fragen zu besprechen“. Es handelte sich dabei um die erste Form der Supervision. (Belardi, 1992)

Pühl deutet darauf hin, dass im 19. Jahrhundert, sogenannte „friendly visitors“, freiwillige Arbeiter, die für die Verteilung der Almosen zuständig waren, von Supervisoren ausgebildet und geleitet worden sind. (Pühl, 2009, S.16)

Pallasch teilt die Entwicklung der Supervision in vier Abschnitte, die wie folgt lauten (Pallasch, 1991, S.20):

1. Phase

Die Anfangsphase der Supervision von ca. 1870 – 1900

- Supervision wird in der Sozialarbeit der USA als Gruppengespräch über das social-casework verstanden;
- Inhalte sind die Vorbereitung, Beratung und zum Teil auch Bewertung der praktischen Arbeit der Sozialarbeiter.

2. Phase

Die Phase der „Psychologisierung“ von ca. 1900 – 1960

- Hervorhebung des Bezugs zu Freud und der Psychoanalyse;
- durch den Einfluss Freuds Entwicklung der Einzelsupervision;
- die ursprünglich caritativ angelegte Supervision (in der Sozialarbeit) orientiert sich psychotherapeutisch;
- Psychiater und Psychologen werden fachmännisch zu Supervisoren ausgebildet und eingesetzt;
- Fragen der Übertragung und Gegenübertragung im Supervisionsprozess werden thematisiert.

3. Phase

Die soziologisierende Phase von ca. 1960 – 1970

- „Waren im allgemeinen in der vorhergehenden Phase der einzelne Sozialarbeiter und seine Arbeit mit dem Klienten Objekt der Supervision, so können nun auch Projekte, Gruppen Freiwilliger usw. der Supervision unterzogen werden. Es herrscht ein großer Spielraum. Auch die Form liegt nicht mehr dyadisch fest. Allerlei Varianten der Gruppensupervision kommen ergänzend hinzu oder treten an die Stelle dyadischer Supervision“ (Wieringa, 1979, S.17/18)

4. Phase

Die Phase der Diversifizierung und Spezialisierung von ca. 1970 bis zur Gegenwart

- Ausbreitung der Supervision auf unterschiedliche und verschiedenartige Arbeitsfelder;
- Spezialisierung bestimmter Supervisionsformen bzw. -ansätze auf spezifische und sehr eingegrenzte Arbeitsfelder;
- gleichzeitig: Versuche, interdisziplinäre Supervisionsformen zu entwickeln.

Battistich (2004) spricht in seinem Aufsatz über das in den USA entstandene „Social Casework“, dass darauf ausgerichtet war, Wissen und Können zu sammeln. Dabei wurden die Beziehungs- und Gefühlsaspekte berücksichtigt, um den Lernprozess anzutreiben. In Österreich existiert die Supervision seit Beginn des 20. Jahrhunderts. Rosa Dworschak setzt die Anfänge der Supervision in „Form von psychoanalytisch beeinflussten Kursen“ in den Fünfzigern an. (Belardi, 1992, S.29) Im Wiener Institut für Erziehungshilfe plante man nach 1945 Supervisionssitzungen für dessen Mitarbeiter, die nach dem Modell der „Child-Guidance-Clinic“ etabliert wurden. Im Jahr 1961 schuf man die gesetzlichen Grundlagen für moderne Bewährungshilfearbeit, bei der die Supervision als berufsbegleitende Maßnahme vorgesehen war. Dworschak eröffnete 1981 den ersten „Hochschullehrgang für Supervision“ in Salzburg. Ab diesem Zeitpunkt war es möglich, sich zum Supervisor ausbilden zu lassen, und die Supervision wurde zu einem wichtigen Instrument für Fortbildung und Qualitätssicherung. Seit 1994 gibt es die Österreichische Vereinigung für Supervision, die im Bereich des Coachings und der Supervision Unterstützung anbietet. (Battistich, 2004, Online

3.3. Merkmale der Supervision

Die Modelle und Theorien, die heutzutage über das Thema Supervision bestehen, sind überaus zahlreich. Ebenso variiert die Verfahrensweise je nach Berufsfeld und wird an die Rahmenbedingungen adaptiert. Dennoch sind die Merkmale der Supervision, für alle Zielgruppen, mehr oder weniger gleich.

- *Supervision ist ein Arbeitsverfahren, welches durch den Supervisor und die Teilnehmer (Supervisanden) per Arbeitsvertrag geregelt wird (z.B. Zeitrahmen, Anzahl der Sitzungen, Tagungsort, Arbeitsmodell und Honorar)*
- *Die Supervisanden treten als Auftraggeber gegenüber dem Supervisor auf. Der Supervisor ist in der Regel kein Mitarbeiter der Institution der Supervisanden. Der Supervisor ist nur den Auftraggebern verpflichtet. Eine Beziehung zu den jeweiligen Arbeitgebern, Dienstherren oder Betriebsleitungen wird abgelehnt. Es besteht ein Vertrauensverhältnis zwischen dem Supervisor und den Supervisanden.*
- *Die Beziehungen zwischen den Beteiligten auf der Basis gegenseitiger positiver Wertschätzung verläuft auf symmetrischer Kommunikationsebene.*
- *Der Supervisor achtet auf Rollenklarheit und auf das Auspendeln von Distanz und Nähe zwischen den Supervisanden und seiner Person. Bundesgenossenschaften und Verbrüderungen sind nicht wünschenswert.*
- *Der Supervisor nimmt eine moderierende Rolle ein. Das Kommunikationsverhalten des Supervisors ist stark von seiner „schulenabhängigen“ Ausbildung geprägt. (Joswig, 2001, S.13)*

Schreyögg definiert die Eigenschaften der Supervision folgendermaßen:

- *Inhaltlich ist sie auf eine Auseinandersetzung mit sozialen Handlungsvollzügen von Praktikern zentriert und soll diese unterstützen, ihre Praxis im weitesten Sinne besser als bisher zu tun. Dabei sind deren personale Muster sowie die Kontextmuster zu beachten.*
- *Sie realisiert dies über drei potentielle Beratungsaufgaben: eine kognitiv-orientierte Fachberatung, eine psychotherapie-ähnliche Beratung oder die Organisationsberatung.*
- *Diese thematischen Auseinandersetzungen mit ihren potenziellen Beratungsaufgaben stehen jeweils in einem kontextuellen Rahmen. Dieser kann prinzipiell variieren, wie viele Supervisanden an der Supervision teilnehmen oder wie stark er institutionalisiert ist, d.h. in welcher Weise er an ein organisatorisches System angebunden ist. Entsprechend diesem Kontext ergeben sich dann unterschiedliche formale Rollenkonstellationen in der Supervision.*
- *Diese thematischen Auseinandersetzungen mit ihren jeweiligen kontextbezogenen Beratungsaufgaben realisieren sich in konkreten supervisorischen Beziehungen.*
- *Themen und durch den Kontext geprägte Beziehungen charakterisieren die jeweilige supervisorische Situation. Diese muss vom Supervisor als professionellem Akteur entsprechend einem konzeptionellen Ansatz gehandhabt werden. (Schreyögg, 2004, S.23f)*

3.4. Ziele der Supervision

Betreffend der Ziele der Supervision lassen sich viele Definitionen finden, die im Folgenden durch ein paar Beispiele aufgezeigt werden sollen. Generell gilt, dass diese Beratungsmethode speziell für soziale Berufe konzipiert ist und dazu dient, Reflexionsarbeit zu leisten, um das eigene Tun laufend zu verbessern. Die emotionale Unterstützung, die bei dieser Methode geboten wird, führt auf langfristige Sicht zu einer höheren Zufriedenheit und beugt Depressionen oder Burnout vor.

Bei Plessen & Kaatz werden drei Zielgruppen definiert, die den Kriterien der Supervision entsprechen:

... eine Erweiterung oder Vertiefung der persönlichen Erkenntnisse über eigene Möglichkeiten und Grenzen, Einstellungen und Werthaltungen; eine Erweiterung oder Vertiefung der praktischen Fertigkeiten und der sozialen Handlungskompetenz; und eine Verbesserung des Wissens über soziale und institutionelle Rahmenbedingungen und über eigene Denk- und Handlungsstrukturen“. (Plessen & Kaatz, 1985, S.24)

Scobel konkretisiert in seinem Werk drei psychotherapeutische Ziele, die bei der Supervisionsarbeit angestrebt werden. Wichtig ist, dass diese Zielsetzungen stets in Abhängigkeit mit der Beschäftigung der jeweiligen Teilnehmer stehen.

- *Introspektion (Innenschau und Selbstöffnung),*
- *Selbstreflektierende Analyse des eigenen beruflichen Handelns,*
- *Auseinandersetzung mit der eigenen Person, aber auch mit den Supervisions- „Geschwistern“ und dem Leiter der Gruppe (Supervisor) (Scobel, 1988, S.16)*

Fatzer gibt in seiner Arbeit an, dass das Ziel der Supervision die „Unterstützung in immer komplexer werdenden Situationen in Organisationen (sein), weiter Unterstützung im Bereich des Lernens und Leitens, nicht aber der Legitimation und Kontrolle“ sein sollte. (Berger nach Fatzer, 1994, S.6) Für Pühl ist die Absicht der Supervision klar; seines Erachtens, ist das „Ziel (ist) in jedem Fall die Kompetenzerweiterung bzw. der –erwerb des Supervisanden bzw. des Supervisandensystems (z.B. Team, Institution)“ (Pühl, 1990, S.54) Bernler & Johnson heben in ihren Arbeiten den Aspekt der Persönlichkeitsveränderung hervor:

Leitendes Ziel der Supervision ist die Entwicklung und Vermehrung der Professionalisierung. Entsprechend ist der Fokus der Supervision auf das professionelle Ich des Supervisanden gerichtet ... Supervision strebt vorrangig nach Veränderungen der professionellen, nicht der persönlichen Identität. Da persönliche Entwicklung und professionelle Erkenntnisse bei psychosozial Tätigen eng miteinander verflochten sind, hat die professionelle Entwicklung selbstverständlich auch Folgen für die persönliche Entwicklung. (Bernler & Johnson, 1993, S.79)

3.5. Setting: Supervisionsformen

Abhängig davon, welche Ziele gesteckt werden, liegt die Aufmerksamkeit der Supervisionsform auf den folgenden Faktoren:

Methodenkompetenz, Werte und Normen, Persönlichkeitsmerkmale, Gefühle, Gedanken und Verhalten, persönliche Entwicklung, Spiritualität, Ziele und Strategien, Beziehung zwischen Supervisand und Klient, Zusammenarbeit im Team bzw. in der Organisation, Schnittstellen und Synergien, Rollenerwartungen und Rollenverhalten, Diagnose von Klienten (Fallsupervision), Aufbau- und Ablauforganisation, Macht und Verantwortung, Entscheidungsprozesse, Information und Dokumentation, Qualitätsmanagement, (Sozial-)Politik, Rolle von Berufsanfängern, Einführung und Integration neuer Mitarbeiter, Führung, Nachbarschaftliche Beziehungen, Beziehungen zu Interessengruppen, Zusammenarbeit mit dem Träger. Nicht zuletzt ist die Beziehung zwischen Supervisor und Supervisand(en) existenziell und auch oft modellhaft Thema. (Coaching Report: Supervision, Online)

Im Allgemeinen kann Supervision entweder einzeln oder in Gruppen (Gruppensupervision) stattfinden. Im weiteren Sinne wird zwischen Fallsupervision und Teamsupervision unterschieden. Bei Einzel- und Gruppensupervision stehen die eigenen Emotionen, Erlebnisse und Gedanken im Mittelpunkt. Diese werden unter den Gruppenmitgliedern oder mit dem Supervisor reflektiert. Bei der Fallsupervision (z.B.: Balintgruppen) werden auch in der Gruppe Reflexionen angestellt, wobei die anderen Teilnehmer als „Spiegel“ fungieren. Die genaue Erläuterung des „Spiegelphänomens“ soll später erfolgen. Bei der Teamsupervision geht es um die Gemeinschaft (Mitarbeiter einer Institution) und daher sind die Intentionen bei dieser Form auf die gemeinsamen Ziele, Prozesse, Strukturen und Kulturen abgesteckt. (ebenda)

Pallasch (1991) unternimmt eine Einteilung der verschiedenen Supervisionsarten und teilt diese in geleitete/ungeleitete Supervision ein, abhängig davon, ob ein Supervisor die Gruppenleitung innehat oder nicht, in homogene/heterogene Supervision, abhängig von den Berufsfeldern, aus denen die Teilnehmer stammen, in interne/externe Supervision, abhängig von der fachlichen Kompetenz des Supervisors und deren Übereinstimmung mit den Fähigkeiten der Supervisanden, in Teamsupervision, im Falle, dass die Teilnehmer aus der selben Institution/Organisation stammen, in kollegiale Supervision bzw. Intervision, wenn kein Supervisor vorhanden ist und die Problemlösungsstrategien unter den Supervisanden ausgearbeitet werden.

Belardi (1992) fügt die Balintgruppen hinzu, die ihren Namen von dem ungarischen Psychiater und Psychoanalytiker Michael Balint haben. Damals waren diese Arbeitsgruppen für Ärzte gedacht, die sich in regelmäßigen Zeitabständen trafen, um über ihre Probleme zu sprechen.

3.5.1. Einzelsupervision

Die Einzelsupervision findet ihren Ursprung einerseits im bereits erwähnten amerikanischen „Social Casework“, andererseits in der psychoanalytischen Einzeltherapie. Laut Belardi ist allerdings die Nachfrage nach dieser Form der Supervision relativ gering und sinkend, was auf zahlreiche Faktoren zurückzuführen ist, die wie folgt aufgezählt werden (Belardi, 1992, S.19ff):

- Kostenintensivität der Einzelsupervision
- Realitätsbezug zum Beruf ist eher bei der Gruppensupervision möglich (ebenda)
- Anschein einer Therapiesitzung und darauffolgende Entfremdung (Pühl, 1994, Joswig, 2001)

In bestimmten Situationen sollte man allerdings der individuellen Supervision Vorzug gewähren, deren Vorteile sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

- intensivere Beziehung zwischen Supervisand und Supervisor
- größeres Gefühl von Sicherheit, da Persönliches viel offener und ungezwungener ausgesprochen werden kann (Joswig, 2001)

Ergänzend dazu Pallaschs (1991) „dyadischer Dialog“, der sich während der Einzelsupervision entfalten kann und dessen Charakteristika zum Teil mit den oben genannten Vorteilen übereinstimmen, kann Folgendes hinzugefügt werden:

- individuelle Beschäftigung mit den Schwierigkeiten des Supervisanden
- Erkenntnisse aus den Therapiesitzungen können schneller wieder bearbeitet werden
- eingehende und kontrollierte Behandlung psychohygienischer Aspekte

In seinem Aufsatz über „Einzel-Supervision“ schreibt Pühl (1994), dass vor allem Vorgesetzte und Mitglieder von Arbeitsteams, sich für diese individuelle Methode der Beratung entscheiden. Er betont, dass diese Form, „die Vielfältigkeit der Inszenierungen der Konfliktdynamiken radikal“ einschränkt und daher nur zwischen Supervisor und Supervisand „ein bestimmtes Interaktionsgeschehen“ entstehen kann, „welches die Widerspiegelung der zu bearbeitenden und zu verstehenden institutionellen Dynamik nur sehr einschränkend erlaubt“. Das bedeutet, dass Fragen rund um das institutionelle Geschehen, nicht bearbeitet werden können. Ebenso vergleicht er die Einzelsupervision

mit „Coaching“, eine spezielle Form des Trainings, bei der „Führungs- und Leistungskompetenzen emotionaler und fachlicher Art“ erzielt werden müssen. (Pühl in Anlehnung an Schreyögg und Weigand, 1994, S. 85f)

Zusammenfassend ließe sich festhalten, dass die Einzelsupervision für die Bearbeitung von Dingen, deren Nennung vor eine Gruppe schwer fällt, wie z.B. infantile Phantasien, Regressions- und Aggressionswünsche, besser geeignet ist. Nichtsdestotrotz gestaltet sich die Lösung von institutionellen Fragen eher als problematisch, und deren Bewältigung ist daher stark eingeschränkt. (Pühl, 1994)

3.5.2. Gruppensupervision

Die Gruppensupervision erfolgt in Gruppen, wobei die Teilnehmeranzahl variieren kann, zu der auch in der Supervisionsliteratur unterschiedliche Angaben gemacht werden. Im Allgemeinen können drei bis maximal 20 Mitglieder partizipieren. Im schulischen Kontext erscheint diese Methode durchaus sinnvoller als die Einzelsupervision. Joswig deutet darauf hin, dass wenn die Zusammensetzung der Gruppe, im Hinblick auf die Berufe der Supervisanden, homogen ist, können die Teilnehmer ihre Erfahrungen austauschen, und es erfolgt eine Entlastung des Supervisors. Ebenso betont er, dass Prozesse der Veränderung, oft mithilfe der Reflexionen innerhalb einer Gruppe, entstehen und daher eine bessere Entwicklung von Strategien der Problemlösung möglich ist. (Joswig, 2001, S.15)

Buchinger (1990) bestimmt den Zweck der Gruppenarbeit genauer und setzt den „Fokus auf ganz bestimmte, in der Gruppe entstehende Übertragungsphänomene (und damit verbundene Widerstände) ... Es geht dabei nicht um die Übertragung im Sinne einer Therapiegruppe, in der seelische Probleme der Patienten in der Gruppe ihre Entsprechung finden. Es geht vielmehr um die Entsprechung von Arbeitsproblemen, soweit es sich dabei um Fragen der Interaktion und Kooperation bzw. um institutionelle Rahmenbedingungen in der Arbeit handelt.“ (Buchinger, 1990, S.146f)

Rappe-Giesecke (1994) beschreibt die psychoanalytisch orientierte Gruppensupervision, die sich von der Balintgruppe darin unterscheidet, dass die institutionelle Ebene mit einbezogen wird:

Die in einem Fall geschilderte Beziehung wird in der Gruppensupervision also immer auch als ein Subsystem der jeweiligen Organisation verstanden. Man untersucht, in welcher Weise ihre Vorgaben und deren Interpretation durch die Professionals die Arbeit mit den KlientInnen befördern oder behindern. (Rappe-Giesecke, 1994, S.76)

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zu Balintgruppenarbeit ist die „Arbeit mit dem unbewussten Gruppenprozess“ und die „Selbstthematisierung“, durch die Konflikte mithilfe von Teamarbeit überwunden werden. Als ideales Setting für Gruppensupervision nennt Rappe-Giesecke die sogenannte „stranger-group“: „Angehörige einer Profession, die in verschiedenen Organisationen arbeiten und beruflich nicht voneinander abhängig sind, die in etwa über die gleiche berufliche Erfahrung verfügen und einen annähernd gleichen hierarchischen Status haben“. (Rappe-Giesecke, 1994, S.77)

Als Hauptziel der Gruppensupervision führt Rappe-Giesecke (1994) die Verbesserung der beruflichen Kompetenz im Umgang mit Klienten an und eine Steigerung der Arbeitszufriedenheit, beispielsweise mithilfe der Selbsterfahrung:

Die GruppenteilnehmerInnen lernen, welche beruflichen Situationen und welcher Typus von KlientInnen ihnen besondere Schwierigkeiten bereitet und was dies mit ihrer eigenen Persönlichkeit zu tun hat. (ebenda)

Im weiteren Sinne geht es darum, sich sein Wissen nicht erst anzueignen, sondern „das Wissen, was man hat und das im hohem Maße latent ist, bewußt zu machen.“ (ebenda)

3.5.3. Balintgruppen

Der bereits oft erwähnte Michael Balint, entwickelte nach dem 2. Weltkrieg, gemeinsam mit seiner Frau, die sogenannte „Training-cum-Research-Gruppen“, die im späteren Verlauf als Balintgruppen bekannt wurden. Damals arbeitete das Ehepaar mit Sozialfürsorgern, die mithilfe dieser Arbeitsgruppen, ihre durch den Erwerb von psychoanalytischen Kenntnissen, ihre Fähigkeiten im Kontakt mit Kunden verbessern sollten. Balint verfolgte dabei das Ziel, sie mit dem Umgang mit Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen vertraut zu machen. (Rappe-Giesecke, 1994, S.72) Die Teilnehmer sollten im Rahmen dieser Gruppen

zu ForscherInnen werden, die ihre alltägliche professionelle Praxis unter bestimmten Fragestellungen reflektieren ... neues professionelles Selbstverständnis (zu) entwickeln und viele Selbsttypisierungen, die im Rahmen der ärztlichen Sozialisation erworben wurden, dahingehend zu überprüfen, ob sie für den Umgang mit – nun mehr ganzheitlich zu sehenden – Patienten funktional sind. (ebenda)

Bei Belardi (1992) finden wir eine Auflistung der Richtlinien, die Balint für seine Arbeitsgruppen erstellte:

- die Konstellation der Gruppe sollte den Merkmalen einer „stranger-group“ entsprechen
- angewandt wird die psychoanalytische Technik des „freien Assoziierens“, bei der die Teilnehmer Erlebtes (aus ihrem Arbeitsalltag) wiedergeben. Der Rest der Gruppe befindet sich währenddessen in einem Zustand „freischwebender Aufmerksamkeit“, um im Anschluss spontan darauf zu reagieren und unbewussten Reaktionen freien Lauf zu lassen.
- das Verhalten des Leiters ist durch Abstinenz gekennzeichnet, der ebenfalls bemüht ist, das entstandene Gespräch, im Sinne des Phänomens der Übertragung und Gegenübertragung, zu interpretieren.
- es erfolgt eine Anerkennung der beruflichen Fähigkeiten
- Abhängigkeits- oder Regressionsreaktionen der Gruppenmitglieder sind nicht erwünscht (Belardi, 1992, S.113f)

Die Phase der freien Assoziation wird gefolgt vom „Spiegelungsphänomen“ (Belardi 1992, Rappe-Giesecke 1994, Kutter 1994, Joswig 2001). Damit ist gemeint

die Spiegelung des Patienten im anderen Gruppenmitglied (gemeint). Wie in einem Spiegelkabinett stellen die anderen Gruppenmitglieder jeweils für den Patienten unterschiedliche Spiegel dar. (Kutter, 1994, S.54)

Probleme fremder Menschen zu „spiegeln“, fällt uns oft leichter, als eigene Probleme zu erkennen, ebenso wie die verdrängte Situationen wiedererkannt werden können, wenn sie bei anderen beobachtet werden. (Foulkes, 1992, S.59) Dementsprechend war das Ziel der Balintarbeitsgruppen die „berufsbezogene Selbsterfahrung“, und heutzutage arbeiten nicht nur Ärzte damit, sondern alle anderen Personen, die in ihrem Beruf eine beratende und helfende Rolle einnehmen. (Rappe-Giesecke, 1994, S.72f) Buchinger deutet darauf hin, dass die Balintgruppen als autonome Beratungsform existieren und erklärt den Unterschied zur Gruppen- oder Teamsupervision:

Von Balintgruppen zu sprechen, scheint dem Autor überall dort angebracht, wo die Analyse fallbezogener Spiegelungsphänomene in der Gruppe im Mittelpunkt der Arbeit steht. Diese Methode ist nur unter strenger Einhaltung des Primats der Fallberichte der Gruppenteilnehmer durchzuführen ... In der Analyse ihrer Fälle werden auch institutionelle Gegebenheiten eine Rolle spielen, soweit sich ihr Niederschlag in der Beziehung zum jeweiligen Klienten feststellen und in der Analyse des Spiegelphänomens entdecken lässt. (Buchinger, 1992, S.146)

3.5.4. Teamsupervision

Ein besonderes Charakteristikum der Teamsupervision ist, dass diese innerhalb einer Institution vollzogen wird. Conrad & Pühl (1985) definieren diese Methode als „spezielle Form von Gruppensupervision“, allerdings unterscheidet sich die Teamsupervision dahingehend, dass deren Teilnehmer derselben Institution angehören und ebenfalls das Aufgabengebiet teilen. Daher kennen sich die Mitglieder untereinander, weisen eine gemeinsame Berufspraxis auf und arbeiten nach Beendigung der Teamsupervision nach wie vor zusammen. (Kersting & Krapohl nach Conrad & Pühl, 1994, S.96) Es können ebenfalls mehrere Hierarchieebenen innerhalb der Gruppe vorhanden sein. Unterschieden wird zwischen der fallbezogenen, gruppendynamisch- selbsterfahrungsbezogenen und der institutionsbezogenen Form. Die erste Form bezieht sich auf die Zusammenarbeit mit Kunden, Patienten, etc. Die zweite bearbeitet die „Interaktionsdynamik innerhalb der Arbeitsgruppe“, Konflikte verbogener und offener Art, Rollenzuschreibungen und Konkurrenzen. Die dritte Form konzentriert sich auf die Rollen- und Machtverteilung innerhalb der Institution. Die Fokussierungen bei der späteren Supervisionsarbeit können im Verlauf festgelegt werden und hängen vom Gruppenprozess ab. Daher entscheidet man sich in der Praxis oft für Mischformen, um ein dynamisches Konzept zu gewährleisten. (ebenda) Das Konfliktpotential und damit verbundene Vertrauensprobleme innerhalb der Teamsupervisionsgruppen sind allerdings, aufgrund folgender Faktoren, beträchtlich:

Die Angst vor möglichen Kränkungen und Attraktivitätsverlust sind in der Teamsupervision unvergleichbar höher. Fehlende Beziehungsattraktivität oder mangelnde Kompetenzanerkennung können hier gleichbedeutend mit Arbeitsplatzverlust sein. Rivalität und Solidarität haben somit existentiellen Stellenwert und die Basis für Vertrauen und Offenheit ist wesentlich erschwert. (ebenda)

Es ist ungemein wichtig, dass der Supervisor ein Institutionsexterner ist, da die vorhin genannte Verschärfung aufgrund der Gefühle Einzelner eine besondere Herausforderung darstellt. Der Supervisor befindet sich somit im Zentrum interner Konflikte, einerseits der Mitarbeiter, andererseits des Vorgesetzten. Unbedingt muss der Supervisor auch Kenntnisse aus demselben Berufsfeld aufweisen. (Belardi, 1992)

Pühl (1990) hebt die Wichtigkeit der Initiationsphase hervor, die für eine erfolgreiche Entwicklung des Gruppenprozesses eine besondere Bedeutung aufweist. Dieser Meinung ist auch Leuschner (1988), der die Aufgabe des Supervisors klarstellt und erklärt, warum es nicht reicht

Abstinenz- und Parteilichkeitsregeln aus dem Setting der Psychoanalyse zu kopieren oder funktionalistische Ansätze, Modelle aus der Organisationsberatung zu übernehmen. Pragmatische Adaptation mag technische Tüchtigkeit und wirtschaftlichen Erfolg bewirken, aber die Glaubwürdigkeit des beruflichen Handelns wird so nicht erreicht. (Kersting & Krapohl nach Leuschner, 1994, S.98)

Kersting & Krapohl unterscheiden für die Praxis zwei verschiedene Settings, die sich auf die Rolle des Supervisors beziehen:

1. *Der Supervisor kommt als zunächst „stummer“ Beobachter von außen in eine „normale“ Teamsitzung und analysiert und reflektiert im Anschluss daran zusammen mit den Teammitgliedern die vorangegangene Sitzung.*
2. *Supervisor und Team kommen zusammen und arbeiten an geschildertem Material, wobei die aktuelle Interaktionsdynamik ebenfalls Gegenstand der Reflexion ist. (ebenda)*

3.5.5. Kollegiale Supervision

Die kollegiale Supervision oder Peer-Group-Supervision erfolgt ganz ohne Leitung eines Supervisors. (Belardi 1992, Joswig, 2001) Die Reflexionsarbeit und Erarbeitung von Konfliktlösungsstrategien erfolgt daher innerhalb der Gruppe im Alleingang. Fengler (1987) beschreibt den Wunsch nach dieser Art von Supervision damit, dass die Teilnehmer den Prozess ohne fremde Hilfe eines Fachmannes realisieren möchten, sie wollen sich von ihm emanzipieren. Laut Joswig (2001) werden dennoch manchmal externe Supervisoren eingeladen, um die Gruppenarbeit zu unterstützen. Dies ist vor allem der Fall in therapeutischen Arbeitsfeldern, bei bereits ausgebildeten Fachkräften. Nach Rotenring-Steinberg (1992) liegen die Beweggründe für die kollegiale Supervision darin, dass es an ausgebildeten Supervisoren und Supervisionsleitern fehlt. (Berger, 1994, S.12)

Die Vorteile dieser Methode liegen hauptsächlich im ökonomischen Bereich, da sie mit weniger Kosten verbunden und einfacher zu organisieren ist. Fenlger (1987) sieht die Nachteile der kollegialen Supervision, in dem Ausbleiben der Fremd-Supervision, die dazu führt, dass die Konflikte nicht ausreichend reflektiert und hinterfragt werden können. Somit erfolgt deren Lösung nur oberflächlich. Rotenring-Steinberg (1992) versucht dieses Manko zu kompensieren, indem sie „auf lerntheoretischer Basis“ ein Modell der kollegialen Supervision vorstellt, dass mithilfe schriftlicher

Instruktionen und Arbeitsvorschläge den Supervisionsprozess organisiert und kontrolliert. (ebenda)

3.6. Modelle der Supervision

Heutzutage herrscht Methodenvielfalt hinsichtlich der Supervisionsarbeit, die sich je nach Berufsfeld anders gestaltet. Dabei kann tiefenpsychologisch, in social-group-work, kundenzentriert oder systemisch gearbeitet werden. Abhängig von der Situation entscheidet man sich für die Arbeit, mithilfe einer speziellen Methode. Darunter können „Psychodrama, Gruppendynamik, Gestalttherapie, NLP, Themenzentrierte Interaktion, Erlebnispädagogik, systemische Therapie, Grupo Operativo, Rollenspiel, etc.“ genannt werden. Bei den im letzten Kapitel beschriebenen Formen handelt es sich ausschließlich um sogenannte „ausdifferenzierte Settings“. (Coaching Report: Supervision, Online)

Berger (1994) wählte für seine Arbeit, „Supervision im schulischen Bereich“, Methoden, die im Bereich der Schule angewandt wurden. Auf diese soll nachfolgend näher eingegangen werden.

3.6.1. Das Modell der Integrativen Gestaltsupervision

Dieses Modell wurde von Astrid Schreyögg entwickelt, im Zuge einer Forschungsarbeit zur Ausarbeitung psychotherapeutischer Konzepte am Fritz-Perls-Institut für integrative Therapie, Gestalttherapie und Kreativitätsförderung. (Schreyögg, 1990, S.341) Charakteristisch für dieses integrative Modell ist, dass „verschiedene Methoden- und Theoriekonzepte zu einer in sich konsistenten Struktur verbunden werden“. Sowohl auf der Konzept- als auch auf der Methodenebene schließt es gestalttheoretische Elemente mit ein. Das Handeln des Supervisors sollte auf konzeptionellen Orientierungen beruhen, um nicht eklektisch, sondern in sich stimmig zu sein.

Dieses Modell enthält vier Ebenen, die miteinander interagieren. Das Metamodell bestimmt den erkenntnistheoretischen und anthropologischen Rahmen. Außerdem bestimmt es die Einsatzweise des jeweiligen Theorietypus. Die Theorie der Supervision stützt sich am übergeordneten Modell und der Verwendung der Theorie. Die Methodik der Supervision ist zurückzuführen auf die Theorie der Supervision. Die vier verschiedenen Ebenen werden untenstehend in Kürze zusammengefasst.

1. Das *Metamodell* beschäftigt sich mit dem erkenntnistheoretischen Aspekt (wie supervisorische Prozesse gedeutet und erkannt werden) sowie dem anthropologischen Aspekt (das Begreifen der menschlichen Beziehungen und des menschlichen Daseins).
2. Basierend auf den Vorbedingungen des Metamodells, wird Funktion, Anwendung und Verwendbarkeit der *Theorieebene* bestimmt. Die Deutung der Ist- und Soll-Zustände wird gedeutet und strukturiert mithilfe theoretischer Konstruktionen.
3. Die *supervisionstheoretische Ebene* beschreibt die angestrebten Veränderungen des Ist-Zustandes in einen Soll-Zustand, bzw. die Wirkungsfaktoren der Veränderung, sowie das Gestalten der Beziehung und das Handhaben der vorherrschenden Situation.
4. Die *praxeologische Ebene* befasst sich mit methodischen Handlungen die zu einer Veränderung führen. Es handelt sich dabei um Methoden, Techniken und um Anweisungen, die den Prozess betreffen. (ebenda)

3.6.2. Systemische Supervision⁶

Systemisches Denken befasst sich mit theoretischen Modellen der Kybernetik, Systemtheorie, Informationstheorie und Spieltheorie. Die systemische Therapie zielt auf die Initiation von Organisations- und Transformationsprozessen beim Menschen ab. Das bedeutet, dass Gefühle und Aktionen des Klienten als „Teil eines Organisationsprozesses oder als Teil eines Spieles, d.h. eines regelgeleiteten Interaktionsprozesses, gesehen“. Dabei werden die Handlungen des Einzelnen auf den Kontext, in dem er sich befindet, gerichtet. Dieser Kontext stellt ein System von Elementen dar, wie z.B.: Pärchen, Familie, Team, Institution, etc. Diese Elemente beeinflussen sich gegenseitig und Verhaltensformen des Einzelnen basieren oft auf den „Interaktionsregeln seiner Organisation“ bzw. seines Systems. (Retzer, 1990, S.358f)

Um die Reaktionen des Individuums nachzuvollziehen, bedarf es bestimmter Modelle, wie z.B. der „Kybernetik zweiter Ordnung“ (Hoffmann, 1985) und ebenso dessen Modells des „radikalen Konstruktivismus“ (Foerster, Glasersfeld, Schmidt). Den gesamten Prozess über werden die Mitglieder des Systems als „Beobachter ihres Systems und ihrer selbst gesehen.“ (Retzer, 1990, S.359)

⁶ vgl. Berger (1994), Retzer (1990)

Das Modell der „Kybernetik zweiter Ordnung“ bedeutet, dass der Therapeut bzw. Supervisor nicht mehr die Rolle des Außenstehenden einnehmen kann. Er selbst wird Teil des Systems des Supervisanden und umgekehrt. Das bedeutet, dass der Supervisor keine „objektiven“ Aussagen über den Supervisanden macht, und somit bekommen seine Diagnosen einen subjektiven Charakter. (vgl. Berger, Rehm)

Ebenso wichtig bei dieser Form von Supervision ist das Modell des „radikalen Konstruktivismus“. Dabei geht man von der These aus, dass

Mitglieder menschlicher Systeme sich in bestimmten Wirklichkeitskonstruktionen etablieren, d.h. sie machen Annahmen darüber, wie man sich unter welchen Umständen verhalten sollte, wie bestimmte Ereignisse beschrieben werden sollten und wie sie sich selbst in Kontakt mit ihrer Umwelt und ihrer relevanten Organisationsform sehen sollten: Ob etwa als das anderen ausgelieferte Oper, unfähig ein Zentrum eigener Initiative und Ursache zu sein, oder als völlig unabhängiger in allem sich selbst nur Rechenschaft schuldiger Täter. (Retzer, 1990, S.359f)

Je nachdem, wie die Konstrukte der eigenen Wirklichkeit vom Individuum geschaffen werden, entsteht ein individuelles Repertoire an Handlungs- und Verhaltensformen. „Die Ideen oder Wirklichkeitskonstruktionen gehen also mit bestimmten Interaktionsmustern einher, die von diesen Ideen abgeleitet sind, sie aber wiederum auch bestätigen.“ (ebenda) Die Aufgabe des Supervisors ist es nun, einen „Störungsprozess“ einzuleiten. Er „stört“ die Ideen und die Wirklichkeit auf verschiedensten Ebenen und eröffnet dadurch neue Wege. Er schafft neuen Raum für Ideen und Perspektiven des Klienten. Eine wichtige Methode des „Störens“ ist die „zirkuläre Befragung“. Sie ermöglicht dem Supervisor, den Handlungshorizont des Supervisanden zu erweitern, „wobei die Fragen nicht auf das Zentrum, sondern auf die Peripherie der Problemstellung zielen.“ (Berger, 1994, S.22) Der Supervisor bleibt dennoch weiterhin in der Rolle des „Weisungsunbefugten“, der lediglich neue Ideen einbringt. Wichtig dabei ist, dass er neutral bleibt und dem Klienten nicht das Gefühl gibt, etwas verändern zu wollen. (Retzer, 1990, S.360f)

3.6.3. TZI (Themenzentrierte Interaktion) für Lehrer

Die themenzentrierte Interaktion ist anderen Supervisionsformen ähnlich, Eichberger (1990) hebt allerdings die humanistische Werthaltung hervor, von der dieses Modell ausgeht. Zu Beginn werden unter den Teilnehmenden Themen gesammelt, wobei im Anschluss eines ausgewählt wird, das von einem Protagonisten in der nächsten Phase, gemeinsam mit der Gruppe, behandelt wird. Danach erfolgt die Ausarbeitung

verschiedener Problemlösungsstrategien für die Praxis. (Berger, 1994, S.23) Die TZI unterliegt der Methode der Supervision, die es den Lehrern ermöglichen soll, neue Betrachtungsweisen zu erlangen. Lehrpersonen rücken dabei nicht anhand ihrer pädagogischen Kompetenzen in den Mittelpunkt, sie verkörpern jemanden, der „in der Vielfalt der Bedingungsfaktoren einen Kompromiß und eine Konfliktlösungsstrategie“ erlangen muss. (Eichberger, 1990, S.442) Es werden Grundannahmen (Axiome) und Postulate vermittelt, sowie mit einem Strukturmodell gearbeitet. All diese Faktoren sind darauf ausgerichtet, humanes und pädagogisches Handeln, zu verdeutlichen.

Die Grundlage der Supervision bilden die Axiome, die folgendermaßen formuliert sind (Eichberger, 1990, S.443f):

- Ein Mensch ist sowohl autonom als auch interdependent. Je größer die Selbstständigkeit des Einzelnen, umso größer die Bereitschaft zum selbstständigen und verantwortlichem Handeln und Arbeiten.
- Das Humane gilt als wertvoll, das Inhumane als wertbedrohend. Hier steht die Neuformulierung der eigenen Werte und Motivation im Vordergrund.
- Innere sowie äußere Grenzen sollten als Herausforderung gesehen werden, und deren Erweiterung sollte angestrebt werden.

Die Postulate werden wie folgt vermittelt (ebenda):

- Der Supervisand sollte lernen, sich über die eigenen Gefühle, Gedanken und Wahrnehmungen bewusst zu werden. Das bedeutet, mehr Verantwortung für sich selbst zu übernehmen.
- Die Behandlung von Störungen und Betroffenheit hat Vorrang, da ohne deren Bewältigung das Wachstum verhindert und erschwert wird. Die Supervisanden sollen lernen, mit Störungen umzugehen.

Das Strukturmodell kann man sich bildlich vorstellen als einen Kreis, in dem sich ein Dreieck befindet. An jedem Eckpunkt des Dreiecks befindet sich ein Aspekt: das „Ich“ (die Person, ihr Anliegen), das „Wir“ (die Gruppe, ihre Interessen), das „Es“ (das Thema, gemeinsame Aufgabe). Der Kreis wird bezeichnet als „Globe“ und steht für die situative, soziale Umgebung inklusive Bedingtheiten durch Vergangenes oder Zukünftiges. Wichtig bei diesem System ist die „Gleichgewichtshypothese“, die aussagt:

eine Gruppe arbeitet dann optimal, wenn alle vier Faktoren in einem dynamischen Gleichgewicht gehalten werden. wenn die Gruppe „in gleicher Weise personen-, gruppen-, themen-, und globezentriert arbeitet. (Eichberger nach Matzdorf/Cohn, 1990, S.446)

Die Umsetzung des Strukturmodells auf den schulischen Kontext, bzw. eine Situation des Lehrers im Unterricht, könnte folgendermaßen erfolgen: Die Unterrichtssituation wird beeinflusst durch verschiedene Faktoren, darunter befindet sich das Ich der beteiligten Personen, das Wir, also die Klassengemeinschaft und die Lehrer, das Es, welches das Unterrichtsthema der jeweiligen Stunde verkörpert und der Globe, also die räumlichen, zeitlichen und personellen Aspekte des Unterrichts. Die Bearbeitung dieser Faktoren ergibt sich als Vorteil für alle Supervisanden, da sie dadurch an Transparenz erlangen und neue Handlungswege ermöglichen.

3.6.4. Psychoanalytisch Orientierte Supervision

Die psychoanalytisch orientierte Supervision beinhaltet Charakteristika der Balintgruppenarbeit, das heißt, man beschäftigt sich in erster Linie mit dem Phänomen der Übertragung und Gegenübertragung und ebenso wird auch hier mit der Fallsupervision gearbeitet. Pühl (1990) betont, in Anlehnung an Argelander (1980), dass als Ziel dieser Methode, die „Aufhellung und Erkenntnis der unbewußten Übertragungsbeziehung zwischen Ratsuchendem und Berater“, gilt. Mittelpunkt der psychoanalytisch orientierten Supervision ist die Arbeit mit Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen. Das bereits erklärte Spiegelphänomen, spielt hierbei ebenfalls eine wichtige Rolle. (Pühl nach Argelander, 1990, S.396)

Die Beziehung zum Supervisor fungiert als eine Art Projektionsfläche, für verborgene Dilemmata des Supervisanden. Pühl bringt in seinem Aufsatz das Beispiel der Gruppenanalyse von Foulkes, der die Annahme vertritt, dass

jedes Individuum seine lebensgeschichtlich bedeutsamen Familien- und Gruppenerfahrungen in jede neue Gruppe einbringt. Unbewußt versuchen die Team- und Institutionsmitglieder, ihre verinnerlichte Rolle zu realisieren, indem sie die anderen in die Rollen der früher erlebten Familienmitglieder zu drängen versuchen. Je nach institutionellem Hintergrund wird die Mobilisierung der individuellen Psychodynamik beeinflusst und bestimmt die Soziodynamik der Arbeitsgruppe mit. (ebenda)

Als weiteres Charakteristikum der psychoanalytisch orientierten Supervision führt Pühl (1990) die Selbstreflexion an. Man arbeitet mit den innerpsychischen Prozessen und Mechanismen des Supervisanden. Dabei soll die Neubewertung von Emotionen und kognitiven Prozessen dazu führen, dass neue Handlungsperspektiven eröffnet werden. Den Betroffenen sind dabei die eigenen Konflikte und Störungen unbekannt, da sie von ihnen selbst stammen. Durch die Übertragung der eigenen Symptome auf der Supervisor, wird ein Prozess der Durcharbeitung eingeleitet. Der Supervisor interpretiert die geschilderten Ereignisse und versucht, „die gemeinsamen psychischen Konflikte der Beteiligten herauszuarbeiten, um das Bewußtwerden der unbewußten Gemeinsamkeit zu fördern.“ (ebenda)

Das Erkennen der eigenen unbewussten Übertragungs- und Gegenübertragungsbeziehungen gehört ebenfalls zu den Merkmalen dieser Methode. Genauer geht es darum, dass die Berater lernen, „ihre eigenen Gefühle und Reaktionen im Sinne einer Gegenübertragung (lernen) abzugrenzen“. Der Supervisor muss völlig neutral und frei von Konflikten sein, um das Instrument der Gegenübertragung nutzen zu können. Weiterhin muss er dazu imstande sein, zwischen der Identifikation und mit dem Supervisanden, bzw. der Distanzierung von demselben, zu wechseln. (ebenda)

3.6.5. Kollegiale Lehrersupervision

Das Modell der kollegialen Supervision wurde bereits im Abschnitt ... vorgestellt. Hier wird nun näher auf das von Rotenring-Steinberg entworfene Konzept eingegangen, das der kollegialen Lehrersupervision. Der Grund für diese Überlegung war der Mangel an Supervisoren, die Kompetenzen vermitteln, Supervisionsarbeit leiten und Selbsthilfe ermöglichen.

Rotenring-Steinberg betont, dass dabei weder die Selbsterfahrung oder Gruppendynamik, noch eine Therapie von Gruppen, im Mittelpunkt steht. Drei Aspekte hebt sie dabei besonders hervor:

1. *Integration von Wissen und Umsetzung der gesammelten Informationen in praktisches Tun;*
2. *Entwicklung und Förderung des beruflichen methodischen Könnens;*
3. *Stabilisierung von konstruktiven beruflichen Einstellungen und auch Korrektur ungünstiger Verhaltensweisen sowie Förderung von Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle. (Rotenring-Steinberg, 1990, S. 428)*

Dieses Selbsttrainingsprogramm soll die Lehrer dazu anleiten, über eine Auswahl von Themengebieten aus der Pädagogik zu reflektieren und dabei unterschiedliche Techniken anzuwenden. Zu diesen Techniken gehören diejenigen der Rückmeldung. Weiters trainiert man Gesprächsregeln und Kommunikationsübungen, die als Anleitung für eine/n konstruktiven Gruppenprozess und –reflexion dienen sollen. Die Inhalte und das Programm können entweder von einem ernannten Moderator vermittelt werden oder von einem Supervisionsleiter, der im Anschluss die Gruppe allein weiterarbeiten lässt. Alle Mitglieder verinnerlichen diese Inhalte und wenden sie an.

Durch die Arbeitsvorschläge, Informationen, Hinweise, Zeitangaben (als Richtwerte) usw. kann die Gruppenarbeit konstruktiv angeleitet werden, wobei natürlich Programmänderungen möglich und notwendig sind. Das Programm liefert also eine gewisse Strukturierung, die sowohl den „Einstieg“ in die Gruppenarbeit erleichtert als auch ein „Gerüst“ für die gemeinsame Problembearbeitung bietet. (ebenda)

Rosenring-Steinberg schlägt folgende Phasen zur Fallbesprechung vor: Darstellung des Problemfalls, Nachfragen der Kollegengruppe zur Fallskizze, Situationsanalyse, Hypothesenbildung (Brainstorming), Beschreibung/Begründung der bereits realisierten oder beabsichtigten Handlungen (inkl. Konsequenzen), kollegialer Erfahrungsaustausch, Formulierung von Handlungsalternativen, Rückmeldung des Supervisanden und der Gruppe zur Fallbesprechung.

Die bei der kollegialen Lehrersupervision entstandene Situation unterscheidet sich erheblich von den alltäglichen Lehrerzimmergesprächen, Gesprächen mit Freunden oder Familie, deren Thema alles rund um schulische Angelegenheiten ist. Es handelt sich „um eine Art gruppenunterstützter Selbstreflexion, wobei sich eine Strukturierung der Gesprächssituation durch ein Programm als nützlich erwiesen hat, wenn die Gruppe ohne einen professionellen Leiter/Supervisor zusammenarbeiten will.“ (ebenda)

3.6.6. Das Kieler Supervisionsmodell⁷

Das Kieler Supervisionsmodell entstand an der Pädagogischen Hochschule in Kiel. Als Ausgangspunkt für diese Methode dienten die Erkenntnisse aus der pragmatisch-orientierten Erziehungswissenschaft. Um es zu veranschaulichen, folgt eine Ausführung des Modells in Anlehnung an Pallasch (1991). Im Allgemeinen werden drei Ebenen der unterrichtlichen Supervision unterschieden:

1. *methodisch-didaktische Ebene*: eine Fokussierung auf den Unterricht bzw. das Unterrichten des Supervisanden erfolgt
2. *ziel- und berufsperspektivische Ebene*: pädagogische Ziele werden gesteckt, Vorstellungen und Absichten des Supervisanden werden konkretisiert
3. *persönlichkeitsorientierte oder individualpsychologische Ebene*: persönliche Schwierigkeiten oder Probleme, die den beruflichen Alltag des Supervisanden prägen, werden vom Supervisor zur Sprache gebracht - bei Zustimmung des Supervisanden, erfolgt eine Weiterbearbeitung dieser Schwierigkeiten

Darüber hinaus bestimmt Pallasch vier *Definitorische Merkmale*, bei denen das Reflektieren über das berufliche Sehen, Denken, Fühlen und Handeln im Vordergrund steht. Er betont, dass die Selbstreflexion, das grundlegende Ziel darstellt, da bestätigende, korrigierende oder alternative Gesichtspunkte erarbeitet werden können. Dabei ist der Zweck der Supervision nicht nur die Bewältigung der eigenen Praxis, sondern auch deren Veränderung (mittels einer Modifizierung der Ziele). Daher gelten für die unterrichtliche Supervision folgende Merkmale:

1. Im Zentrum steht das pädagogische bzw. unterrichtlich Gemeinte bzw. Gewollte des Supervisanden.
2. Ein wichtiges Ziel unterrichtlicher Supervision stellt die Auflösung verknoteter Zusammenhänge im Denken, Wahrnehmen und Handeln des Supervisanden dar
3. Unterrichtliche Supervision nutzt u.a. auch unterrichtsadäquate Supervisionsinstrumentarien, wie z.B. mikroanalytische Vorgehensweise (Videomitschnitte).
4. Unterrichtliche Supervision versteht sich als eine zeitlich begrenzte praxisbegleitende Beratung bzw. Betreuung auf möglichst freiwilliger Basis für einen Lehrer oder eine Lehrergruppe.

⁷ vgl. Pallasch, 1991, S.199-206

Der Aspekt der Selbsterfahrung steht beim Kieler Supervisionsmodell im Vordergrund. Dies zeigt sich besonders bei Betrachtung des *Verhältnisses von Supervisor und Supervisand*, dessen Merkmale nachfolgend aufgelistet werden sollen:

1. eine symmetrische Kommunikation zwischen Supervisor und Supervisand;
2. ein wertoffener Informationsaustausch zwischen den beiden;
3. eine gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung.

Bei der Supervisionsarbeit mithilfe des Kieler Modells werden zieladäquate Arbeitsinstrumente bzw. Hilfen herangezogen, beispielsweise in Form von Arbeitsblättern. Sie sollen dabei helfen, den Prozess konstruktiv zu gestalten, die einzelnen Ebenen genauer zu definieren und führen daher zu einer zielgerichteten Arbeitsweise. Pallasch betont jedoch, dass jede Supervisionsarbeit individuell und auf natürliche Art und Weise abläuft und daher die verwendeten Instrumentarien an Personen, Situationen und Ziele angepasst werden müssen.

4. Lehrerberuf

4.1. Die Rolle des Lehrers aus psychoanalytischer Sicht

Aus psychoanalytischer Sicht werden der Lehrperson verschiedenen Charakteristika zugeschrieben. Hirblinger zum Beispiel hält es für notwendig, dass Lehrer selbst zu Forschern und Erkennenden werden müssen, vor allem im Hinblick auf den „Umgang mit ihrem eigenen Unbewussten und der eigenen psychischen Abwehr“. Weiterhin betont er, dass Lehrer sich darauf trainieren sollten, zwischen ihrer „Bildungs-, Qualifikations- und Selektionsfunktion (dem gesellschaftlichen Auftrag der Lehrerrolle) und ihrer eigenen negativen Gegenübertragung (ihren biographisch bedingten Dispositionen) zu unterscheiden. Dies kann nur durch die genaue Beobachtung der eigenen psychischen Vorgänge, auch Introspektion genannt, passieren. (Hirblinger, 2001, S.10)

Genauso denkt auch Kreuzer, der in seinem Werk darüber schreibt, dass Dozenten sich zuerst auf die Suche nach ihrem eigenen inneren Kind machen müssten und dieses durchschauen müssten, um sich besser in ihre Schüler hinein versetzen zu können. Außerdem vertritt er die These, „dass ein Großteil der neurotischen Erkrankungen der Kinder durch unkontrollierte Gegenübertragungen der Erzieher auf die ihm anvertrauten Kinder zustande kommen“. (Kreuzer, 2007, S.90)

Kreuzer postuliert in Anlehnung an Zulliger, dass die Aufgaben des Lehrers darin liegen, neben der Wissensvermittlung bewusster mit entstehenden Übertragungsreaktionen seitens der Schüler umzugehen. Er beschreibt das Lehrer-Schüler-Verhältnis als das eines Führers zur Masse und berücksichtigt daher auch das Phänomen der Massenübertragung. Daher ist der richtige Umgang mit Übertragungsphänomenen ein weiteres wichtiges charakteristisches Merkmal des psychoanalytisch handelnden Lehrers. Pädagogen sollten versuchen, so neutral wie möglich zu sein und nicht über ihre Schüler zu richten. Kinder lassen ihre Hemmungen fallen und öffnen sich, wenn sie merken, dass der Lehrer nicht die Position eines Richters einnimmt, sondern in erster Linie verstehen will. Einzelgespräche mit Schülern oder freie Aufsätze, die nicht benotet werden, sind ein weiteres Werkzeug zur Schlichtung von Konflikten, zu dem der psychoanalytisch orientierte Pädagoge greifen sollte. (ebenda)

Ein psychoanalytisch ausgebildeter Pädagoge sollte dazu fähig sein, keine Etiketten zu verteilen bzw. seine Schüler in Typen (introvertiert, extrovertiert) einzuteilen. Oft denken Lehrpersonen, sie würden aufopferungsvoll zum Vorteil des Schülers handeln, allerdings steckt dann nicht selten die eigene Zwecklosigkeit dahinter. Man sollte

daher seinen Schüler sehr gut kennen und vor allem die „Verschiedenartigkeit der Grundeinstellungen an der Reaktion“, die sie entgegenbringen, erkennen können. Der Stellenwert der eigenen Arbeit, ist für die Kinder besonders wichtig. Der Lehrperson obliegt es, diesen zu erkennen. Denn introvertierten Schülern ist es sehr wichtig, die Aufgabe selbst zu lösen, wohingegen extrovertierte Kinder sich über jede Hilfe freuen. (Kreuzer, 2007, S.92f)

Der Zugriff auf das Objekt, das Werk des Kindes, hat eine hohe Bedeutung für dieses Kind, da das Objekt eine höhere Macht besitzt, vor der es sich fürchtet. Nur durch Besiegen verliert es sein minderwertiges Gefühl dem Objekt gegenüber. Im Überwinden entsteht ein innerer Wert der Arbeit, und nur dies zählt für dieses Kind. (ebenda)

Konfliktsituationen können im schulischen Alltag kaum vermieden werden. Aufgrund der Verschiedenheit der Interessen, die aufeinandertreffen, ist es nicht selten, dass Probleme entstehen und infolgedessen Gefühle des Versagens entweder beim Schüler oder beim Lehrer auftreten. Datler und Figdor (1999) sprechen in ihren Werken über folgende Fragen, die sich der psychoanalytisch arbeitende Erzieher stellen könnte, um Konflikte umgehen zu können:

- Warum tut das Kind, was es tut?
- Warum sollte oder könnte ein Kind tun, was ich gerne hätte und
- In welchem Rahmen, in welcher Beziehungskonstellation spielt sich meine pädagogische Intervention ab? (Kreuzer, 2007, S.93f)

Auch die Erwartungen der Lehrkräfte „das Kind könnte doch weit mehr, wenn es nur wollte“ können zu Problemen führen. Daher können Vorwürfe des Lehrers das Kind belasten, vor allem, wenn es selbst mit seinen Noten zufrieden ist. Somit kommt es manchmal vor, dass Lehrer Protestaktionen seitens der Kinder provozieren, indem sie ständig Druck ausüben und die Freizeitaktivitäten und Interessen des Kindes missbilligen oder sogar verunglimpfen. Erzieher sollten den pubertierenden Kindern zur Seite stehen und sie mit ihren Unsicherheiten auffangen können. Der hohe Stellenwert, den die Schule für viele Erzieher und Eltern hat, ist auf eigene Erfahrungen aus der Schulzeit und ihren Schulerfolg zurückzuführen. Wenn es ihm Extremfall dazu kommt, dass der Lehrer einen seiner Schüler als Feind erkennt und zu seinem Nachteil handelt, wird jegliches Zusammenspiel zwischen beiden zu einem aggressiven Akt. Daher muss ein psychoanalytisch handelnder Pädagoge dazu in der Lage sein, sich mit dem Schüler identifizieren zu können und in jeder Situation Verständnis zeigen können. Sollte das Gegenteil der Fall sein, wird jede Handlung des Lehrers vom Schüler mit großer Frustration entgegengenommen und Zurückweisung entsteht. Wenn der Pädagoge auf diese

Dinge aufmerksam gemacht wird, kann er leichter mit solchen Konflikten umgehen und den Prozess des Heranwachsens der Jugendlichen besser verstehen, da dieser „ohne Verzicht und Frustration“ nicht möglich ist. (Kreuzer, 2007, S.94)

Der Pädagoge weiß dann, dass aus diesem Leid, welches er dem jungen Menschen zufügt, Gewinn und Befriedigung entsteht. Er selbst muss in der Lage sein, diese Schuld tragen zu können und darf sie nicht durch Projektion abwehren ... Er wird versuchen, dieses Leid so gering wie möglich zu halten, oder nach Kompromissen suchen, die als Ausgleich lustvolle Erlebnisse ermöglichen. (Kreuzer nach Figdor, 2007, S.94)

An dieser Stelle möchte ich Freud zitieren, der in seinem Werk drei Berufe als „unmöglich“ definiert hat, da sie Widersprüche aufweisen:

„Es hat doch beinahe den Anschein, als wäre das Analysieren der dritte jener »unmöglichen« Berufe, in denen man des ungenügenden Erfolgs von vornherein sicher sein kann. Die beiden anderen, weit länger bekannten, sind das Erziehen und das Regieren. (Freud GW XVI, 1950, S.94)

4.2. Erwartungen und Anforderungen an den Lehrer

Die Erwartungen und Anforderungen an Lehrer sind extrem breit gefächert und erfordern eine psychische Gesundheit in hohem Maße. Barth (1997) definiert in diesem Zusammenhang den Begriff „Rollenexpansion“, welcher darauf hindeutet, dass von „vom Lehrer eigentlich alles verlangt“ wird. (Buchwald & Ringeisen, 2008, S.40) Als Pädagoge trägt man viel Verantwortung nicht nur gegenüber der Institution Schule, sondern auch gegenüber den Eltern der Schüler. Reißland und Sieland sind davon überzeugt, dass ein Lehrer zum Instrument der Selbstreflexion und Supervision greifen sollte, um die nötige Stütze für seine tägliche Arbeit zu haben. Ohne Weiterbildung und die Rücksichtnahme auf die eigenen Interessen wird es einem Pädagogen schwer fallen, die nötige Motivation und das Interesse am Arbeiten auf seine Schüler zu übertragen. Die Autoren fassen die Anforderungen und Aufgabenbereiche der Lehrerschaft wie folgt zusammen:

Lehrer sollen unterrichten, erziehen, beurteilen, beraten, innovieren, mitwirken und müssen dabei mit Schülern, Eltern, Kollegen und Vorgesetzten kooperieren. Das stellt hohe Anforderungen an ihre Gefühls- und Beziehungsarbeit, ohne die keine Kooperationsbereitschaft zu erzielen ist. Lehrer müssen sich Tag für Tag in eine heterogene Schülerschaft einfühlen. In ihren letzten Dienstjahren unterrichten sie ihre Enkelgeneration. Daraus ergeben sich große Ansprüche an die Führung der eigenen Person (Selbstreflexion), an den kompetenten Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen, wie auch an Weiterbildung und kollegiale Supervision. (Hillert & Schmitz nach Reißland und Sieland, 2004, S.144)

Um all diese Aufgaben zu erfüllen, ist es nötig die dazugehörigen Kompetenzen zu besitzen. Zu diesen gehören „gute Analyse-, Planungs- und Handlungskompetenzen auf fachlichem, sozialem und persönlichem Gebiet“. (ebenda) Hier spielt vor allem der Faktor der Motivation eine wichtige Rolle, denn ohne das nötige Interesse und Bereitschaft zum Handeln, sowohl auf sozialer als auch fachlicher Ebene, würde man an der Realisierung dieser Aufgaben scheitern. Reißland und Sieland (2003) sind daher davon überzeugt, dass mangelhafte Leistungen nicht nur durch unzureichende Kompetenzen, sondern auch durch fehlende Motivation entstehen können. Hillert und Schmitz (2004) weisen auf die Qualifikationen hin, die ein Lehrer im Bezug auf seine Schüler besitzen sollte.

Darüber hinaus werden Lehrer mit polaren und idealistischen Erwartungen konfrontiert bzw. haben sie teilweise verinnerlicht: Sie sollen und wollen gerecht sein, aber auch nachsichtig, straff führen und doch taktvoll auf jedes Kind eingehen, hoch Begabte gleichermaßen fördern wie schwach begabte. (Hillert und Schmitz, 2004, S.144)

Des Weiteren weisen sie darauf hin, dass Lehrer heutzutage mit einem „Paradigmenwechsel“ konfrontiert sind und zwar, „vom Lehrer hin zum Lernberater“. Sie merken an, dass die Pädagogen aufgrund ihrer Ausbildung nicht für solche Art von Anforderungen gerüstet sind. Man müsste in der Lehrerbildung ansetzen, um die Lehrerschaft für künftige Konfliktmomente auszurüsten, die zwischen Eltern oder Schüler entstehen können. Denn Tatsache ist, dass in Momenten des Unzufriedenseins, Lehrer stets „von Schülern, Eltern, Politikern und durch eigene Schuldzuschreibung einseitig für das Misslingen von Bildungs- und Erziehungsprozessen verantwortlich gemacht“ werden. (ebenda)

Czerwenka (1996) weist darauf hin, dass Lehrer im Gegensatz zu anderen Berufsgruppen, Probleme mit ihrer „Professionalität“ haben und daher jeder Schritt und jede Beurteilung sollte transparent sein müsse, um sich im Falle einer Konfliktsituation wehren zu können.

Lehrerarbeit ist kaum zu automatisieren und ihre Erfolge nur schwer zu quantifizieren. Lehrer haben keinen Profi-Bonus, wie die respektlose Einmischung durch Nichtfachleute zeigt. ... Pädagogisches Handeln hat prinzipiell experimentellen Charakter. Deshalb können Lehrer ihre Praxis nicht einfach durch eine wissenschaftliche Theorie legitimieren. ... Unter permanentem Handlungsdruck müssen sie sich mehr auf ihre Spontaneität als auf ihre Rationalität und Reflexion verlassen. (Hillert und Schmitz, 2004, S.145)

Bekanntermaßen müssen Lehrer in Extremfällen müssen sogar die Rolle von Psychologen übernehmen, allerdings besitzen sie nicht die dafür nötige Ausbildung. Hier kann die Arbeit in Beratungsgruppen helfen, jedoch warnt Czerwenka davor, dass

der Rückgriff auf Supervision nur teilweise als Hilfe und Schutz vor Angriffen dient. Der Autor betont außerdem, dass zu all diesen Faktoren, noch weiter hinzukommen:

... der forcierte Handlungsdruck bei unzähligen, nicht mehr unterscheidbaren Situationsbedingungen, die Vermischung von Arbeits- und Privatleben, das Zusammenspiel von fachlicher Unterforderung und pädagogischer Überforderung sowie der Verlust an Handlungssicherheit durch Störungen im Unterricht. (Hillert und Schmitz, 2004, S.145)

Hillert und Schmitz greifen einige Bedingungsfaktoren von Sieland und Nieskens (2001) auf, die ausschlaggebend sind im Hinblick auf ein erfolgreiches Tun als Lehrer. Dazu gehören: Motivation, Kompetenzen, Fähigkeit zur Bewältigung von Stress und Niederlagen, Gesundheit und soziales Stützsystem. Der erste Punkt, die Motivation, ist vor allem deshalb wichtig, um mit der eigenen Energie auch das Interesse antriebsloser Schüler wecken zu können. Dabei ist es wichtig, dass man auch selbst an der eigenen Motivation arbeitet und diese wach hält. Der zweite Punkt, die Kompetenzen, sind ebenso ein entscheidender Faktor für qualitatives Handeln. Daher sollten Lehrpersonen mit einer Vielzahl an fachbezogenen, sozialen und persönlichen Kompetenzen ausgestattet sein. Aus diesem Grund ist es wichtig, „Wissen, (ihre) Handlungsbereitschaft, zielführende Handlungsmuster, Evaluationskriterien und (ihre) Entwicklungsbereitschaft“, zu besitzen und auch zu fördern. Da Lehrer manchmal daran scheitern, gewisse Ziele und Aufgaben zu erfüllen, ist die Fähigkeit zur Bewältigung von Stress und Niederlagen, ein wichtiges Kriterium für die Aufrechterhaltung der eigenen psychischen Gesundheit. Wichtig dabei ist, Fehlschläge einzusehen und an der Verarbeitung dieser zu arbeiten, denn sonst kann es passieren, dass solche Probleme nicht im schulischen Bereich bleiben, sondern sich auch auf das Privatleben ausweiten. Im Bezug auf das soziale Stützsystem gilt, dass dieses nicht nur in Notsituationen zur Verfügung steht, sondern auch von den Lehrern selbst angenommen und genutzt wird. Der letztgenannte Faktor, die Gesundheit, kann nur dann gewährleistet werden, wenn der Lehrer „gesundheitsförderliches Verhalten praktiziert“. (Hillert und Schmitz, 2004, S.147f)

4.3. Schwierigkeiten des Lehrerberufs, Belastungsfaktoren

Ich möchte hier festhalten, dass die vorliegende Arbeit die Person des Lehrers in den Vordergrund rückt, denn in vielen Büchern der Psychoanalytischen Pädagogik stehen die Schüler oder die Lehrer-Schüler-Beziehung im Zentrum der Forschungsarbeiten und weniger die Dozenten selbst, die aufgrund vieler verschiedener Gründe mit psychischen Problemen zu kämpfen haben.

Wie bereits im Kapitel über die psychoanalytisch geprägte Trieb- und Phasenlehre festgehalten wurde, ist es im Erwachsenenalter üblich, dass man in Konfliktsituationen auf die in der Kindheit erworbenen Verhaltensmodelle zurückgreift. Solche Fixierungen sind oftmals der Grund für Hemmungen des individuellen inneren Potentials. (Kreuzer nach Figdor, 2007, S.74) Beschränkungen und Bildungen von Kompromissen als Folge der Entwicklung, können qualvoll sein. Diese Beschränkungen und Bildungen von Kompromissen äußern sich hauptsächlich in Form von psychosomatischen Störungen auf der einen Seite. Auf der anderen Seite machen sich diese Störungen bemerkbar bei Menschen, die Kontaktprobleme, Arbeitsstörungen oder steife Charakterzüge aufweisen. Viele Lehrer weisen oft genau diese Eigenschaften auf, wobei die Gründe dafür sehr unterschiedlicher Natur sind. Es ist kein Geheimnis, dass lehrende Personen oftmals mit der Angst konfrontiert sind, Fehler zu begehen. Sie möchten in die Rolle des perfekten Lehrers schlüpfen und Inkorrektheit zugeben, vor allem ihren Schülern gegenüber, kommt für sie nicht in Frage. Viele Pädagogen sind davon überzeugt, den allwissenden Lehrer verkörpern zu müssen, sie möchten perfekt sein. (ebenda)

Tatsache ist, dass Lehrer zu einer Berufsgruppe gehören, die mit sehr vielen Stresssituationen konfrontiert ist, die sich in negativer Weise auf ihre Gesundheit auswirken könnten. Schaarschmidt & Kieschke (2007) deuten darauf hin, dass Lehrer oft einem Gefühl des „Nicht-fertig-Werdens“ gegenüber stehen. Zeitdruck führt ebenso zu Stress und vor allem Fächer, die einer intensiven Vor- und Nachbereitung bedürfen, können dies verstärken. Hennig und Keller sind der Meinung, dass der Lehrberuf äußerst stressbelastend sein kann: „Zu den besonders streßbelasteten Personengruppen zählen aus arbeitsmedizinischer und -psychologischer Sicht Lehrer“. (Hennig & Keller, 1995, S.19) Strittmatter (1986) zog anhand seiner Forschungsergebnisse verschiedene Schlüsse, die den Lehrberuf und seine negativen Folgen beleuchten:

2. *Lehrpersonen gehören zur belastetsten und gesundheitlich gefährdetsten Berufskategorie*
3. *Besonders hervorstechende Krankheiten bei Lehrpersonen sind: Nervosität, psychosomatische Beschwerden wie Schlafstörungen, Magen-Darm-Komplikationen, Stimmstörungen (Kramis-Aebischer, 1995, S.97)*

Die Schule ist nun mal ein Ort, an dem ein hohes Konfliktpotential herrscht. Der Grund liegt in der Heterogenität der Menschen die dort zusammentreffen und nicht nur in ihrem Alter unterschiedlich sind, sondern auch verschiedene Ansichten und Interessen mitbringen. Angstgefühle gegenüber den Direktoren, den Kollegen und der El-

ternschaft, sind keine Seltenheit. Ein weiterer und meines Erachtens, wichtigster Faktor, der hier schon oft genannt wurde, sind Schüler. Lehrer werden von ihren Schülern oft darüber informiert, dass diese unter psychosomatischen Problemen leiden. Allerdings sind es oft die Lehrpersonen selbst, die davon betroffen sind. Es wäre dabei wichtig, dass man sich ins Bewusstsein ruft, wie solche psychosomatischen Beschwerden überhaupt entstehen. Kreuzer (2007) entscheidet sich an dieser Stelle, Muck zu zitieren, um klarzustellen, wie Stress überhaupt entsteht:

... wenn einerseits körperliche ‚Bereitstellungen‘ (Uexküll), das körperliche ‚Entgegenkommen‘ (Freud) – z.B. chronische Magenübersäuerung, übermäßige Hautreaktionen, vegetative Bereitstellungen usw. sehr ausgeprägt sind und andererseits die psychische Verarbeitung von Konflikten durch die Eigenart der Eltern-Kind-Interaktion und das Familienklima so erschwert oder gefährlich ist, dass die Verschiebung auf die Körperebene zum kleineren Übel wird. (Muck, 1994, in Kreuzer, 2007)

4.4. Rahmenmodell zur Belastung und Beanspruchung von Rudow (1994)

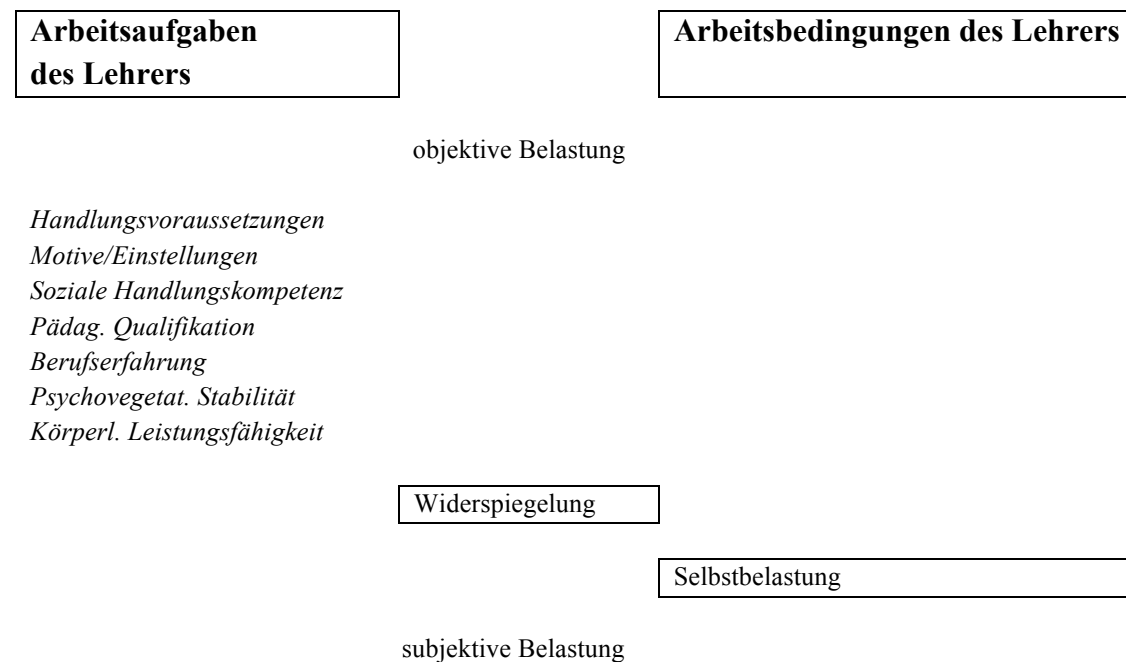
Bernd Rudow erstellte 1994 das Rahmenmodell zur Belastung und Beanspruchung, mit dem dargestellt werden soll, wie sich aus Aufgaben, Bedingungen oder Belastungen negative Beanspruchungsfolgen entwickeln können. Außerdem versucht er, das wechselseitige Verhältnis der einzelnen Aspekte zu definieren und erklärt, wie psychische Belastungen bestimmt werden können. Auf der einen Seite betrachtet Rudow die Arbeitsaufgaben des Lehrers, auf der anderen Seite seine Arbeitsbedingungen. Hinsichtlich der Belastungsarten wird unterteilt in objektive und subjektive Belastungen. Unter objektiven Belastungen versteht man diejenigen, die „unabhängig vom Individuum (Lehrer) existieren“ und möglicherweise zu Stress führen können. Im weiteren Sinne handelt es sich um Aufträge der Bildung und Erziehung und die dabei die vorherrschenden Gegebenheiten bzw. Umstände. Objektive Belastungen, sind, wie der Name schon verrät, wertneutral. Subjektive Belastungen bilden sich durch „Widerspiegelung der objektiven Belastungsfaktoren“. Dieser Prozess der Widerspiegelung wird unterteilt in drei verschiedene Ebenen: Bewertung, kognitive Verarbeitung und Wahrnehmung. Welche Bedeutung also den Arbeitsaufgaben- und bedingungen zugemessen wird, ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich, da jeder anders damit umgeht. Daraus folgt, dass auch die Belastungsfolgen, die entstehen können, variieren und von der jeweiligen Person abhängen. Hinzu kommt der Faktor der Selbstbelastung, bei dem es sich um automatisierte Vorgehensweisen handelt. Genauer gesagt ist es die Einstellung des Lehrers, die er bei der Erledigung seiner Aufgaben an den Tag legt. Handlungsvo-

raussetzungen in körperlicher und in psychischer Form wirken auf den Prozess und die Folgen der „Widerspiegelung“. Zu den Voraussetzungen zählen Motive, Einstellungen, soziale Handlungskompetenz, pädagogische Qualifikation, Berufserfahrungen, psychovegetative Stabilität und die körperliche Leistungsfähigkeit. (Rudow, 1994, S.42ff)

In Bezug auf die Auswirkungen von Belastungen unterscheidet Rudow (1994) unter Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen. Beanspruchungsreaktionen sind kurzfristige und reparable „psychophysische“ Erscheinungen, wohingegen Beanspruchungsfolgen anhaltende nur zum Teil reparable und somit chronische Konsequenzen darstellen.

Als Beispiel für eine positive Beanspruchungsfolge nennt Rudow (1994) die bessere Handlungskompetenz und infolgedessen eine positivere Persönlichkeitsentwicklung beim Lehrer. Negative Beanspruchungsfolgen äußern sich oftmals in Form von Stress, Übermüdung, Burnout und führen zu einer Verminderung der pädagogischen Handlungskompetenz.

Abbildung 1: Rudow (1994, S.43)



4.5. Belastungskomponenten nach Kramis-Aebischer

Kramis-Aebischer definiert drei Stufen der Belastungskomponenten um die Vielfältigkeit der Aufgaben, mit denen Lehrer konfrontiert sind, aufzuzeigen. Diese drei

Ebenen bilden einerseits eigene Problembereiche, andererseits ist eine gegenseitige Beeinflussung festzustellen:

Die Organisationsebene

Zu der Komponente der Organisationsebene gehören beispielsweise das Kollegium und die Schule mit hinein. Die Fähigkeit gut organisieren zu können ist für Lehrpersonen von großer Bedeutung, allerdings lässt sich bei vielen ein Mangel an Organisationsbewusstsein feststellen.

Lehrpersonen denken vorrangig in individuellen Erklärungsmustern. Sie tendieren dazu, institutionelle Bedingungen und den sozialen Kontext ihrer Arbeitssituation zu übersehen. Bei der Verwendung des Begriffs Organisation denken Lehrkräfte in erster Linie an die Organisation im Sinne der Verwaltung (Kramis-Aebischer, 1994, S.110)

Die Kommunikation und Zusammenarbeit der verschiedenen Ebenen innerhalb einer Schule ist äußerst wichtig und wirkt sich ebenso auf das Befinden der Mitwirkenden aus. Eine fehlende Kooperation und Diskussion wird von vielen Lehrpersonen als störend empfunden und obendrein fühlen sie sich oft als „Einzelkämpfer“. (ebenda) Teamarbeit ist somit nicht nur im wirtschaftlichen Sektor von äußerster Bedeutung, sondern auch aus dem schulischen Bereich nicht wegzudenken. Diese kann allerdings nur erfolgen, wenn die Mitglieder in der Lage sind, produktiv und konstruktiv miteinander zu arbeiten. (Hillert und Schmitz, 2004, S.46)

Die Systemebene

In diesem Bereich werden am meisten Untersuchungen zum Thema „Lehrerinnen- und Lehrerbelastungen“ durchgeführt. Zu den bedeutsamsten Belastungsfaktoren gehören die folgenden drei Bereiche (Häbler & Kunz, 1985): die Vor und Nachbereitung des Unterrichts, Disziplinarprobleme und geringe Lernbereitschaft von Schülern, mangelnde Motivation und Konzentrationsfähigkeit von Schülern, zu große Klassen, Verwaltungsarbeiten, Ärger mit Behörden und Institutionen. Lehrer fühlen sich außerdem auch dadurch belastet, wenn die Schule unzureichend ausgestattet ist und ein Mangel an Arbeitsmaterialien herrscht. Die administrativen Tätigkeiten, mit denen Lehrpersonen konfrontiert sind, sowie eine hohe Schüleranzahl und große Mengen an Stoff, können ebenso einen Stressfaktor darstellen. Strittmatter (1986) definiert einige wichtige Belastungsfaktoren und fasst diese wie folgt zusammen:

- widersprüchliche und diffuse Rollenansprüche (seitens Kollegen, Behörden, Eltern, Schülern)
- hoher Anteil an frei bestimmbarer Arbeitszeit (es entsteht das Gefühl, man könnte hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung, -nachbereitung, Beurteilung, Weiterbildung weitaus mehr tun, woraus in weiterer Folge Überforderung entsteht oder Schuldgefühle)
- Stoffdruck (das Schaffen gleicher Leistungsniveaus bei Schülern und die Durchbringung des vom Lehrplan vorgegebenen Stoffes)
- Tagelang 20-30 Schüler, die je nach Tagesverfassung unterschiedlich gelaunt sind, in einem geschlossenen Raum zu unterrichten verlangt viel Kraft und Energie ab
- Motivation und Disziplinierung der Schüler als Herausforderung
- Isolation, mangelnde Kooperation mit Kollegen
- Sackgassenberuf
- null Aufstiegschancen, jahrelang der gleiche Beruf
- Verlust des öffentlichen Ansehens
- Zeitaufwendige Unterrichtsvorbereitung oder Korrekturarbeiten
- Permanenter Innovationsdruck (Lehrpläne, -mittel, Unterrichtsformen werden ständig neu gestaltet) (ebenda)

Die Individuumsebene

Belastungskomponenten auf der Ebene des Individuums können durch verschiedene Faktoren bestimmt werden. Dazu gehören beispielsweise „Demografische Faktoren“, „Verhaltensmuster“, „kognitive und emotionale Momente“ und „Identitätsmuster“. All diese Aspekte können sich in unterschiedlicher Art und Weise auf die Gesundheit der Lehrperson auswirken. Hinsichtlich des Alters zeigen viele Studien, dass unerfahrene Lehrer in verstärktem Maße angeschlagen sind. Andererseits konnte man feststellen, dass ebenso das Geschlecht eine wichtige Rolle spielt. Dabei sind vor allem die Unterschiede zwischen Lehrern und Lehrerinnen auffallend. Weibliche Lehrpersonen sind offener im Hinblick auf emotionale Beziehungen zu ihren Schülern und haben dadurch auch verstärkt das Verlangen „auf Einzelne und deren Probleme“ einzugehen. Viele Lehrerinnen gehen daher von der Annahme aus, dass je positiver das Klassenklima ist, umso höher sei die Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Unterrichts. Die positiven oder negativen Reaktionen der Schüler sind daher ein wichtiger Faktor für das persönliche Befinden. Dies zeigt sich in verschiedenen Untersuchungen, deren Ergebnisse

zeigten, dass 70 % der Lehrerinnen angaben, überfordert zu sein, weil sie die Situationen aus dem Schulalltag zu sehr an sich heranlassen. Unter den männlichen Lehrpersonen gaben dies nur 34 % an. (ebenda)

Bei Betrachtung des aktuellen Ausbildungssystems für Lehrer bemerken wir, dass die geistigen Fähigkeiten der Pädagogen viel mehr im Vordergrund stehen und psychologisches Wissen dabei in der Hintergrund rückt. Wolfgang Hagemann (2003) stimmt mit Kreuzer überein, denn er bemängelt ebenso die Lehrerausbildung, vor allem hinsichtlich der Bereiche Methodik und Didaktik. Vor allem psychodynamische Fähigkeiten würden den jungen Lehrern fehlen. Außerdem meint er, dass Lehrer oft erst nach vielen Berufsjahren mit der Erkenntnis konfrontiert sind, den falschen Beruf gewählt zu haben. Meistens kommt diese Einsicht für viele zu spät und man entscheidet sich dafür, Lehrer zu bleiben, da man aufgrund zeitlicher oder finanzieller Gründe keine Möglichkeit sieht, einen Berufswechsel zu vollziehen. Als weiteren Kritikpunkt, führt Hagemann das vorhandene Lehrerkollegium an, wo es oft der Fall ist, dass man sich gegenseitig nicht unter die Arme greift. Die somit fehlende Unterstützung und Zusammenarbeit unter den Kollegen ist somit auch ein Belastungsfaktor für Pädagogen. Lärmbelästigung und das Fehlen eines Rückzugsortes, sowie Beratungsgruppen, beispielsweise in Form der Supervision, fließen hier auch mit hinein. „Lehrer haben, wenn sie die Klassentüre hinter sich schließen, allein klarzukommen“, zitiert Hagemann die Aussage eines Schulleiters. (Hagemann, 2003, S.21ff)

4.6. Die vier Risikomuster nach Schaarschmidt⁸

Hinsichtlich des Bewältigungsverhaltens seitens der Lehrer zeigt Schaarschmidt vier verschiedene Risikomuster, die sich auf die Persönlichkeit der Pädagogen beziehen, genauer gesagt, ihr Erleben und Verhalten:

Muster G

Das Muster G definiert den „Ausdruck von Gesundheit“ und ein „gesundheitsförderliches Verhältnis“ gegenüber der Arbeit. Für Personen die zu diesem Muster gehören, sind Ehrgeiz und Distanzierungsfähigkeit charakteristisch. Lehrer dieses Typs, lassen sich von Misserfolgen nicht demotivieren und sie sind sehr offensiv hinsichtlich

⁸ vgl. Schaarschmidt, 2006, Online

der Bewältigung von Problemen. Innere Ruhe, Ausgeglichenheit, positive Emotionen, Zufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung sind weitere Eigenschaften dieses Typus.

Muster S

Der Buchstabe S in diesem Muster steht für „Schonung“ und beschreibt das Verhältnis der Lehrperson zur Arbeit. Im Gegensatz zum Muster G, fehlt bei diesen Personen beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft sowie das Perfektionsstreben. Dafür ist die Fähigkeit zur Distanzierung viel stärker ausgeprägt. Lehrer die zu dieser Gruppe gehören, besitzen eine niedrige Resignationstendenz, die allerdings nicht auf die fehlende Einsatzbereitschaft zurückzuführen ist. Ebenso stark ausgeprägt ist auch bei diesem Typus die innere Ruhe und Ausgeglichenheit, die wiederum dazu führt, dass berufliche Belastungen kaum Beachtung geschenkt wird. Menschen des Musters S messen ihrem Berufsleben einen durchaus geringen Wert bei. Die Ursache ihres positiven Lebensgefühls liegt für sie im Privatleben. Generell lässt sich eine Art „Schutzfunktion“ in der Einstellung dieser Personen beobachten, die sich durch unzureichende berufliche Herausforderung dazu veranlasst sehen, sich dem familiären Bereich zuzuwenden.

Risikomuster A

Lehrer des Risikomusters A sind durch überhöhtes Engagement gekennzeichnet. Sie messen ihrem Berufsleben besonders viel Bedeutung zu und daher liegt ein hohes Maß an Verausgabungsbereitschaft und dem Streben nach Perfektion vor. Hinsichtlich der Distanzierungsfähigkeit zeigt diese Gruppe den niedrigsten Wert vor, was bedeutet, dass diese Personen Schwierigkeiten haben, Berufliches und Privates zu trennen. Des Weiteren ist dieser Lehrertyp stark engagiert, allerdings neigt er dazu schnell aufzugeben, was auf den sensiblen Charakter zurückzuführen sein könnte. Personen die in das Risikomuster A hineinfallen, weisen ziemlich geringe Werte auf, was Ausgeglichenheit und Freude betrifft, und fühlen sich in ihrer Arbeit nicht genügend wertgeschätzt. Heiz-Kreislauf-Probleme sind bei dieser Gruppe keine Seltenheit. Wie bereits erwähnt, ist eine überspitzte Anteilnahme im Berufsleben für dieses Muster kennzeichnend und durch den labilen Charakter, sind negative Emotionen Teil des Berufsalltags.

Risikomuster B

Diese Gruppe besitzt einige Ähnlichkeiten von Personen des Risikomusters A, wie zum Beispiel die Tendenz dazu schnell aufzugeben, Unausgeglichenheit, innere Unruhe, Unzufriedenheit, Misserfolgsleben, etc. Schaarschmidt bezeichnet Personen des Risikomusters B als generell unzufrieden und ohne Erfolgserlebnisse im Berufsalltag. Im Gegensatz zum vorhin beschriebenen Typus, sind Lehrer dieses Musters wenig engagiert, was auf einen fehlenden beruflichen Ehrgeiz zurückzuführen ist. Folglich ist das Risikomuster B gekennzeichnet durch „Resignation, Motivationseinschränkung, herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und negative Emotionen“. Es soll hier betont werden, dass es sich bei all diesen Aspekten um Symptome des Burnout-Syndroms handelt.

Bei einer Entscheidung für die Anwendung der Psychoanalytischen Pädagogik ist die Selbstanalyse und Auseinandersetzung mit der eigenen Infantilität grundlegend. Die Eigenanalyse ist für ein erfolgreiches Agieren im psychoanalytischen Sinne äußerst wichtig. Nur so kann der Lehrer an seiner eigenen Person arbeiten und vor allem seinen Horizont erweitern, wenn es darum geht, auf die Emotionen seiner Schüler zu reagieren. Das Problem der heutigen Zeit ist, dass kaum eine Schule bereit ist, psychologische Beratung oder Ausbildung für Pädagogen zur Verfügung zu stellen. Im Mittelpunkt steht der Umgang mit den Medien, der durch das aktuelle Computerzeitalter nicht mehr wegzudenken ist und immer wichtiger wird. Dementsprechend handelt es sich beim psychoanalytisch ausgebildetem Personal oder Beratungsgruppen in Form von Supervision um ein enormes Potential, das bedauerlicherweise nicht ausgeschöpft wird. (Kreuzer, 2007, S.101)

Ergänzend zu den Belastungskomponenten würde ich an dieser Stelle gerne die Belastungsfaktoren des Lehrberufs von Rudow (1994) hier kurz darstellen, da meines Erachtens, die von ihm gewählten Bereiche, die weiträumige Bandbreite der Lehrerbelastungen sehr gut abdecken:

Tabelle 1: Rudow (1994, S.60)

Arbeitsaufgaben/ schulorganisator. Bedingungen	schulhygienische Bedingungen	soziale Bedingungen	gesellschaftl.- kulturelle Bedingungen
Arbeitsaufgaben	Lärm	Schüler	ideolog. Normen
Arbeitszeit	Mikroklima	Kollegen	kulturelle Normen
Unterrichtsfach	Luftbeschaffenheit	Schulleitung	Berufsstatus
Lehrplan	Beleuchtung	Eltern	Berufsimage
Klassengröße	Klassenraumgröße	Behörden	Gehalt
Klassenrekrutierung	unterrichtsfach- spezif. Faktoren		Schulreformen
Stundenplan			Arbeitslosigkeit
Schultyp/-größe			
Lehrerfunktionen			
Unterrichtsmethode			
Lehrmittel			
Weiterbildung			
phys. Belastung			
Sprechbelastung			

4.7. Mobbing

Die Definitionen von Mobbing sind vielfältig und können je nach Sichtweise unterschiedlich sein. Hagemann (2003) entscheidet sich in seinem Buch für eine Definition, die von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin im „Mobbing-Report“⁹ aufgestellt wurde:

Unter Mobbing ist zu verstehen, daß jemand am Arbeitsplatz über einen längeren Zeitraum schikaniert, drangsaliert oder benachteiligt und ausgegrenzt wird. (Hagemann, 2003, S.127)

Das Wort „Mobbing“ kommt aus dem Englischen „to mob“ und heißt so viel wie anpöbeln oder angreifen. Aus der Schule kennen wir vor allem Fälle von Mobbing unter Schülern, allerdings sind auch Lehrpersonen davon betroffen. Obwohl Lehrer eine Art Autoritätsperson verkörpern, die lehrt, tadelt, bewertet, erzieht, diszipliniert, etc. werden auch sie zur Zielscheibe von Mobbingattacken. Diese kommen dann entweder von Schülern, Eltern, Kollegen oder ihren Vorgesetzten. Es existieren unzählige Auslö-

⁹ vgl. mehr dazu: Menschkatut, B., Stackelbeck, M., Langenhoff, G. (2002)

ser für Mobbing, sind aber laut Hagemann (2003) auf die „harten sozialen Strukturen an vielen Arbeitsplätzen sowie an den Machtverhältnissen, die in Betrieben herrschen“, zurückzuführen. Die fehlende Anerkennung, die Angst vor der Entlassung, Überforderung und Entstehung von Konkurrenz, sind ebenso Mobbingfördernd.

In Bezug auf Mobbinghandlungen, führt Hagemann einige Beispiele auf, die von Leymann¹⁰ aufgestellt wurden: Angriffe auf die Möglichkeiten, sich mitzuteilen, auf die sozialen Beziehungen, auf das soziale Ansehen, auf die Qualität der Berufs- und Lebenssituation und letztlich, auf die Gesundheit. (Hagemann, 2003, S.128f)

Eine Studie durchgeführt von der Universität Koblenz-Landau zeigt, dass jeder sechste Lehrer sich in der Schule gemobbt fühlt.

Inzwischen haben zahlreiche Wissenschaftler untersucht, ob und wie Schüler von Mitschülern gemobbt werden - über Lehrer weiß man vergleichsweise wenig. Im vergangenen Jahr zeigte eine Studie aus England: Ein Drittel der befragten Lehrer wurde schon im Internet beschimpft oder bloßgestellt - besonders oft von den Eltern der Schüler. Eine Studie in Deutschland betrachtete die Situation von schwulen Lehrern: Was passiert, wenn sie sich outen? Einige Lehrer berichteten damals von Drohbriefen, Gewalt und Psycho-terror. (Spiegel Online, 2014)

Reinhold Jäger, der diese Umfrage durchgeführt hat, versuchte für seine Forschung Lehrer aus Deutschland, Österreich, sowie der Schweiz zu erreichen und ungefähr 1500 Personen nahmen daran teil. Dabei beantworten die Befragten verschiedenen Fragen dazu, ob sie gemobbt werden, wie, von wem und wie sie darauf reagierten. Auf die Frage, wodurch sie sich gequält fühlten, kam heraus, dass viele sich schlecht behandelt, unter Druck gesetzt, ignoriert, ausgegrenzt oder kritisiert fühlen. Eine geringe Prozentzahl gab sogar an, telefonisch oder körperlich attackiert worden zu sein. Des Weiteren zeigte die Studie, dass Lehrer sich nur den seltensten Fällen an Psychologen wandten. Vielmehr suchten sie Hilfe beim Partner, bei Freunden oder bei Kollegen.

Die Folgen des Mobblings können oft verheerend sein. Sie reichen von Depressionen, bis hin zu Angstzuständen oder, im schlimmsten Fall auch Selbstmord. Auch Burnout kann als Auswirkung von Mobbingattacken auftreten und hat ebenso schwerwiegende Folgen, beispielsweise die Frühpensionierung. Mobbingopfer reagieren auf Kritik oftmals mit Übereifer, woraufhin die Betroffenen nach geraumer Zeit in einen Zustand der Erschöpfung fallen. Da die Lösung derartiger Konflikte im Alleingang beinahe unmöglich ist, sollten vom Opfer therapeutische Maßnahmen ergriffen werden. (Hagemann, 2003, S.131)

¹⁰ vgl. mehr dazu Leymann, H. (1993)

4.8. Mögliche Folgen des Lehrerberufs , Belastungsfolgen

Die vorhin genannten Aspekte zeigen auf, dass die Belastungsfaktoren für Lehrer sehr vielfältig sind und individueller Beschäftigung bedürfen. Kaum ein anderer Beruf bringt so viel Stresspotential mit sich, und daher ist der richtige Umgang mit schwierigen Fällen äußerst wichtig.

Im Folgenden möchte ich ein paar Belastungsfolgen nennen, die auftreten können, wenn keine Konfliktlösungs- oder Stressabbaumaßnahmen vom Lehrer oder von der Institution selbst, durch Hospitation, Intervention oder Supervision, ergriffen werden. Karl Gebauer erklärt, dass Lehrer aus verschiedenen Gründen die vorhin genannten Strategien ablehnen, da viele die Erfahrung gemacht haben, dass „eine emotionale Öffnung immer wieder mit Enttäuschungen endete.“ Das Resultat war dann meist ein Abbruch solcher Beratungen und es wurde auf kollektive Problemlösungsstrategien verzichtet. Das Fehlen von „Entlastungsstrategien“ kann allerdings schwerwiegende Folgen haben und sich in Form von verschiedenen Symptomen äußern. (Gebauer, 2000, S.23)

Nur zwischen 5 und 20 Prozent der Lehrer halten bis zum 65. Lebensjahr in ihrem Beruf durch. In manchen Regionen gehen also 19 von 20 Lehrern vorzeitig in den Ruhestand. Tendenz: steigend! (ebenda)

4.8.1. Burnout

Aus psychoanalytischer Sicht sind Dilemmata wie Burnout keine Krankheiten, sondern die Folgen gescheiterter Konfliktlösungsversuche. Die aus Konfliktlösungsversuchen entstehenden Symptome sind in ihrem Auftreten nicht willkürlich. Sie treten dann auf, wenn in der Gegenwart bestimmte Situationen entstehen, die an einschneidende Vorfälle aus der Kindheit erinnern könnten. Ein Wechsel des Arbeitsortes, also Versetzungen, negatives Feedback, Kritik seitens der Eltern oder Schüler die den Unterrichtsstil missbilligen, können für Lehrer solche Symptome auslösen.

Definitionen von Burnout

Ebenso gibt es für dieses Phänomen keine einheitlichen Definitionen. Im Folgenden soll eine kleine Auswahl dieser Begriffsbestimmungen erfolgen. Erstmals wurde der Begriff vom deutsch-amerikanischen Psychoanalytiker Herbert Freudenberger im Jahr 1974 verwendet. (Schaarschmidt & Kieschke, 2007) Er definierte es folgenderma-

ßen: „ ... to fail, wear out, or become exhausted by making demands on energy, strength, or resources“. (Buchwald & Ringeisen, 2008, S.10) Vor allem Personen, die einen hohen Grad an Arbeitsbereitschaft an den Tag legen, aber das Gefühl haben, dass ihre Leistung nicht anerkannt wird, laufen Gefahr krank zu werden. Als Hauptgrund für die Entstehung von Burnout geben viele Autoren „die hohe emotionale Belastung einer komplementären Beziehung“ an, die eine „fehlende Gegenseitigkeit“ mit sich trägt. (Buchwald & Ringeisen, 2008, S.13)

Christina Maslach (1993) , eine amerikanische Forscherin, definierte Burnout über drei Kriterien:

- *Emotionale Erschöpfung: Die Person hat das Gefühl, von den Anforderungen des Berufes überfordert zu sein; sie fühlt sich leer und entmutigt.*
- *Depersonalisierung (Entfremdung): Die Person hat eine distanzierte und zynische Haltung im Beruf; die Menschen, die ihr im Beruf begegnen, werden zu Objekten.*
- *Eingeschränkte Leistungsfähigkeit: Die Person hat das Gefühl, keine Erfolge mehr zu erzielen und keine Verantwortung mehr tragen zu können. Sie zweifelt auch am Sinn der Arbeit (Maslach, 1993, Online)*

Burisch (1994) und Cherniss (1995) sehen die Gefahr für eine Entstehung von Burnout vor allem für Berufseinsteiger, da diese oft mit dem Phänomen des „Praxischocks“ oder „Realitätsschocks“ konfrontiert werden. Die Nichterfüllung der eigenen Erwartungen fördert in diesem Zusammenhang den Verlust des eigenen Enthusiasmus und dies führt bereits zu psychischen Belastungen. (Buchwald & Ringeisen, 2008, S.12)

Trotz der Tatsache, dass Burnout ein ernstzunehmendes Symptom ist, wird es weder vom DSM noch vom ICD 10 als Krankheit im medizinischen Sinne angesehen:

Burnout gilt als negative Beanspruchungsfolge mit Krankheitswert (hat aber als eigenständige medizinische Diagnose bisher keine Anerkennung gefunden; weder das DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) noch das ICD 10 (International Statistical Classification of Diseases) verzeichnen „Burnout“ als separate Störungskategorie). (Schaarschmidt & Kieschke, 2007b, S.87)

Ursachen von Burnout

Schaarschmidt & Kieschke (2007) weisen darauf hin, dass der Lehrerberuf, „in besonderem Maße mit psychischen Belastungen verbunden“ sei. Buchwald und Ringeisen (2008) definieren Arten der „persönliche Prädisposition“ als eine der Ursachen für Burnout. Dabei sind Menschen, die folgende Eigenschaften besitzen, besonders anfällig: hoher Enthusiasmus, übertriebenes Engagement, unrealistische Zielsetzung, über-

triebene Belohnungserwartung. (Buchwald & Ringeisen, 2008, S.15) Hennig & Keller (1995) nennen vier verschiedene Auslöser, die zu Burnout führen können. In der ersten Gruppe, sprechen sie von der „inneren Kündigung“, die als Folge eines Sinnverlusts auftritt, wenn die Lehrperson ihre Tätigkeit nicht mehr als erfüllend ansieht und die Arbeitsabläufe von Monotonie geprägt sind. Dabei rutscht der Betroffene in einen Teufelskreis, der unweigerlich dazu führt, dass vermehrt Konflikte zwischen ihm und Eltern, Schülern oder Kollegen entstehen. Häufen sich die Auseinandersetzungen, werden Burnout-Prozesse gefördert und können negative Auswirkungen mit sich tragen. Daraus folgt, dass der Sinnverlust im Schulalltag als eine der Ursachen für Burnout anzusehen ist. Ebenso burnoutfördernd sind sogenannte defizitäre Stressbewältigungsstrategien, wie zum Beispiel übermäßiger Alkohol- oder Tablettenkonsum, sowie die einschneidende Lebensereignisse, die als sehr belastend empfunden werden. Niedrige Stressresistenz und eine ungesunde Lebensweise gehören zur zweiten Gruppe der Auslöser, den individuellen körperlichen Ursachen. Die dritte Ebene bilden institutionelle Ursachen und behandeln daher alle Faktoren, die sich innerhalb der Bildungsinstitution abspielen. Belastend sind hierbei eine Vielzahl an Umständen, wie zum Beispiel der Zeitfaktor. Zwischen den Unterrichtsstunden hat die Lehrperson oft nur fünf Minuten zum Entspannen oder Vorbereiten, was sich negativ auf die Psyche auswirken kann. Das schulische Umfeld kann ebenso belastend sein, vor allem für Personen, die oft mit Schülern konfrontiert sind, die zu aggressiven Handlungen neigen. Die Lehrerinnenbildung ist diesbezüglich auch eine Ursache für Stress, da diese zu stark auf Wissensvermittlung ausgelegt ist und aus psychologischer Sicht unterqualifizierte Lehrer hervorbringt. Zuletzt wären die gesellschaftlichen Ursachen zu erwähnen, zu denen das schlechte Image der Lehrerschaft gehört. Entgegen der beträchtlichen Arbeitsstunden, die pro Woche von Lehrern geleistet werden, besteht das Missverständnis, welches ihre Tätigkeit auf einen Halbtagsjob herabstuft. (Buchwald & Ringeisen, 2008. S.40) Die immer größer werdende Erziehungsaufgabe für Pädagogen kann ebenso zur Herausforderung werden, da die heutige moderne Gesellschaft, immer mehr lern- und verhaltensgestörte Kinder hervorbringt, deren Einstellung in der Schule durch Passivität gekennzeichnet ist. (Hennig & Keller, 1995, S.29ff)

Symptome von Burnout

In Bezug auf die Erscheinungen des Burnouts hat Hagemann (2003) mehrere „Störungen“ in seinem Werk definiert, die sich auf Geist, Körper und Seele ausbreiten.

Die Ebene des Geistes kann durch Konzentrationsstörungen, Denkhemmungen, Gedankenreisen, Unentschlossenheit, Merk- und Erinnerungsschwierigkeiten, Interesseverlust und Leistungsverlust beeinflusst werden. Die negativen Auswirkungen auf den Körper, können in Form von Herz-Kreislauf-, Lungen-, Verdauungs- und Hautproblemen auftreten. Dabei können ebenso die Sinnesorgane darunter leiden. Das Innenleben, die Seele, bildet die dritte Ebene des „Körper-Geist-Seele-Dreiecks“ und auch hier, können Probleme auftreten: „ Mißtrauen, Verlust des ‚sicheren Ortes‘, depressive Grundstimmung ..., gedämpfte emotionale Schwingungsfähigkeit, Angst und Verlust von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl ...“ Des Weiteren konnte Hagemann mithilfe der Kompetenzraute feststellen, dass ein einige Kompetenzen verloren gehen. Dazu gehören die fachliche Kompetenz (Verlust von Kreativität, Antrieb und Motivation), die soziale Kompetenz (Rückzug aus der sozialen Welt), die interaktionelle Kompetenz (verminderte Kompetenzbereitschaft), die berufliche Kompetenz (Spürsinn für Richtiges oder Falsches, auf der eigenen Erfahrung beruhend, ist abgestumpft). Die Lehrperson ist nicht mehr dazu imstande, in ihrer Beziehung zu den Schülern, einen „sicheren Ort“ zu bilden, demzufolge leidet auch das Klima innerhalb des Klassenraums deutlich. (Hagemann, 2003, S.252ff)

Ergänzend zu den Annahmen von Hagemann sollen nachfolgend die Symptome von Buchwald & Ringeisen (2008) zusammengefasst werden:

1. physische Ebene: körperliche Beeinträchtigungen
 2. kognitive Ebene: Hemmung der geistigen Anlagen
 3. emotionale Ebene: Aufkommen von negativen Gefühlen
 4. Verhaltensebene: Veränderung des Verhaltens der Leidtragenden
- (Buchwald & Ringeisen, 2008, S.18f)

Untersuchungen zum Thema Burnout in Österreich

Wie bereits erwähnt, kommt Burnout häufig bei Menschen vor, die in psychosozialen Berufsfeldern wie Schule, Krankenpflege und Sozialarbeit tätig sind, das heißt, wo der Kontakt mit Menschen im Mittelpunkt steht. Übermäßiger Arbeitseifer bildet die erste Phase des Burnouts, die weiteren sind Müdigkeit, Enttäuschung, Erschöpfung, Erleben von Leistungsinsuffizienz, Rückzug, Reizbarkeit, etc. (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S.87) Die im Jahr 2006 durchgeführte Potsdamer Lehrerstudie, bei der

ungefähr 20.000 Teilnehmer befragt wurden, stellt bei ca. einem Drittel der Befragten fest, dass diese akut Burnout gefährdet waren. (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S.252) Bezugnehmend auf die Risikomuster, zeigten einige Untersuchungen, dass bei über 60% der Personen des Musters A und B der Gesundheitszustand bedenklich sei. Es wurde festgestellt, dass viele berufstätige Lehrer und sogar eine hohe Anzahl an Lehramtsstudierenden, der Gruppe des Risikomusters B zugewiesen werden können und daher als höchst burnoutgefährdet gelten. (Buchwald & Ringeisen, 2008, S.41)

Laut einer Studie des Ludwig Boltzmann Institutes, die im Jahr 2010 die Gesundheit und das Gesundheitsverhalten von Lehrern in Österreich studierte, zeigen 24,6% der Dozenten Anzeichen von Burnout, da sie unter hoher emotionaler Erschöpfung leiden. Die Forschung zeigte, dass Burnout erst mit steigendem Alter (ab 40) zur Gefahr wird. Ein Drittel der Lehrer im Alter von 51-60 Jahren, stuften ihren Zustand, als „hoch emotional erschöpft“ ein, im Gegensatz zu den 21-30-jährigen, wo nur 11,3% bzw. 15,9% diese Angabe machten. Ungefähr 41% der Befragten gaben an unsicher zu sein, bis zum gesetzlichen Pensionsalter, weiterarbeiten zu können. Außerdem konnte man feststellen, dass Frauen anfälliger sind als Männer. Gemessen wurde all dies mithilfe des Instruments MBI (Maslach Burnout Inventory). Burnout-Gefährdung kann stark verringert werden durch „Transformative Führung“. Dabei handelt es sich um die „Fähigkeit einer Führungskraft, die Gefühlswelt wie auch das Bewusstsein ihrer Mitarbeiter/innen zu erreichen, ihrer Arbeit Sinn zu geben und die Eigeninteressen zwischen Mitarbeiter/innen und Führung aufeinander abzustimmen“. (Leithwood & Jantzi, 2000, S.13) Ebenso wirkt sich die gegenseitige soziale Unterstützung positiv auf die Gesundheit aus und reduziert das Burnout-Risiko. Dazu zählen außerdem gute Lehrererfolge, günstige Schülercharakteristika und Disziplin. Ist dies der Fall, gelten Lehrer bis zu 68% weniger burnoutgefährdet. (Ludwig Boltzmann Institute, 2010, Online)

Im Oktober 2000 wurde in Österreich die Studie „LehrerIn 2000“ durchgeführt, mit der die Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesunden der Lehrer in Österreich gemessen werden sollte. Insgesamt nahmen 6.861 Lehrer aus den verschiedenen Schulformen daran teil. Hinsichtlich der Belastungsfaktoren, gaben 60% der Lehrer an, sich durch die mangelnde Disziplin der Schüler gestört zu fühlen. 19% empfinden den Kontakt mit den Erziehungsberechtigten als belastend und 18% bedrückt das schlechte Image, das Lehrpersonen haben. Auf die Frage zur allgemeinen Arbeitszufriedenheit, gaben nur 2% der Lehrer an, sehr unzufrieden mit ihrem Beruf zu sein. Als

unbefriedigend empfinden Dozenten beispielsweise ihre Weiterbildungsmöglichkeiten (20% zufrieden), sowie ihr Einkommen (28-34% zufrieden). In Bezug auf Faktoren, die Burnout begünstigen, zeigte die Studie, dass die mangelnde Anerkennung der Arbeit zu einem der Hauptgründe gehört. Viele Lehrer fühlen sich durch das Zuständigsein für das „Kompensieren gesellschaftlicher Missstände“ belastet. Die Ergebnisse zeigten außerdem, dass 68% der Lehrer sich nach einem Arbeitstag völlig/überwiegend erledigt fühlen und sich bei der Arbeit zu sehr anzustrengen. 8% der Lehrer der jüngsten Altersgruppe (bis 36 Jahre) gaben an, mit ihrer Kraft bald am Ende zu sein. In den Altersgruppen ab 49 Jahren haben ca. 27% dieses Gefühl. Davon geben 21% an, mangelnde Tatkraft zu besitzen und 10% haben sogar Angst, durch ihren Beruf emotional zu verhärten. 1% gibt an, die Schüler als unpersönliche Objekte zu behandeln. (Studie: LehrerIn 2000, Online)

Hilfe bei Burnout

Genauso wie im Falle von Mobbing sollte in erster Linie der Lehrer selbst erkennen, dass er Unterstützung benötigt. Diese kann im Anschluss auf mehreren Ebenen passieren. Hagemann (2003) zählt diesbezüglich mehrere Beispiele auf und erklärt, auf welche Art und Weise Hilfeleistungen möglich sind. Dazu gehört die Schule bzw. Schulleitung selbst, die dafür sorgen muss, dass sowohl Pädagogen, als auch Schüler sich wohlfühlen. Weiters spielt auch das Kollegium eine große Rolle, wo Kooperation und gegenseitiges Vertrauen unentbehrlich sind. Auf die Frage hin, was das Kultusministerium und die Schulbehörde tun kann, um den gerechten Ansprüchen einer Bildungsinstitution nachzukommen, zählt Hagemann folgende Möglichkeiten auf: Förderung pädagogischer Fortbildung, Bereitstellung geeigneter Gelder, um beispielsweise Supervisions- oder Balintgruppenarbeit zu ermöglichen. (Hagemann, 2003, S.265ff)

Sowohl überengagierte als auch entmutigte Lehrer sind burnoutgefährdet. Was sich allerdings positiv auf die Psyche auswirkt und gleichzeitig den Unterricht verbessert, ist ein hohes Engagement und Widerstandskraft. Außerdem ist auch ein gesundes Privatleben enorm wichtig und stabile Beziehungen, da es sich um Faktoren handelt, die ebenso psychischen Problemen vorbeugen. (Spiegel Online, 2014)

5. Supervision in der Schule

In diesem Kapitel sollen verschiedene Aspekte beleuchtet werden, die die Supervision im schulischen Bereich, von anderen Formen abgrenzen. Wie bereits im Kapitel 4.3 (Schwierigkeiten des Lehrerberufs) beschreiben wurde, bringt der Schulalltag eine Vielzahl an Problemen mit sich, die in irgendeiner Weise bewältigt werden müssen. Nachfolgend sollen die charakteristischen Merkmale der Supervision speziell im pädagogischen und unterrichtlichen Kontext aufgezählt werden. In Anlehnung an Pallasch (1991) soll nun nachfolgend der pädagogische und unterrichtliche Kontext aufgezeigt werden.

5.1. Pädagogischer Kontext der Supervision

Pallasch (1991) weist in erster Linie auf die Schwierigkeit hin, die pädagogische Supervision von anderen psychologischen oder soziologischen Feldern, aufgrund der Ähnlichkeit, abzugrenzen. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass dieses Feld zahlreiche Besonderheiten aufweist, die anfangen bei der Arbeit in Kindergärten, bis hin zur Erwachsenenbildung. Die Aufgabenbereiche der Pädagogen verschiedener Arbeitsfelder sind überaus vielfältig und überschneiden sich gegenseitig. Pallasch betrachtet es daher als wichtig, das „pädagogische Inventar“ auszuweiten und an Fragestellungen zu arbeiten, anstatt direkte Lösungen und Antworten bereitzustellen, die von „fremden“ Disziplinen stammen.

Ablösung von dem Ideal der „fertigen“ Erzieherin durch die „lernende“ Erzieherin als neuem Rollenverständnis, Arbeit an der Wahrnehmungserweiterung interkulturellen Rollenverhaltens, Auseinandersetzung mit idealistischen Ansprüchen und realistischen eigenen Potenzen, Aufarbeitung bewusster und unbewusster Beziehungsstrukturen zwischen Dozent und Teilnehmer, realistische Einschätzung der situativen und institutionellen Bedingungen für die eigene Arbeit, realistisches Ausbalancieren der Perspektiven zwischen pädagogischem Bezug und den didaktischen Möglichkeiten usw. (Pallasch, 1991, S.65)

Pallasch sieht das Problem pädagogischer Supervision darin, dass „pädagogische Sachverhalte – zu voreilig – auf die instrumentelle Ebene gehoben werden und praxeologisch angegangen werden.“ Er plädiert dafür, dass mehr Bewältigungsarbeit als Veränderungsarbeit betrieben wird. Außerdem deutet er darauf hin, dass der pädagogische Supervisor mehr als nur ein „instrumenteller Helfer“ sein muss, „er wird durch das Einbringen pädagogisch relevanter Fragen jene pädagogischen Aspekte zu beleuchten haben, die vordergründig nicht sogleich zu entdecken sind.“ (ebenda)

Eine Definition von Pallasch soll dabei helfen zu verstehen, was unter pädagogischer Supervision verstanden wird:

*Die pädagogische Supervision versteht sich als eine berufsbegleitende Arbeitsform, die dem bereits Ausgebildeten den Raum und die Möglichkeit schafft, über sein berufliches Tun mit einem fachlichen Experten zu reflektieren:
Der Supervisand tritt mit sich selbst in Kontakt; der Supervisor dient dabei als Klärungskatalysator! (ebenda)*

5.2. Unterrichtlicher Kontext der Supervision

Die Supervision im unterrichtlichen Kontext weist laut Pallasch gewisse Problematiken auf, wie z.B. die unbefriedigende Unterrichtsreflexion und auch die Vernachlässigung der methodisch-didaktischen Komponente. In der heutigen Schulpraxis sind Unterrichtsbesprechungen weitgehend dazu gedacht, die Lehrer zu beurteilen und kontrollieren und weisen deshalb nicht den „Charakter eines unbelasteten fachlichen Austausches“ auf. Bei diesen Besprechungen handelt es sich daher nicht um Supervision, vor allem deshalb, weil die Teilnehmer die eigentlichen Probleme, aus Selbstschutz, nicht zur Sprache bringen. Des Weiteren können Lehrkräfte auf keine Modelle zurückgreifen, die für eine erfolgreiche Unterrichtsbesprechung notwendig wären.

Anders als in den USA oder Australien ist das Angebot für Supervision im methodisch-didaktischen Bereich kaum vorhanden. Die „clinical supervision“ und „instructional supervision“ sind zwei Konzepte der Supervision, die neben sozial-emotionalen Fragen auch methodisch-didaktische Problemstellungen aufgreifen und unterstützend für Lehrkräfte in den USA und Australien angeboten werden.

Zu den Problemstellungen, die den Unterrichtsalltag prägen und beispielsweise durch Supervision zu beheben wären, gehört das „mangelhafte Klassenmanagements des Lehreres“:

Die mangelhafte methodische und lernpsychologische Strukturierung von Unterricht führt zwangsläufig zu Friktionen, und aus Friktionen entwickeln sich Störungen, die sich zu Disziplinproblemen ausweiten. (Pallasch, 1991, S.69)

Allerdings wird genau dieser Aspekt, der das Verhalten der Lehrer im Hinblick auf die Aufarbeitung von Problemen betrifft, übersehen oder einfach nicht behandelt. Pallasch betont, dass Supervision für Lehrer, eine „effiziente berufsbegleitende Praxisberatung“ darstellen sollte und vor allem in den Bereichen Methodik und Didaktik, verbessert werden sollte. Supervision sollte stets eine „fachbezogene Praxisbegleitung“

darstellen und von einem Supervisor geleitet werden, der auf methodischer und didaktischer Ebene ausreichend Fachkompetenz besitzt.

Schönig definiert unterrichtliche Supervision folgendermaßen:

Unterrichtliche Supervision ist die systematische Anregung und Anleitung zur Selbstreflexion und Selbstkontrolle des Lehrers durch einen Supervisor auf der Basis gleichwertiger Kommunikation mit dem Ziel, das berufliche Wissen zu erweitern, das methodisch-didaktische Können zu verbessern und pädagogische und persönliche Zielvorstellungen, Perspektiven, Einstellungen, Haltungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmuster zu korrigieren. Neben fachlichen Aspekten werden auch persönlichkeitspezifische Fragen bzw. Probleme einbezogen, wenn sie direkt oder indirekt die berufliche Arbeit beeinflussen bzw. beeinträchtigen. (Schönig, 1990, S.200)

5.3. Zielsetzung und Themen der Supervision

Die vielen verschiedenen Konzepte der Supervision lassen sich nur schwer voneinander trennen, ebenso erweist es sich als sehr kompliziert, von einer rein therapeutischen, psychologischen oder pädagogischen Supervisionsform zu sprechen. (Pallasch, 1991) Jede Methode hat ihre eigenen Besonderheiten, die sie von anderen unterscheiden. Im schulischen Bereich wären das beispielsweise Themen, die den Berufsalltag der Lehrer bestimmen. Dazu gehören innerpsychische Prozesse wie die der Übertragung und Gegenübertragung, wenn z.B. von der Lehrer-Schüler-Beziehung gesprochen wird, aber auch institutionsspezifische Gegebenheiten innerhalb der Schule, wie z.B. Organisation, Schuladministration, Erwartungen (seitens der Schüler, Kollegen, Schulleitung) an den Lehrer, sowie die Lehrerpersönlichkeit selbst. Anhand der vorhandenen Probleme wird das Vorgehen beim Supervisionsverfahren an den Kontext angepasst, und unterschiedliche Ziele werden gesteckt, auf die hingearbeitet werden kann. (Berger, 1994)

Themen

Die Themen der Supervision decken sich mit den Schwierigkeiten des Lehrerberufs bzw. den Belastungsfaktoren und –folgen, auf die im Kapitel 4.3 bereits näher eingegangen wurde. Wir erinnern uns daran, dass die Belastungsfaktoren zahlreich sind und Themen, wie z.B. schwierige oder verhaltensgestörte Kinder, Konflikte mit Eltern oder Schulleitung, Konkurrenzverhalten innerhalb des Kollegiums, Burnout, Stress, etc., dazugehören. Berger (1994), führte in Anlehnung an Meidinger (1992) Fragestellungen an, die im Rahmen der Supervision bearbeitet werden können:

- Fragen zu Leistungsstörungen
- Fragen zu Verhaltensstörungen

- Fragen zum Umgang mit Eltern/Erziehungsberechtigten
- Fragen zur Rolle des Lehrers/der Lehrerin in der Institution Schule
- Fragen zum Selbstbild des Lehrers/der Lehrerin

Die Themen, die von Eichberger (1992) aufgelistet werden, behandeln zusätzlich die psychischen Prozesse, Beziehungen zwischen Eltern-Lehrer oder Eltern-Lehrer-Schüler (Beziehungsdreieck) und den Unterrichtsstil der Lehrperson. Müller-Bülow fasst einige Problemschwerpunkte zusammen, die bei der Fallbesprechung während einer Supervision auftreten können:

- *eine depressive Stimmungslage (Resignation, Ohnmachtsgefühle), verbunden mit geringer Konfliktfähigkeit;*
- *eine sehr deutliche Über-Ich-Thematik (Leistungsdruck, Ideal-Ich-Forderungen), die das Bild von sich und die Beziehungen zu den Schülern prägen;*
- *eine unaufgelöste Spannung zwischen Lust (Ferien, Hobbys) und Last (Pflicht, Arbeit, Schule);*
- *eine geringe Ich-Stabilität in den ersten Berufsjahren und eine häufig nur eindimensional definierte Rolle (nur der gute Freund der Schüler);*
- *verhärtete Autoritätsstrukturen und geringe Rollenflexibilität bei den erfahrenen Kollegen;*
- *eine unausgewogene Balance zwischen Distanz und Nähe zu den Schülern und untereinander;*
- *unklare Rollenauffassung;*
- *wenig realistischer Einblick und Umgang mit institutionellen Zwängen der Schule;*
- *Leidensdruck durch eine ambivalente Einstellung dem eigenen Berufsfeld gegenüber (Müller-Bülow, 1987, S.65)*

Anhand der vorhin genannten Themen und Problemstellungen lassen sich verschiedene Bereiche ableiten, die während einer Supervision im schulischen Bereich thematisiert werden. Dazu nachfolgend, eine Auflistung von Berger (1994).

1. *Umgang mit Leistungs- und Verhaltensstörungen. Hier suchen LehrerInnen in der Supervision nach Anleitung zu Kompetenzerweiterung auf methodisch-didaktischem Gebiet.*
2. *Umgang mit Eltern/Erziehungsberechtigten. Dieser Themenkomplex thematisiert das Problem des Beziehungsdreiecks Eltern-LehrerInnen-Schüler.*
3. *Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin in der Institution Schule. Hierarchieprobleme, Probleme mit Kollegen, Bürokratisierung der Schule, Lehrplanvorgaben usw. sind Themen dieses Komplexes.*
4. *Das Selbstbild des Lehrers/der Lehrerin. Hier werden die Themen, die den intrapsychischen Aspekt, die Persönlichkeit, individuelle Vorlieben, Ängste, Qualitäten usw. ansprechen, zusammengefaßt. (S.65)*

Ziele

In Bezug auf die Ziele der pädagogischen Supervision, gibt es in der Supervisionsliteratur verschiedene Darstellungen.

Pallasch (1991) erstellte eine „Idealformel“ um die Merkmale der pädagogischen Supervision zu beschreiben, sowie deren Elemente, durch die sie sich von anderen Supervisionsformen unterscheidet:

Unter pädagogischer Supervision verstehen wir die vorurteilsfreie und wert-offene Reflexion über das berufliche Tun auf der Basis symmetrischer Kommunikation.

Supervision heißt und bedeutet Reflexion über das berufliche Sehen, Denken, Fühlen und Handeln mit persönlichen, das heißt auch immer biographischen Anteilen korrespondieren. Das Ziel der Supervision ist die Reflexion selbst, aus der sich für den Supervisanden bestätigende, korrigierende oder alternative Sichtweisen, Denk- oder Handlungsstrategien ergeben können.

Reflexion als Prozeß bedeutet im Konkreten das Nachdenken über Frage- und Problemstellungen, das Austauschen von Daten, Informationen, Gedanken, Eindrücken und Ideen, das Wahrnehmen anderer Sachverhalte oder Zusammenhänge, das Paraphrasieren und Verbalisieren er- und durchlebter Ereignisse und Probleme, das In-Beziehung-Setzen verschiedener Daten zueinander, das Ausschöpfen des kreativen Potentials für alternative Möglichkeiten und das gegenseitige Stützen und Begleiten in der praktischen Umsetzung. (Pallasch, 1991, S.120)

Er ergänzt dies durch zwei praxisbezogene Zielsetzungen, die während der Supervision behandelt werden sollten. Erstens soll dem Supervisanden dabei geholfen werden, seine Praxis bewältigen zu können. Dabei sollen die aktuellen Probleme aufgedeckt werden und Ziele gesetzt, durch die man sie lösen kann. Zweitens soll der Supervisand dazu angewiesen werden, seine momentane Arbeitsweise zu überdenken um sie eventuell zu verändern, mit dem Ziel neue Methoden in die Praxis einzuführen.

Berger (1994) nennt in Anlehnung an Meidinger (1990) ein paar Beispiele für Ziele der Supervisionsarbeit, die vor allem darin liegen, die professionelle Kompetenz der Lehrer zu verbessern und zwar mithilfe

- des Neueinschätzens konflikthafter beruflicher Beziehungssituationen,
- veränderten Bewertens von Interaktionsvorgängen und -problemen,
- differenzierter Selbst- und Fremdwahrnehmungen, d.h.
- einer Sensibilisierung für eigene und fremde Gefühle sowie
- des Entwickelns von Handlungsalternativen (Berger nach Meidinger, S.66)

Eichberger definiert folgende Lernziele für die Arbeit mit Supervisionsgruppen:

1. Erweiterung der pädagogischen Kompetenz
2. Kompetenzerweiterung im Umgang mit dem System Schule;
3. Erlernen kollegialer Unterstützung und Beratung durch die Modellfunktion der Gruppe;
4. Arbeit an der eigenen Person, persönliche Weiterentwicklung.

Zusammenfassend ließe sich feststellen, dass Supervision einerseits der persönlichen Entwicklung, beispielsweise durch Selbstreflexion, dient und dadurch auch eine Erweiterung der persönlichen Kompetenz, auf der Ebene der Methodik und Didaktik, angestrebt wird. Ein wichtiges Thema ist auch die „Psychohygiene“, das bedeutet, das Thematisieren eigenen der Belastungen und deren Überwindung. Zuletzt steht eine Optimierung der Beziehungen innerhalb der Institution Schule im Vordergrund.

5.4. Phasen der Supervision

Wie bereits erwähnt, ist der Supervisionsprozess je nach Arbeitsfeld unterschiedlich und daher gibt es keinen einheitlichen Aufbau, nach dem sich die pädagogische und unterrichtliche Supervision gliedern ließe. Zu Beginn der Sitzungen ist es daher nur möglich, anhand der Zielsetzungen einen ungefähren Ablauf festzulegen, der je nach Fortschritt abgeändert werden kann. Pallasch (1991) bestimmt drei Variablen die, während des Supervisionsprozesses, aufeinander abgestimmt werden müssen. Erstens, die Themen und Problemstellungen (z.B. der Unterricht), die den Supervisionsgegenstand ausmachen. Zweitens, die Supervision als Interaktionsform unter Einbeziehung der methodischen und lernpsychologischen Aspekte (Phasen, Abfolge). Drittens, die Übereinkunft zwischen Supervisor und Supervisand, unter Einbeziehung der ersten beiden Variablen.

Bei Plessen & Kaatz (1985) können wir ein Phasenmodell finden, wo auf konkrete Handlungen des Supervisanden und Aufgaben des Supervisors eingegangen wird. Sie betonen, dass die Abfolge der Phasen nicht strikt eingehalten werden muss, sondern diese eher als Richtschnur dienen. Nachfolgend soll dieses Modell in tabellarischer Form dargestellt werden.

Tabelle 2: Plessen & Kaatz, 1985 (S.70)

Phasen	Funktionen	Tätigkeiten
Orientierungsphase	Entwicklung und Bestimmung einer gemeinsamen Handlungsgrundlage	Klärung des Anliegens des Supervisanden Klärung des Anliegen des Supervisors Bestimmen des Auftrags
Informationsphase	Datensammlung und Eindrucksbildung	Interaktionsbeobachtung Klientenbeobachtung Therapeutenbeobachtung
Gewichtungsphase	Systematisierung der verschiedenen Eindrücke	Ordnen der Beobachtungen Vergleichen mit Anliegen des Supervisanden Auswählen für Rückmeldung
Rückmeldephase	Austausch und Vergleich von Eindrücken	Mitteilen der Rückmeldung Erfragen des Eindrucks des Supervisanden Bestimmen von Lernschritten
Kontrollphase	Entwicklung von Handlungskonsequenzen	Ergebnis „so“ stehenlassen Strategien absprechen Neues Verhalten üben

Pallasch (1991) ergänzt dieses Modell um zwei weitere Phasen, da Plessen & Kaatz es für psychologische Bereiche erstellten und er es für nötig hält, dieses ein bisschen zu adaptieren, um es als Phasenmodell für die pädagogische Supervision zu nutzen:

1. *Sondierungs- und Entscheidungsphase*: Lehrer entscheidet, in welcher Form er sein praktisches Tun auf- oder bearbeiten möchte. Dabei kann er zwischen verschiedenen Bearbeitungsformen wählen, die von der Art des Problems abhängt.
2. *Klärungsphase*: Eingrenzung der Problematik bzw. Fragestellung, Vereinbarung des Grobsettings.
3. *Informationsphase*: Sammlung von Beobachtungsdaten, Ereignissen, Vorkommnissen, besonderen Situationen, Eindrücken, etc., die für die weitere Bearbeitung wichtig sind. Normalerweise erfolgt das Sammeln der nötigen Informationen über Hospitationen des Supervisors bei der jeweiligen Lehrperson.

4. *Gewichtungsphase*: Es handeln sich dabei weiterhin um die Vorarbeit, die der Supervisor leisten muss. In dieser Phase wird gewichtet, welches gesammelte Material für die Weiterbearbeitung brauchbar und nützlich sein könnte.
5. *Rückmeldephase*: Die gesammelten Informationen werden mit dem Supervisanden besprochen und ausgewertet. Im Anschluss darauf wird entschieden, ob diese als Basis für eine konstruktive Umgestaltung berücksichtigt werden.
6. *Strategiephase*: In dieser Phase werden Zielsetzungen vorgenommen und durchdacht. Es handelt sich dabei um eine Konkretisierung der Problematik bzw. Fragestellung.
7. *Umsetzungs- und Kontrollphase*: Der Supervisand versucht die konkretisierten Strategien im Unterricht umzusetzen und wird dabei direkt (als Hospitant) oder indirekt (anschließende Berichterstattung vom Supervisanden) vom Supervisor begleitet. Ungeachtet dessen, für welche Art von Kontrolle sich Teilnehmer und Leiter entscheiden, ist eine intensive Nachbesprechung äußerst wichtig und entscheidet über das weitere Vorgehen.

Fatzer (1991) definiert hingegen ein Modell, das für den gesamten Supervisionsprozess gilt. Er unterscheidet dabei fünf Phasen:

1. Phase: Erstkontakt und Vertrag zwischen Supervisor und Supervisand. Klarlegen von Zielen, Erwartungen und Verantwortlichkeit.
2. Phase: Erstellung einer Diagnose, mittels der Sammlung, Zusammenstellung und Analyse von Daten.
3. Phase: Fachliche Interventionen des Supervisors.
4. Phase: Interventionen des Supervisors werden ausgewertet.
5. Phase: Beendigung der vorübergehenden Beziehung zwischen Klienten und Berater.

Zusammenfassend betrachtet lässt sich der Ablauf von Supervisionsarbeit grob einteilen in eine Phase der Orientierung, gefolgt von einer Phase der Zielsetzung, nach der eine Intervention des Supervisors erfolgt, mit anschließendem Feedback.

5.5. Auswirkungen der Supervision

Um die Effekte der Supervision aufzuzeigen, wird in diesem Abschnitt die Studie von Denner (2000) herangezogen, die im Rahmen ihrer Dissertation eine Studie zum Thema, „Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung“, durchführte und in der sie die Effekte der Supervision aufzeigte. Es handelte sich dabei um eine begleitende Evaluation, bei der die Lehrer zu Beratungsbeginn und auch nach Beratungsabschluss interviewt wurden. Die Fragestellung dieser Untersuchung lautete: „Ist die schulinterne Gruppenberatung ein geeignetes Verfahren, um den individuellen, kollegialen und schulischen Beratungsbedarf zu decken sowie die Professionalisierung der Lehreraarbeit zu fördern?“ (S.210)

Die Ergebnisse der Befragten zeigten, dass die Beratungssitzungen als „Entlastung“ empfunden wurden. Ebenso im Bereich „Erweiterung der Perspektiven“, waren die Ergebnisse überaus positiv. Hierzu nachfolgend acht Thesen, die das Wirkungsspektrum der Gruppenberatung zusammenfassen:

1. Erweiterung der Perspektiven (*Motivationseffekt*)
2. Entlastung (*Entlastungseffekt*)
3. bessere Kooperation (*Synergieeffekt*)
4. Ermutigung zum fachlichen Austausch, höherer Übungsbedarf (*Selbstbestimmungsbedarf*)
5. wechselnde Perspektiven und kollegiale Unterstützung schaffen rigides und Konkurrenzdenken ab, der Blick für das Ganze wird erweitert (*Dynamisierungseffekt*)
6. Initiativen zur Weiterentwicklung der Schule werden wiederbelebt (*Optimierungseffekt*)
7. Entwicklung einer „Expertenschaft“, die zur gegenseitigen Hilfe dient (*Expertisierungseffekt*)
8. erhöhte Integrationsbereitschaft der Lehrer (*Integrationseffekt*) (S.378)

5.6. Resümee: Professionalisierung des Lehrberufs durch die Supervision?

Lehrpersonen stehen oft unter starkem Druck und Überbelastung, was, wie wir gesehen haben, in verschiedenen Depressionen münden kann. Wenn Lehrer über die Prozesse der Psychoanalyse aufgeklärt oder vielleicht sogar vertraut sind mit heilpädagogischen und analytischen Methoden, können sie besser mit Konflikten von Kindern, Jugendlichen und Eltern umgehen, vor allem aber sich um ihre eigene Psyche kümmern.

Um Problemlagen tiefgreifend erfassen zu können ist ein psychoanalytischer Lern- und Denkansatz zu bevorzugen, da der Fokus sich nicht nur auf die dem Bewusstsein zugänglichen Bedingungsfaktoren ausrichtet, sondern auch die unbewussten Zusammenhänge und die Faktoren individueller sowie kollektiver Zusammenhänge individueller Natur geht, hängt die Exaktheit einer wissenschaftlichen Aussage nicht allein von einer wissenschaftlichen Disziplin ab, sondern von einer psychoanalytischen Rekonstruktion, die in einem komplexen, sehr individuellen Vorgang erfolgt. (Kreuzer, 2007, S.79f)

Die Arbeit in Supervisionsgruppen eröffnet den teilnehmenden Lehrpersonen unter anderem ein breiteres Spektrum an Handlungsmöglichkeiten im Unterricht und ist auch dafür gedacht, die Schüler-Lehrer-Beziehung zu verbessern. Unbewusstes Reagieren der Lehrer kann kaum gesteuert werden, außer, es findet eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Person statt, beispielsweise in Form der Supervision. So wären Lehrpersonen viel besser gerüstet, mit der Ambivalenz und der Gefühlsübertragung, mit der sie konfrontiert sind, umzugehen.

Es kann sehr entlastend für den Lehrer sein, wenn er sich dessen bewusst ist, dass die Emotionen der Schüler in erster Linie nicht auf einen selbst bezogen werden müssen, sondern auf infantile Beziehungen und Gefühlserbschaft zurückzuführen sind. So wird gesichert, dass die Lehrpersonen die Rolle eines souveränen, motivierten und gelassenen Pädagogen einnehmen.

Lehrer hätten eine gesunde Unsicherheit, wenn sie sich bewusst würden, dass sie oft nur schwer erraten können, was in einem Kind vor sich geht und welche Bedeutung Lob und Tadel haben können. Sie wären auch weniger manipulativ, müssten weniger „besser wissen“ und ließen behutsam Raum für Beobachtung und Reflexion. Sie würden sich durch Zweifel nicht lähmen lassen und nicht unfähig werden in pädagogischem Handeln. Sie wären in der Lage emotionale Probleme ernst zu nehmen, was nicht heißt, unbedingt jedem emotionalen Motiv folgen zu müssen, aber sie auch nicht beiseite zu schieben. Kleine, für den Erwachsenen belanglose Anlässe können aus kindlicher Perspektive größere Dimensionen einnehmen als erwartet. (Kreuzer, 2007, S.102)

6. Empirischer Teil

Das fünfte Kapitel dieser Arbeit beschäftigt sich mit der Situation der Spanischlehrer in der Slowakei im Hinblick auf den psychosozialen Kontext. In den vorangegangenen Kapiteln wurde versucht, ein genaues Bild davon zu zeichnen, was die Psychoanalyse bzw. die psychoanalytische Pädagogik ist. Des Weiteren wurden die Methoden der Supervision und deren Effekte, auch im Hinblick auf den schulischen Kontext herausgearbeitet. Ebenso erfolgte eine Thematisierung des Lehrerberufs und der Belastungsfaktoren, die er mit sich trägt.

In diesem Kapitel wird versucht verschiedene Fragestellungen zu beantworten, unter anderem, wie die Situation der Fremdsprachenlehrer im Ausland aussieht, im Hinblick auf die folgenden Aspekte: Motivationsfaktoren, Belastungsfaktoren bzw. Herausforderungen (Finanzielle Ressourcen, berufliche Perspektiven, Lehrer-Schüler-Beziehung) und Erwartungen seitens Lehrer. Geprüft wird die Zufriedenheit der Lehrer und zur gleichen Zeit wird untersucht, ob die Supervision ein geeignetes Verfahren darstellt, das dem Beratungsbedarf entgegenkommen könnte und die Professionalität der Lehrerschaft durch diese Methode gesteigert werden könnte.

Um diese Fragestellungen zu beantworten, wurde eine kleine Vorstudie unter Spanischlehrern in der Slowakei durchgeführt. Diese soll nach den Richtlinien einer qualitativen Umfrage ausgewertet werden. Davor möchte ich jedoch kurz den Forschungsprozess darstellen, die Rahmenbedingungen klären, die Hypothesen und Fragestellungen skizzieren sowie das methodische Vorgehen näher ausführen.

6.1. Rahmenbedingungen: Supervision in Österreich und der Slowakei

In diesem Kapitel erfolgt eine nähere Betrachtung des Supervisionsangebots in Österreich und in der Slowakei. In einem nächsten Schritt werden die Rahmenbedingungen der untersuchten Gruppe näher erläutert. Es erfolgt eine Kontextualisierung des Schulsystems in der Slowakei sowie eine genauere Betrachtung der Charakteristika der Lehrerschaft in der Slowakei.

Supervision in Österreich

Die im Jahr 1994 gegründete ÖVS (Österreichische Vereinigung für Supervision) hat es sich als Ziel gesetzt, die Supervision qualitätsmäßig abzusichern und insgesamt mehr als 1.300 Supervisoren und Coaches bieten ihre Unterstützung an. (ÖVS, Online)

Laut Herrn Dr. Wolfgang Knopf, Vorsitzender der ÖVS, ist Supervision im Bereich der Sozialarbeit und in Unternehmen seit Langem üblich und Teil der Qualitätssicherung, im Schulbereich allerdings hat sie noch keinen Anklang gefunden. Ebenso behauptet er, dass 81 % der Unternehmen diese Form der Beratung in Anspruch nehmen, aber nur 1-2 % Prozent der Lehrer dies tun. (der Standard, 2006, Online)

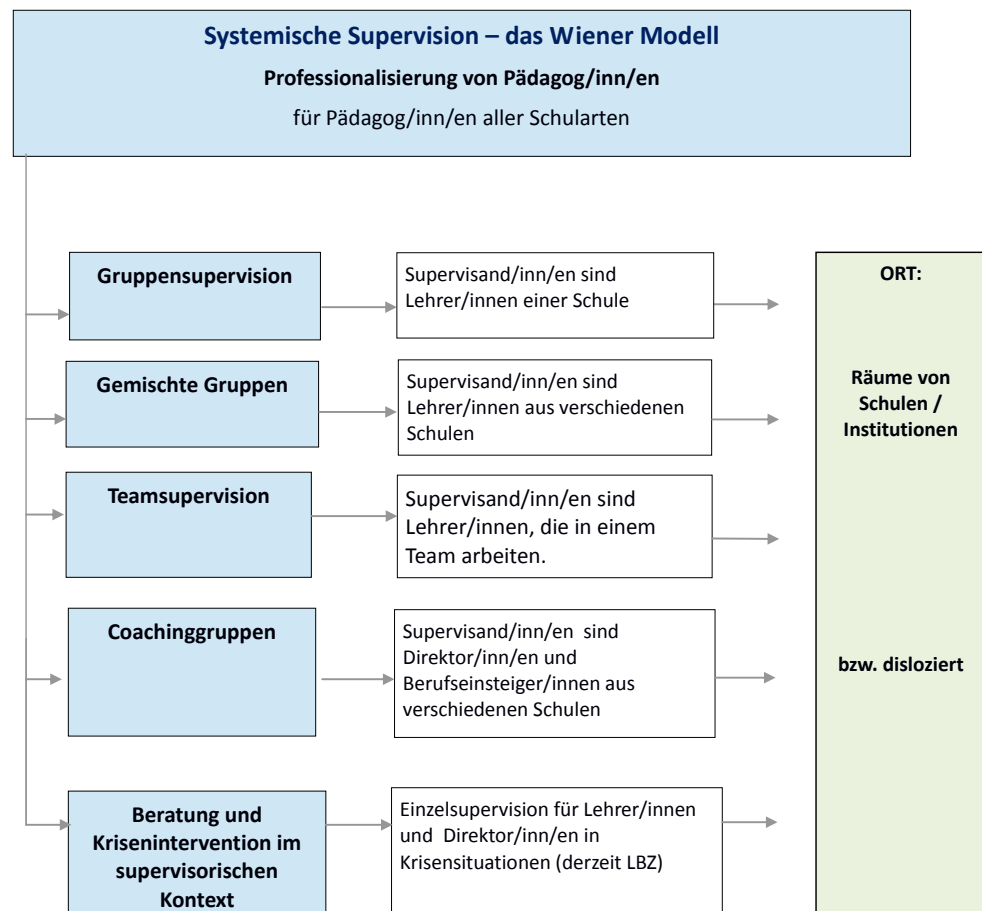
Das Pädagogische Institut der Stadt Wien unterstützt seit 19 Jahren die professionelle Weiterentwicklung von Pädagogen und ermöglicht Beratung durch Supervision für Pädagogen und Führungskräfte an APS und AHS. Für Lehrer ist dieses Angebot kostenlos, allerdings ist es nicht möglich, selbst den Supervisor auszuwählen. (Petrovic, 2010) Das Institut definiert für die von ihnen angebotene Supervision folgende Ziele:

Lösungs- und ressourcenorientierter Ansatz

- *höhere Arbeitszufriedenheit und Entlastung*
- *Klärung des Professionsverständnisses*
- *Perspektivenwechsel und Feedback*
- *Unterstützung und Stärkung in Veränderungsprozessen*
- *Reflexion der Beziehungsgestaltung mit Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen und Eltern*
- *Verstehen und Bearbeiten von Konfliktsituationen*
- *Stärken wahrnehmen und professionelle Kompetenzen weiterentwickeln (PH Wien, Online)*

Nachfolgend soll dieses Modell der „Systemischen Supervision“ dargestellt werden (Lehrerweb Wien, 2013, Online)

Abbildung 2: Systemische Supervision – das Wiener Modell



Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Informationsstand in Bezug auf Supervision bei Lehrern mangelhaft ist, vor allem deshalb, weil unter Lehrpersonen die Annahme herrscht, „immer kompetent auftreten zu müssen, keine Schwächen zeigen zu dürfen“ (ÖVS, 2016, Online). Ein weiteres Problem ist, dass die Supervisionsangebote relativ niedrig sind und die Supervisor nicht selbst gewählt werden können. Wenn nun der zugeteilte Supervisor selbst Lehrer ist/war, tritt das Problem der „mangelnden Außenperspektive auf“. Derjenige kann sich dementsprechend nicht ordentlich abgrenzen. (Petrovic, 2010, S.79) Die ÖVS fordert demnach, dass Schulbehörden die entsprechenden Rahmenbedingungen schaffen.

Wer eine Supervision wünscht, kann sich an die Pädagogischen Hochschulen oder deren Beratungszentren wenden. Coaches in freier Praxis müssen meist vom Lehrer selbst bezahlt werden. Wer in Fortbildung eine Supervision macht, bekommt diese wenigstens zum Teil zurückerstattet. (ÖVS, 2016, Online)

Supervision in der Slowakei

Die Supervision als Beratungsform wurde in der Slowakei erst einige Jahre später angeboten. Im Jahr 2000 wurde die ASSP (Asociácia supervízorov a sociálnych poradcov) gegründet. Es handelt sich dabei um eine freiwillige Organisation, die darum bemüht ist, Supervisoren und Coaches auszubilden, sowie Supervision in Form von Einzel- und Gruppengesprächen anzubieten. Verpflichtend und gesetzlich festgelegt ist Supervision für Arbeitskräfte und Sozialarbeiter, die beispielsweise in Kinderheimen oder Krisenzentren tätig und verantwortlich sind für sozialrechtlichen Schutz sowie soziale Vormundschaft. Für Lehrer ist Supervision allerdings nicht obligatorisch. Derzeit verfügt die ASSP über 248 eingetragene Supervisoren, die auf dem Gebiet der Slowakei tätig sind. (ASSP, Online) Leider konnten keine genauen Angaben dazu gefunden werden, wie hoch der prozentuelle Anteil an Lehrern ist (Österreich 1-2 %, Stand: 2006), die in der Slowakei die Supervision nutzen. Für diese Arbeit war es allerdings interessant zu wissen, ob und wie viele Lehrer und/oder Schulen, die Angebote der ASSP nutzen. Nach genauer Untersuchung der Zielgruppe, die von dieser Organisation angesprochen werden, konnte festgestellt werden, dass in erster Linie Pädagogen, Erzieher und Pfleger aus dem Gebiet der Sozialarbeit oder des Gesundheitswesens angesprochen werden. Um herauszufinden, ob auch Lehrer dieses Angebot nutzen, erfolgte eine Kontaktaufnahme mit der ASSP. Die Vorsitzende, Frau Kristína Mózešová, bestätigte mir, dass keine Statistiken darüber geführt werden, wie viele Lehrer oder Schulen teilnehmen, da das Augenmerk hauptsächlich auf der Unterstützung von Personen aus sozialen Berufen liegt. Gemäß ihren Angaben wird Supervision als ein unterstützendes Instrument an den slowakischen Schulen eher nicht genutzt. Sie selbst, als Supervisor, leitete einst eine Gruppe an einer Integrationsschule. Frau Mózešová berichtete, dass ihre Organisation im Allgemeinen nicht von Schulen oder Lehrern konsultiert wird. Dies kann zum einen bedeuten, dass dort keine Supervision erfolgt, oder dass ihr Angebot außerhalb des Tätigkeitsspektrums der Institution Schule liegt.

6.2. Forschungsprozess

Der Forschungsprozess erfolgte in mehreren Teilschritten. Nach einer Auseinandersetzung mit der Fachliteratur, konnten als erstes die Forschungsfragen formuliert werden, um im Anschluss die theoretische Grundlage dieser Arbeit auszuarbeiten. Ebenso wurden gleich zu Beginn die Fragenstellungen für die Vorstudie konzipiert.

6.3. Gewinnung der Teilnehmer

Die Gewinnung der Teilnehmer erfolgte mithilfe der Slowakischen Assoziation von Spanischlehrern (**Asociación Eslovaca de Profesores de Español, kurz: AESPE**), die von mir kontaktiert wurde. Nach der Terminzusage der Vorsitzenden, Frau Monica Sánchez, wurde ein Treffen in Bratislava organisiert, um ihr mein Konzept sowie die Fragen des Interviews zu präsentieren. Dieser Fragebogen wurde dann in Form einer Onlinebefragung, auf die ich im nächsten Kapitel näher eingehen werde, an die Spanischlehrer in der Slowakei weitergeleitet.

6.4. Befragungsmethode „Online-Umfrage“ via E-Mail

Als Datenerhebungsmethode bzw. Befragungsmethode, wurde die Online-Befragung via Email gewählt. Diese Methode existiert seit dem Jahr 1990 und gewinnt zunehmend an Bedeutung (Jackob, 2009). Mittlerweile ist diese Form der Datenerhebung beliebter als andere Befragungen, beispielsweise telefonische, schriftliche oder persönliche, in Form eines Interviews. Die Vorteile dieser Methode sind zahlreich: die internetgestützte Befragung ist kostengünstiger, schnell realisierbar, besitzt geringen administrativen Aufwand, etc. (ebenda) Ein weiterer großer Vorteil ist, dass „viele Befragte auf der ganzen Welt schnell und zeitgleich kontaktiert werden“ können. (Maurer & Jandura, 2009, S.61)

Die nachfolgende Tabelle von Thielsch & Weltzin (2012) soll die Vor- und Nachteile von Online-Befragungen hinsichtlich der Methodik und Datenauswertung darstellen:

Tabelle 3: Thielsch & Weltzin (2012, Online)

Vorteile	Nachteile
Zeiteffizienz bei Erhebung, Auswertung und Präsentation	Programmierung (komplizierte Umfrageprogramme)
Kostenersparnis (kein Drucken, Austeilen, Kodieren, etc.)	Aufwand für Einarbeitung in Software
Technische Vorteile: einfache Darbietung von audiovisuellen Dateien, mehrsprachige Umfragen leichter umsetzbar, Erfassung von Einzelreaktionen inkl. Bearbeitungszeiten und anderen non-reaktiven Daten, etc.	Technische Probleme mit Hard- und/oder Software
Automatisierbarkeit: weniger Fehlerquellen durch manuelle Dateneingabe	fehlende Durchführungsobjektivität

Heterogene Stichprobenszusammensetzungen (Offline-Studien)	keine Bevölkerungsrepräsentativität für ältere Zielgruppen
Alokalität des Mediums: schwer erreichbare Personenkreise übers Internet leichter erreichbar	nicht alle Zielgruppen sind erreichbar, z.B.: aufgrund fehlender Hard- und Software
Hohe Datenqualität	Mehrfachteilnahmen nur eingeschränkt kontrollierbar, Identität der Teilnehmer unklar, Selbstselektion bzw. selektive Abbrüche möglich
Hohe Akzeptanz aufgrund von Freiwilligkeit, Flexibilität und Anonymität	Antwort auf Rückfragen nur asynchron und auf Initiative des Befragten hin erfolgen
Verfahrenstransparenz, Ethik	Ethische Probleme: Abbrecher anonymer Studien können nicht aufgeklärt werden
Standardisierung: Auswertung oft automatisiert	Fehlerfreiheit von Umfragensoftwares nicht immer gegeben
Automatisierbarkeit und sofortige Verfügbarkeit von Ergebnissen	Datenfilterung: Daten müssen vor der Auswertung kontrolliert werden
Rückmeldungen an die Befragten sind sofort am Ende der Umfrage verfügbar	kein direkter Kontakt, daher sollten Rückmeldungen mit Bedacht formuliert werden
Vereinfachung des Datenmanagements	Datenschutz und Datensicherheit müssen gewährleistet werden

Wie wir sehen können, sind die Schwierigkeiten, die sich bei einer Online-Umfrage ergeben können, ebenso zahlreich wie deren Vorzüge. Zu der oben abgebildeten Tabelle kann hinzugefügt werden, dass eine ungenaue Rekrutierung dazu führen kann, dass die Aussagekraft der Antworten eingeschränkt wird und somit Ergebnisse liefert, die im Nachhinein nicht verwendbar sind. Ein weiteres Problem stellt die sogenannte Selbstrekrutierung dar, das bedeutet, wenn Teilnehmer zu einer Umfrage via Banner oder Link gelangen, die allerdings nicht zur gewünschten Zielgruppe gehören. So entstehen für die Forscher Antwortverzerrungen, da sie keine Macht darüber haben, wer an der Umfrage teilnimmt. (Jackob, 2009).

Hinsichtlich der Typen von Befragungen unterscheiden Maurer & Jandura (2009) zwischen „Online-Befragungen auf Basis willkürlicher Auswahlen“ und „Online-Befragungen auf Basis von Zufallsstichproben“. Beim willkürlichen Auswahlverfahren kann jede beliebige Person an der Umfrage teilnehmen und somit laufen die Forscher Gefahr, wenig valide Daten zu erhalten (Problem der Selbstrekrutierung). Die zweite Befragungsart erfolgt in mehreren Stufen und es wird versucht, dass möglichst viele Personen aus der gewünschten Zielgruppe an der Umfrage teilnehmen. (S.64)

Aufgrund der einfachen und unkomplizierten Handhabung wurde die Umfrage für die vorliegende Arbeit wurde mittels der Funktion „Google Formulare“ erstellt. Die verschiedenen Designs und Funktionen erlauben es, eine Befragung individuell und je

nach Bedürfnissen zu gestalten. Die Durchführung der Umfrage erfolgte via Email. In einem ersten Schritt kontaktierte ich die AESPE (*Asociación Eslovaca de Profesores del Español*), um einerseits ein Treffen vorzuschlagen, andererseits beinhaltete diese Email Instruktionen, die folgende Fragen zu beantworten versuchten:

1. Welches ist das Thema der Umfrage?
2. Welchem Zweck dient diese?
3. Was ist das Ziel der Befragung?
4. Wer führt die Umfrage durch?

Die Rekrutierung der Befragten ist bei onlinegestützten Umfragen besonders wichtig, da kein direkter Kontakt möglich ist. Aus diesem Grund, sollte die Ansprechperson ihre Email und/oder Telefonnummer für eventuelle Rückfragen angeben. Ein Hinweis zur Anonymität ist ebenso wichtig. (Thielsch & Weltzin, 2012) Um die Ausschöpfungsquote zu erhöhen sollte der Schlussteil der Umfrage eine Art „Vergütung“ beinhalten, beispielsweise einen Ergebnisbericht, Gutscheine oder individuelles Feedback. Nachfolgend soll ein Auszug meiner E-Mail-Einladung gezeigt werden, der eine kurze Einleitung enthält und die wichtigsten Informationen hinsichtlich der Nachforschung beinhaltet. Laut Thielsch & Weltzin (2012, S.115), wäre dies eine „aktive Stichprobenbeziehung“:

*Buenos días, mi nombre es Simona Kajtazova, **estudiante del profesorado en la Universidad de Viena.***

*Estoy realizando una encuesta anónima para mi tesis de grado sobre la **supervisión para profesores como instrumento de motivación.***

*Mi objetivo desde un punto de vista Psicoanalítico intenta conseguir unas bases para la supervisión junto al profesorado. Quiero centrarme en la **figura del profesor** desde su perspectiva psicológica.*

Pongo en copia un link en donde aparece la encuesta que quiero realizar. Si estuvieran interesados por favor pónganse en contacto a este mail para proceder a la realización de la misma.

*Mi materia de estudio es la **enseñanza del español como lengua extranjera.** Por esta razón me dirijo especialmente al profesorado español como núcleo de mi trabajo de investigación.*

Link de la encuesta: https://docs.google.com/forms/d/1OGDPNUbuue5SI_3-mGZNNorachKW2ABiza0snGJtZbE/viewform?edit_requested=true

Atentamente,

Simona Kajtazová

Die Befragung der vorliegenden Arbeit beinhaltet 19 offene Fragen. Generell gilt, dass Umfragen mit vielen offenen Fragen eher abgebrochen werden, daher war es bei meiner Nachforschung wichtig, dass die Teilnehmer jederzeit aussteigen konnten und bei Bedarf wieder dort weitermachen, wo sie aufgehört hatten. (Maurer & Jandura, 2009)

6.5. Kontextualisierung, Rahmen

Nach Absprache mit der Vorsitzenden der Assoziation AESPE wurde die Onlinebefragung an Spanischlehrer weitergeleitet. Da bei einer internetgestützten Befragung keine direkte Kontaktaufnahme möglich war, musste das Anschreiben, dass per E-Mail versendet wurde und den Link zur Umfrage beinhaltete, eine Einleitung beinhalten, die begründete, warum die Umfrage durchgeführt wurde und welches Ziel sie verfolgte. Da Anonymität und Vertraulichkeit ein heikles Thema bei Onlinebefragungen darstellen, wurden die Befragten ebenso darüber in Kenntnis gesetzt, dass die Umfrage völlig anonym sei, um eine ehrliche Beantwortung der Fragen ihrerseits zu gewährleisten. Hinsichtlich der Stichprobe wurden für die Befragung Personen ausgewählt, die in der Slowakei als Spanischlehrer tätig sind.

Nachfolgend soll eine kurze Beschreibung des Schulsystems in der Slowakei erfolgen, sowie eine Darstellung einiger Daten und Fakten in Bezug auf Schulen, in denen Spanisch angeboten wird, sowie die Anzahl der dort tätigen Spanischlehrer. Eine nähere Betrachtung der Themen wie z.B.: Entlohnung, Weiterbildungsmöglichkeiten und Image, soll eine Interpretation der Fragebögen sicherstellen, die dem sozialen Kontext der Spanischlehrer in der Slowakei entspricht und somit eine präzisere Auswertung der Interviews möglich macht.

6.5.1. Das slowakische Bildungssystem

Das slowakische Schulsystem wird unterteilt in: Primärstufe (*základná škola*), Sekundärstufe I, Sekundarstufe II (*stredná škola*) und Post-Sekundar/Tertiärbereich (*vysoká škola*). Die Schulpflicht dauert in der Slowakei 10 Jahre, somit ein Jahr länger als in Österreich.

In der Slowakei gibt es eine Grundschule, die in zwei Stufen unterteilt wird und insgesamt neun Jahre umfasst: 1. Stufe (1.-4. Klasse) und 2. Stufe (5.-9. Klasse). Dementsprechend wird das 10. Pflichtjahr im ersten Jahr der Sekundarstufe I absolviert. Einige entscheiden sich gegen den Verbleib an der Grundschule (2. Stufe) und daher gibt

es die Möglichkeit, nach den ersten vier Jahren eine Aufnahmeprüfung zu absolvieren, um ein achtjähriges Gymnasium besuchen zu können. Das achtjährige Gymnasium entspricht der AHS in Österreich. Alternativ zum Gymnasium existieren in der Slowakei spezialisierte Sekundarschulen (zwei bis fünf Jahre), deren Status, verglichen mit Österreich, deutlich niedriger ist. Man unterscheidet zwischen einer Vielzahl an berufsbildenden Mittelschulen: Hotelfachschulen, Handelsakademien, Konservatorien, Ingenieurfachschulen, Kunstschulen, Schulen mit einer Spezialisierung im Bereich Pharmazie, Tourismus, Sport, etc. Zu den spezialisierten Sekundarschulen gehören auch sogenannte *Stredné odborné učilištia*, die mit der österreichischen Lehrlingsausbildung gleichgesetzt werden kann und auch die gleichen Branchen umfasst. Nach einer dreijährigen Ausbildung erhalten die Lehrlinge einen Lehrbrief, danach gibt es die Möglichkeit einen 2-jährigen Aufbaulehrgang (*nadstavba*) abzuschließen, um die Maturaprüfung (*maturita*) zu absolvieren. Nach Absolvierung einer 4-jährigen oder 5-jährigen Sekundarschule, sowie nach Abschluss des Gymnasiums, müssen die Schüler eine Maturaprüfung abschließen, um Zugang zu einer höheren Schule zu haben (Universität). Im Vergleich zur Slowakei ist es nach Absolvierung einer BHS in Österreich möglich, bestimmte Berufe auszuüben, für die in diesen Ländern oft eine universitäre Ausbildung auf Diplomniveau vorgesehen wäre.¹¹ Nachfolgend eine Tabelle, die das Ausbildungssystem der Slowakei abbildet:

¹¹ vgl.: <http://studyinslovakia.eu/vzdelavanie-na-slovensku-skolenie-kurzy/vzdelavaci-system-na-slovensku/>
http://www.jobtour.eu/uploads/UBI/Update_Bildungssystem_im_Vergleich_AT-SK_DE.pdf

Abbildung 3: Das Berufsbildungssystem in der Slowakei (bq Portal, Online)

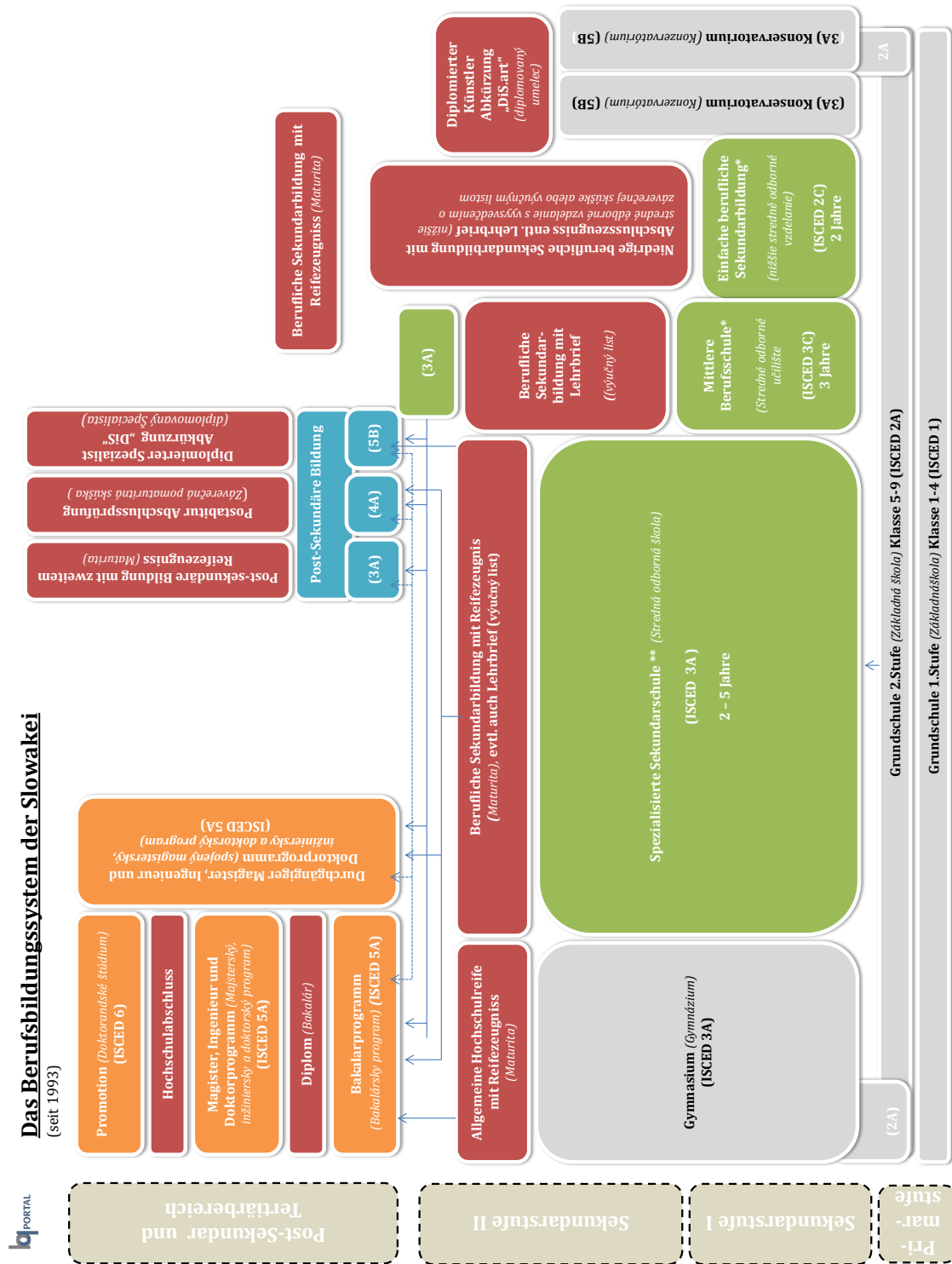


Abbildung 4: Das Berufsbildungssystem in der Slowakei (bq Portal, Online)

	Berufsqualifizierende Bildungsgänge (Sekundarstufe I & II)
	Postsekundäre, nicht-tertiäre Bildungsgänge
	Allgemeinbildende Bildungsgänge
	Tertiäre Bildungsgänge
	Name des Abschlusses
	Sonstiges, z.B. Auswahlverfahren oder Zugang zu einem Abschluss ausschließlich über Berufsprüfung

* Dieser Lernorttyp existierte vom 01.09.1984 bis 31.08.2008. Im Jahr 2008 wurden alle berufsbildenden Sekundarschulen und spezialisierten Schulen, mit Ausnahme der Konservatorien, in spezialisierte Sekundarschulen (Stredná odborná škola) umgewandelt. Die spezialisierten Sekundarschulen sind neben den Konservatorien die einzigen Schulen, die berufliche Bildungsgänge aus verschiedenen Fachrichtungen auf unterschiedlichen Stufen anbieten. Die Dauer der berufsbildenden Programme im Bereich der Sekundarstufe II betragen zwei, drei, vier oder fünf Jahre.

**Dieser Lernorttyp existiert seit dem 01.09.2008.

Laut dem Bericht der Spanischen Botschaft aus dem Jahr 2014 gibt es in der Slowakei insgesamt sieben bilinguale Zentren (Sekundarstufe), die über einen Spanischzweig verfügen. Dort unterrichten 33 Spanischlehrer, deren Schüler die Möglichkeit haben verschiedene Fächer zu belegen, deren Unterrichtssprache das Spanische ist.

La Agregaduría de Educación se creó en el año 2003 sustituyendo a lo que hasta entonces había sido una Asesoría Técnica de Educación. La primera Sección Bilingüe en Eslovaquia se creó en 1991 al amparo de los acuerdos existentes entre los Ministerios de Educación de ambos países. En la actualidad, hay siete institutos públicos con sección española, en las que trabajan treinta y tres profesores españoles y sus alumnos pueden cursar hasta cinco asignaturas en lengua española para la obtención del título de Bachillerato. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, Online)

Eine Statistik des Slowakischen Zentrums für Wissenschaftlich-Technische Information (Centrum Vedecko-Technických Informácií SR) aus dem Jahr 2014 zeigt, dass insgesamt 46 Spanischlehrer an Grundschulen (Primärstufe) und 158 Spanischlehrer an Mittelschulen (Sekundärstufe I/II) beschäftigt sind. (CVTISR, 2014, Online)

Bildungsverwaltung in der Slowakei

In der Slowakei obliegt die Bildungsverwaltung dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Sport (*Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu*), das für finanzielle Angelegenheiten und die Setzung der allgemeinen Ziele der Bildung verantwortlich ist. Die Maturaprüfungen sowie die Überwachung der Bildungspläne aller Centren, sowohl privat als auch öffentlich, werden durch das Ministerium geregelt. Andere wichtige Organe des slowakischen Bildungssystems sind: das Methodisch-Pädagogische Zentrum (*Metodicko-pedagogické centrum*), welches sich um die Ausbildung der Lehrerschaft kümmert; das Nationale Institut der Verwaltung und Analyse der Bildung (*Národný ústav certifikovaných meraní*), wo alle Staatsexamen vorbereitet und ausgewertet werden; die Schulinspektion (*Štátna školská inšpekcia*) und das Nationale Institut für Pädagogik (*Štátny pedagogický ústav*). Die Lehr- bzw. Studienpläne werden zentral verwaltet, wobei einzelne Institutionen unter der Aufsicht des Ministeriums ihre Curricula an die schulischen Gegebenheiten anpassen können. Um als Lehrkraft arbeiten zu können, ist ein Hochschulabschluss notwendig, fallweise müssen Staatsexamen abgelegt werden. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, Online)

Programm und Bildungsangebot der bilingualen Zentren

Die bereits erwähnten bilingualen Schulen (siehe Abbildung 5) arbeiten in enger Kooperation mit dem spanischen Ministerium für Bildung, Kultur und Sport.

Abbildung 5: Bilinguale Schulen in der Slowakei (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, Online)

Secciones Bilingües en Eslovaquia								
	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014	
	Alumnos de la Sección	Alumnos ELE ¹	Alumnos de la Sección	Alumnos ELE1	Alumnos de la Sección	Alumnos ELE1	Alumnos de la Sección	Alumnos ELE1
Banská Bystrica, Gymnázium Mikuláša Kováča	144	148	148	141	166	98	157	76
Bratislava, Gymnázium Federica Garcíu Lorcú	242	261	261	239	261	231	247	229
Košice, Gymnázium, ul. Park mládeže	305	295	298	280	289	266	290	226
Nitra, Gymnázium, ul. Párovská	178	198	177	224	169	212	169	194
Nové Mesto nad Váhom, Slovensko-španielske bilingválne gymnázium	132	0	121	0	107	0	95	0
Trstená, Gymnázium Martina Hattalu	129	302	124	322	115	333	116	266
Žilina, Gymnázium bilingválne	202	0	207	0	205	20	212	0
	1.332	1.204	1.336	1.206	1.312	1.160	1.286	991

An diesen Schulen wird Spanisch nicht nur als Sprache unterrichtet, die Schüler haben ebenso die Möglichkeit, die Areal- und Kulturkunde Spaniens, Biologie, Physik und Mathematik in der Zielsprache Spanisch zu studieren, um später sogar die Maturaprüfung darin abzulegen. Um die Aus- und Weiterbildung der dort angestellten Spanischlehrer kümmern sich das spanische und slowakische Ministerium, die gemeinsam mit dem Bildungsattaché der spanischen Botschaft, Kurse und Arbeitsgruppen für die Lehrer organisieren. Pflichtveranstaltung für alle Spanischlehrer ist ein jährlich veranstaltetes Treffen, das für Pädagogen der bilingualen Zentren angeboten wird. Des Weiteren gibt es eine Vielzahl an Aktivitäten, organisiert vom INTEF (*Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado*) und der AESPE (*Asociación Eslovaca de Profesores de Español*), die den Spa-

nischlehrern zur Verfügung stehen. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, Online)

Lehrer in der Slowakei

Während in West- und Mitteleuropa Lehrer zu der Arbeitsgruppe gehören, deren Gehalt über dem durchschnittlichen Jahreseinkommen liegt, gilt das Bildungswesen in der Slowakei als „chronisch unterfinanziert“. Laut der online Redaktion „Deutschlandfunk.de“ verdient eine Grundschullehrerin um die 850 Euro Brutto im Monat, somit weniger als der Durchschnitt (915 Euro im Jahr 2016, laut der Deutsch-Slowakischen-Industrie und Handelskammer, Online). Solche Fakten sind erschreckend, wenn man bedenkt, dass die Kosten der Lebenshaltung der Slowaken keinen allzu großen Unterschied zu ihren westlichen Nachbarn aufzeigen. Trotz des Beamtenstatus sind die Bedingungen für Lehrer miserabel: „Beamter auf Lebenszeit, Zuschüsse für Kinder oder private Krankenversicherung sind Fremdworte in der Slowakei.“ Zweitberufe und notgedrungene Kündigungen sind somit keine Seltenheit. (Deutschlandfunk, 2015, Online)

Die Internetzeitung „Teraz.sk“ schreibt Ende des Jahres 2016, dass die Lehrergehälter, ab dem neuen Jahr um 6 % erhöht werden sollten. Nichts desto trotz herrscht ein Lehrermangel in der Slowakei und immer mehr junge Menschen entscheiden sich aufgrund der niedrigen Entlohnung dagegen bzw. wechseln Lehramtsstudierende in einen anderen Bereich oder wandern direkt aus. (Teraz.sk, 2016, Online)

Eine Statistik des Zentrums für Wissenschaftlich-Technische Information (Centrum Vedecko-Technických Informácií SR) zeigt, dass ebenso auf allen Schulstufen und in allen Schultypen ein Mangel an Spanischlehrern herrscht, insgesamt fehlen 37 Pädagogen für dieses Fach. (CVTISR, 2014, Online) Unter den Lehrern, sind es Dozenten der Sekundarstufe, die am meisten verdienen (ca. 958 Euro), gefolgt von Grundschullehrern (ca. 902 Euro) und an letzter Stelle kommen Pädagogen der Kindergärten und Primärstufen (ca. 734 Euro). (DennikN, 2016, Online)

6.6. Auswertungsmethode „Qualitative Inhaltsanalyse“

Für die vorliegende Arbeit wurde zur Auswertung der Befragungen die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse gewählt. Bei dieser Form der Inhaltsanalyse werden Kategorien verwendet:

Kategorien werden an das Material herangetragen und nicht unbedingt daraus entwickelt, wenngleich sie immer wieder daran überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden. Im Gegensatz zu anderen Ansätzen ist das Ziel hier vor allem die Reduktion des Materials. (Flick nach Mayring, 2010, S.409)

Weiters werden bei der Qualitativen Inhaltsanalyse unterschiedliche Techniken unterschieden. Gläser & Laudel (2009) entwickeln eine Methode, die sich auf das Mayringsche Verfahren stützt, jedoch ein paar Abweichungen aufweist. Während bei Mayring die entwickelten Categoriesysteme geschlossen und ordinalskaliert sind (Gläser & Laudel, 2009, S.198f), ist das Kategoriensystem von Gläser & Laudel offen, da es bei der Extraktion möglich ist, einzelne Dimensionen zu verändern und gegebenenfalls neue Kategorien hinzuzufügen. (ebenda, S.201) Die Autoren entwickelten daher für die qualitative Inhaltsanalyse ein neues Verfahren:

Wir haben deshalb in der von Mayring vorgeschlagenen Technik der Strukturierung liegende Ideen benutzt, um ein Verfahren zu entwickeln, das die Extraktion komplexer Informationen aus Texten ermöglicht und während des gesamten Analyseprozesses offen für unvorhergesehen Informationen ist. (ebenda, S.199)

Ihr Verfahren gliedert sich in vier Teilschritte: Vorbereitung der Extraktion, Extraktion, Aufbereitung der Daten und Auswertung. Bei der Extraktion werden Kategoriensysteme erstellt, die mithilfe der theoretischen Grundannahmen entwickelt werden können. Beim „extrahieren“ der Befragungen entscheidet man, welche Erkenntnisse wichtig sind und ordnet diese hinterher den jeweiligen Kategorien zu. Währenddessen werden auch die Informationen gesammelt, mithilfe derer die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt. Im dritten Schritt, der Aufarbeitung, werden die ausgewählten Beobachtungen zusammengefasst, zugeordnet und auf Widersprüche und Redundanzen überprüft. Im letzten Schritt, der Auswertung, werden Kausalmechanismen innerhalb den zusammengelegten Informationen ermittelt. (ebenda, S.201ff)

Unterstützen bei der Auswertung soll das von den Autoren entwickelte Programm „MIA“ (Makrosammlung für die qualitative Inhalts-Analyse). Dabei werden die auszuwertenden Informationen herausgenommen und integriert. Wichtig ist, dass

eine Kennzeichnung dieser erfolgt, um sie später leichter wiederfinden zu können.
(ebenda, S. 211)

7. Interpretation und Auswertung der Ergebnisse

An der Befragung haben insgesamt 13 Spanischlehrer teilgenommen, deren Anonymität bewahrt werden sollte; daher wurden keine näheren Angaben zur Person gemacht.

Dennoch konnten die Befragten zu Beginn der Umfrage Angaben zum Geschlecht, Alter und Schultyp in dem sie tätig sind, machen. Zuerst wurden die Antworten der Teilnehmer sorgfältig gelesen, um nachfolgend die entsprechenden Kategorien und eventuelle Unterkategorien für die qualitative Inhaltsanalyse zu erstellen. In einem nächsten Schritt wurden die Reaktionen aller Befragten auf die einzelnen Fragen daraufhin untersucht, ob sie aussagekräftig und relevant für das Thema sind. Wenn dies zutraf, wurden sie einer bestimmten Kategorie zugewiesen. Im Laufe der Auswertung wurden ähnliche Stellungnahmen zusammengefasst und im Zuge einer übersichtlichen Strukturierung wurden neue Gruppen gebildet. All dies sollte stets gemäß der Forschungsfragen bzw. der aufgestellten Hypothesen evaluiert werden. Dementsprechend wurden die Aussagen der Teilnehmer genau analysiert und in Beziehung gesetzt, wobei hier Ähnlichkeiten, Abweichungen und neue Informationen hervorgehoben wurden. (ebenda, S.246ff) Die Erkenntnisse wurden somit nicht nur miteinander verglichen sondern stets mit den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit in Verbindung gebracht mit dem Ziel, so gut wie möglich, auf die Forschungsfragen einzugehen.

Die folgenden Kategorien wurden im Verlauf der Auswertung erstellt:

7.1. Berufswahl

In der folgenden Kategorie soll präzisiert werden, welche die individuellen Beweggründe der einzelnen Lehrpersonen für ihre Berufswahl waren und sie ob sie in ihrem Lehrerjob eine Berufung gefunden haben. Die Frage: „¿Qué le ha llevado a ser docente?“ soll die Motive der Teilnehmer klären. Bei der Auswertung kristallisierten sich verschiedene Gruppen heraus, die jeweils unterschiedliche Gründe nannten, die sie zur Berufswahl anspornten:

Drei der Befragten antworteten, dass sie „por casualidad u oportunidad“, also aus Zufall Lehrer wurden, oder weil sich ihnen die Gelegenheit bot.

Vier Personen gaben an, aus generellem Interesse für Sprachen oder aus Liebe zur Spanischen Sprache ihren Beruf gewählt zu haben. Eine der Antworten war „Apoyar las iniciativas de difusión de una de mis lenguas maternas“, somit wäre ein hohes Engagement im Hinblick auf die Verbreitung der Muttersprache der hauptsächlichliche Beweggrund.

Unter den Befragten gab es auch Teilnehmer, die meisten von ihnen sehr junge Lehrer im Alter von 23-26 Jahren, die durch die Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen viel Enthusiasmus und Leidenschaft empfinden:

Teilnehmer 2: *„Para mí la educación es la base de la sociedad. Poder formar parte de ese proceso con unos adolescentes que están empezando a tener conciencia crítica, es todo un privilegio. Educar no es adoctrinar, poseer conocimiento es tener poder, intentar transmitir esto a mis alumnos es algo que he visto en mi familia (la mayoría son profesores). Cuando terminé la Universidad (he estudiado Filología Hispánica-Lingüística) no lo tenía claro, estaba más enfocada al trabajo voluntario, ayuda social, hasta que me di cuenta que lo que realmente me llenaba era poder sentirme realizada ayudando a un alumno a cumplir su deseo: APRENDER.“*

Teilnehmer 3: *„Mi afición de trabajar con los adolescentes y en especial la posibilidad de compartir mi conocimiento de ELE.“*

Teilnehmer 5: *„la pasión por educar a los niños, ser la jefa a mí misma y así organizar mi tiempo en la clase y en el trabajo general“*

Teilnehmer 13: *„Me gusta aprender cada día de cada uno de mis alumnos. Creo que es una manera de mantenerse activamente aprendiendo y creciendo personalmente.“*

Wie man erkennen kann, lassen sich die Beweggründe der befragten Lehrer in drei Hauptgruppen einteilen, wobei vor allem die ersten zwei Motive durchaus positiv sind: Liebe zur Sprache, Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen, Zufall. Dennoch gab es zwei Teilnehmer, die sich durch ihre Antworten von den anderen unterscheiden und Lehrer wurden, weil sie den Beruf respektieren („el respeto a esta profesión“), oder weil der Beruf in ihrer Familie Tradition hat („la tradición familiar“).

Mit der Frage „¿Siente que su trabajo realmente es vocacional?“ soll herausgefunden werden, ob die Spanischlehrer in der Slowakei ihre Arbeit als Berufung empfinden. Dabei gab es einen Teilnehmer, der keine Angabe dazu machte, nur (!) sechs antworteten Personen mit „ja“, wobei ein Lehrer betonte, dass es wichtig sei, wie die Beziehung zu Schülern, Kollegium und zur Institution Schule hat.

Teilnehmer 13: *„Por supuesto, como en la mayoría de los trabajos. Es fundamental que una parte sea vocacional porque te mantiene con ilusión, pero también depende de la relación de trabajo que tengas con tus compañeros, alumnos, el instituto o colegio en el que trabajes, etc.“*

Zwei der Befragten antworteten mit einem eindeutigen „nein“; von zwei anderen Kandidaten, die sich allem Anschein nach nicht ganz sicher sind, kamen folgende Antworten: „En cierto modo, sí“ und „a veces“. Ein weiterer Befragter schreibt folgendes: „En mi caso fue muy estimulante y gratificador trabajar con grupos heterogeneos, y una de mis experiencias mas sorprendentes.“

7.2. Rolle des Lehrers

Im Kapitel 4 wurde die Rolle des Lehrers aus psychoanalytischer Sicht konkretisiert. Die Aufgaben eines Lehrers werden unterschiedlich definiert, manche sehen sich in erster Linie als „Erziehende zur Verwirklichung pädagogischer und gesellschaftlicher Ziele“, andere als „Spezialisten in der Vermittlung von Lerninhalten aufgrund der eigenen, gut entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten“, oder sogar als „Lebens- und Lernbegleiter von Kindern und Jugendlichen“. (Denner, 2000, S.17) Nun soll mit der Frage: „¿Cuál es, según su opinión, el papel del profesor?“ verdeutlicht werden, welche Charakteristika die Befragten einer Lehrperson zuschreiben würden:

Fast alle Teilnehmer waren sich einig, dass die Rolle des Lehrers darin liegt zu erziehen und zu lehren („educar“, „enseñar“). Wir erinnern uns, dass Hirblinger (2001) dem Lehrer die Rolle des Forschers und des Erkennenden zuwies, der nicht nur fachliche Kompetenzen an seine Schüler weitergeben sollte, sondern auch in seinem gesellschaftlichen Auftrag dafür sorgen muss, dass sie ebenso soziale Kompetenzen erwerben, um später als Erwachsene für das soziale Miteinander zu sorgen. Genauso sehen das auch vier befragte Spanischlehrer:

Teilnehmer 2: „Poner a disposición de los alumnos las herramientas para educarse, para tener conciencia sobre lo que les rodea y obtener conocimiento.“

Teilnehmer 5: „educar/enseñar pero no solamente la materia sino aprenderles cómo comportarse en la sociedad“

Teilnehmer 9: „educar, entender a la gente“

Teilnehmer 13: „Aunque desde el ámbito político no se le dé al profesor un papel importante, creo que su labor es fundamental para crear personas responsables, cívicas y con la capacidad crítica necesaria para el mundo en el que vivimos. Pues, hay muchísima información gracias a internet, pero es labor del profesor guiar a los alumnos a hacer un buen uso de ella.“

Aus dem letzten Zitat können wir erkennen, dass auch der Lehrerberuf für den Befragten ebenso die Rolle des „Wegweisers“ innehat, und somit schließt dieser sich der Meinung von Kreuzer (2007) an, der dem Lehrer folgende Merkmale zuweist: Wissensvermittler, Führer der Masse, neutral, richtet nicht über seine Schüler, verallgemeinert nicht und kennt seine Zöglinge. So sehen das auch vier der Befragten und weisen dem Lehrer die Rolle „guía“ und „apoyo al aprendizaje y formación de todo ser humano“.

Zwei der Befragten sind der Meinung, dass ein Lehrer dazu imstande sein sollte, seine Schüler zu motivieren und zu inspirieren, im Bezug auf das Erlernen der Zielsprache: „Enseñar el idioma, las gramática sobre todo y la fraseología en otra fase y claro tratar de encender el fuego del amor al español“, „Educar pero sobre todo inspirar a los estudiantes“.

Wie wir sehen können, sind die Teilnehmer sich darüber einig, dass ein Lehrer hauptsächlich die Rolle eines Erziehers sowie eines Lehrenden einnehmen sollte. Ein Befragter erweitert die Charakteristika der Lehrperson um eine deutlich persönlichere Komponente – der Lehrer als Elternteil, der dem Schüler Respekt und Liebe entgegenbringt: „Un profesor tiene que ejercer muchos papeles A la vez - el de tutor, padre, amigo.. Tiene que ser ejemplar para los estudiantes, tener mucho cariño, respeto, paciencia.“

7.3. Motivationsfaktoren

In dieser Arbeit wurden vor allem die Belastungsfaktoren des Lehrerberufs genauer beleuchtet. Tatsache ist allerdings, dass auch genug motivierende Aspekte den Lehrerberuf begleiten und die Betroffenen dazu antreiben, Energie und Leidenschaft in ihren Beruf zu stecken. Welche Aspekte die Spanischlehrer in der Slowakei nun motivieren, soll mit den folgenden Fragen verdeutlicht werden: „Como docente, ¿cómo explicaría el éxito de su trabajo?“ und „¿Cuáles son los factores que le motivan para seguir trabajando como docente?“

Teilnehmer 1: „Con el progreso en el aprendizaje y especialmente con la motivación de los alumnos“

Teilnehmer 2: „El éxito está en terminar las clases con la certeza de que cada día el alumnado está aprendiendo algo nuevo y que le estás aportando valores, habilidades y conocimiento esenciales para desarrollarse en la sociedad y/o en su futuro profesional y académico.“

Teilnehmer 8: „Estudiantes contentos y capaces de hablar el idioma“

Teilnehmer 9: „El nivel de los conocimientos requeridos, buen comportamiento“

Teilnehmer 12: „Al contar con resultados positivos de los alumnos, y sobre todo aprender de ellos en mejorar esos logros.“

Teilnehmer 3: „No estoy segura si se trate de éxito pero intento ser empática con cada estudiante porque no se trata solo de transmitir el conocimiento sino también de buscar y encontrar la forma adecuada para cada un estudiante. Eso es encantador en mi trabajo porque así nunca me aburro.“

Teilnehmer 6: „Buena relacion con los estudiantes, ser lo suficientemente motivador para los estudiantes y su futuro“

Wie wir sehen können, beschreiben die meisten Lehrer ihren Arbeitserfolg damit, dass sie zufriedene Schüler haben, die positive Leistungen erbringen. Die letzten zwei Reaktionen zeigen, dass die Befragten großen Wert darauf legen, eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung zu haben, um zu ihnen durchzudringen, sie gegenwärtig, aber auch für die Zukunft zu motivieren. Somit steht für die eben zitierten Teilnehmer der Schüler im Vordergrund, wobei die nachfolgenden Lehrer ihre eigene Persönlichkeit bzw. ein bestimmtes Verhalten ihrerseits als erstrebenswert betrachten:

Teilnehmer 4: „Ser exigente, trabajador y jugar fair play.“

Teilnehmer 5: „Hay que ser dura pero justa y no dejar que los alumnas hagan conmigo lo que les conviene o que organicen la clases como ellos quieren“

Teilnehmer 7: „Respeto a los alumnos, soy responsable“

Teilnehmer 11: „Estar satisfecho con lo que hago“

Die übrigen Teilnehmer differenzieren sich von diesen zwei Gruppen durch ihre Antwort auf die gestellte Frage. Zum einen wünscht man sich von seinen Schülern, dass sie lernen Unterschiede zu respektieren, zum anderen freut man sich über regen Unterricht, in dem diskutiert und kritisch hinterfragt wird. Auf die Frage hinsichtlich der Motivationsfaktoren kamen verschiedene Antworten. Folgende Aspekte konnten herausgefiltert werden: Schüler (Motivation, Sprachkenntnisse, positive Leistungen), Familie, Kollegium, positives Arbeitsumfeld, Kontakt mit Jugendlichen, lebenslanges Lernen, eigenes Fachwissen an Andere weitergeben und von Anderen lernen können, Geld verdienen.

7.4. Schwierigkeiten des Lehrerberufs

Wie wir gesehen haben, sind die Schwierigkeiten des Lehrerberufs ganz unterschiedlicher Natur und werden von jedem anders aufgenommen und bekämpft. Die Teilnehmer zählten hier, auf die Frage: „Como docente, ¿cómo explicaría fracaso de su trabajo?“, mehrere Faktoren auf, die sie als „Berufsversagen“ bezeichnen würden. Die folgenden Reaktionen beschreiben das Versagen im Lehrberuf vor allem durch Schulversagen und fehlende Motivation seitens der Schüler:

Teilnehmer 1: *„Con el fracaso escolar y la desmotivación“*

Teilnehmer 8: *„Demotivación“*

Teilnehmer 9: *„Cansancio, motivación débil de los estudiantes por el español“*

Teilnehmer 10: *„Aburimento en la clase y falta de interés“*

Eine andere Gruppe definiert „Versagen“ am Arbeitsplatz über folgende Beispiele: persönliches Scheitern an gewissen Aufgaben, negative Gefühle während des Unterrichts oder fehlende Anerkennung.

Teilnehmer 3: *„Los fracasos brotan del pensamiento que a los estudiantes tiene que gustarles lo mismo que a mí y a veces no es así. Otra cosa es que quiero que aprendan todos y todo y es imposible.“*

Teilnehmer 5: *„Trabajar sin pasión o cuando la dirección hace problemas y critica demasiado sin alabanzas“*

Teilnehmer 7: *„Nerviosidad (a veces)“*

Teilnehmer 11: *„No sentirse a gusto enseñando“*

Teilnehmer 13: *„Creo que el mayor fracaso es cuando ves que tus alumnos no valoran el trabajo y el esfuerzo que dedicas para su formación.“*

Aus der Sicht der psychoanalytischen Pädagogik ist die Lehrperson für den Unterrichtserfolg und die Motivation der Schüler verantwortlich. Der Pädagoge fungiert als „Motor“ und sollte dazu fähig sein, Arbeitswillen, Motivation und Energie auf die Schülerschaft zu übertragen. Diese Meinung vertritt auch ein befragter Spanischlehrer:

Teilnehmer 2: „Ser profesor es tener un gran responsabilidad cada día; con tus alumnos, y los errores cometidos son errores que repercuten en ellos. Es por ello fundamental que el docente tenga buenas habilidades sociales para con los alumnos, que los motive, que se cree cierta complicidad en el aula. Un fracaso se puede dar en cualquier momento y por varios factores, por motivos personales, por el ambiente en clase, pero para mí es casi indiscutible que el fracaso es del profesor, de ahí la responsabilidad tan grande que tiene. Es muy importante en esta profesión la actitud y aptitudes diarias en clase del profesor, para no llegar a un conjunto de errores acumulados que deriven en fracaso.“

Mit der Frage: „En su clase, ¿hace lo que quiere? Por qué sí / no? (Cuáles son los inconvenientes)“ soll untersucht werden, wie viel Freiheit die jeweiligen Lehrpersonen in ihrem Unterricht haben, oder nicht, bzw. welche Faktoren sie als hinderlich betrachten. Auf diese Frage antworteten die meisten Lehrer damit, dass sie viel Freiheit im Hinblick auf die angewandte Methodik und die Gestaltung des Unterrichts haben.

Teilnehmer 2: „Para mí la sensación de libertad que el docente pueda sentir dentro del aula es algo muy positivo y que se verá repercutido en la metodología que sigue, en su actitud y por tanto en la educación que reciba el alumnado. Por tanto, libertad, para supervisión (a modo de mejora) periódicamente, algo que considero parte importante de trabajo de todos los integrantes del sistema educativo. Al trabajar en el ámbito privado, quizá es más difícil seguir una metodología propia, pero siempre puedes personalizar tus clases y debes tener la libertad para ello. Limitar es restar.“

Teilnehmer 3: „Debido a que trabajo en un bilingüe y tengo muchas clases a la semana me da tiempo para hacer cualquier tipo de actividad con mis estudiantes. A veces los inconvenientes en nuestro colegio y sobre todo para otros cursos son que se presta más atención a la materia (tanto a la gramática como a la historia o literatura) y va bajando el interés en la conversación lo que es muy malo para los estudiantes porque olvidan el uso diario del español.“

Teilnehmer 7: „Hago mi trabajo, inconvenientes: poco material“

Teilnehmer 8: „Sí, pero uno está limitado por los planes“

Die Reaktionen der Lehrer zeigen, dass Freiheit im Unterricht für sie eine wichtige Rolle spielt und meistens daran scheitert, dass zu wenig Materialien vorhanden sind oder aufgrund des Curriculums der Spielraum beschränkt wird. Ein Teilnehmer bemängelt das Interesse für das aktive Praktizieren der Zielsprache an bilingualen Schulen, wenn es vorkommt, dass die Materie mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird.

7.5. Zufriedenheit am Arbeitsplatz

Herauszufinden, ob sich Spanischlehrer in der Slowakei an ihrem Arbeitsplatz wohlfühlen soll in dieser Kategorie erörtert werden. Die Chance auf Weiterbil-

dung, die Erfüllung im Hinblick auf die eigenen Karriereziele und das Gehalt sind alles Faktoren, die die Freude am Lehrerberuf beeinflussen können. Die folgenden Fragen sollen erörtern, inwieweit die vorhin genannten Aspekte zutreffen und ob die Lehrpersonen ihren Beruf als stressig oder motivierend empfinden: „¿Considera su trabajo estresante?“, „¿Cómo se siente al comienzo de un nuevo curso escolar?“, „¿Cómo considera el ambiente en su aula?“, „¿Tiene la oportunidad de desarrollo profesional?“ „¿Responde su trabajo actual a sus expectativas profesionales?“ und „¿Está satisfecho con su remuneración?“.

Es konnte bereits festgestellt werden, dass Lehrer in ihrem Beruf mit vielen psychischen Belastungen zu kämpfen haben. (Schaarschmidt & Kieschke, 2007) Auf die Frage hin, ob die Befragten ihre Arbeit als stressig empfinden würden, antworteten fast alle mit „ja“. Zwei der Teilnehmer beantworteten diese Frage mit „nein“. Somit ist eindeutig erkennbar, dass der Lehrerberuf für viele mit hoher Anstrengung verbunden sein kann.

Teilnehmer 2: „No. Creo que es más bien según se lo tome cada docente, por ello, hay que tener muy claro, a pesar de lo que la mayoría creen, que el buen docente trabaja constantemente, tanto dentro como fuera del aula. Todo esfuerzo, constancia y dedicación se debe canalizar para que no te supere de forma personal y puedas rendir plenamente.“

Teilnehmer 3: „En principio era estresante para mí porque no buscaba maneras cómo hacerlo. Ahora es mucho mejor me acostumbro poco a poco y veo buenos resultados. Sin embargo, es verdad que a veces estoy harta de todo pero creo que es normal. Me refiero al ritmo del trabajo sin descanso y a la cantidad del trabajo que debo hacer en casa en mi tiempo libre.“

Im ersten Zitat weist der Befragte auf das schlechte Image der Lehrer hin, welches besagt, dass sie zu wenig arbeiten würden. Zugleich deutet er darauf hin, dass ein guter Dozent stets arbeitet, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts. Um sich selbst nicht zu überfordern, muss der Lehrer seine Bemühungen gezielt lenken, daher ist eine gute Aufteilung wichtig und dazu gehören auch ausreichend Ruhepausen. Durch steigende Berufserfahrung kann ein Pädagoge lernen sich besser zu organisieren. Die zweite Reaktion zeigt, dass sich Lehrer in gewissen Augenblicken stark überfordert fühlen, vor allem dann, wenn sehr viel Arbeit mit nach Hause genommen wird.

Die meisten Lehrer fühlen sich am Anfang des Schuljahres entspannt, motiviert und voller Energie. Zwei Teilnehmer gaben zu, Nervosität zu verspüren und ein Lehrer gab an, nichts Besonderes zu fühlen. Im Hinblick auf das Ambiente innerhalb

der Klasse kamen ebenso durchaus positive Antworten wie: „bueno“, „muy bueno“, „muchas veces muy bien“, „agradable“, „relajado“, „ambiente cercano, muy bueno“. Zwei der Befragten wiesen darauf hin, dass der Lehrer in seiner Funktion als „Leiter“ das Unterrichtsgeschehen lenken kann und somit auch für ein angenehmes Klima sorgen kann:

Teilnehmer 2: *„El ambiente lo crean los alumnos pero lo guías y controlas tú. El profesor debe tener la autoridad para saber manejar el comportamiento general de los alumnos y crear un buen ambiente. En mi aula intento que los alumnos interactúen entre ellos y conmigo, intento crear complicidad, que haya humor, esfuerzo, interrogantes por resolver, etc.“*

Teilnehmer 3: *„Es muy importante crear un ambiente acogedor donde los estudiantes se sientan recibidos. Pero no me refiero a dejarles las riendas sueltas para todo sino a guiarles para que aprendan a la manera que les atraiga, interese y guste.“*

Fünf der befragten Lehrer konnten bestätigen, dass sie in ihrem Beruf die Chance auf Weiterbildung hätten:

Teilnehmer 2: *„Cada día, tanto dentro como fuera del aula.“*

Teilnehmer 3: *„El trabajo actual tengo varias oportunidades. El año pasado participé en un curso para profesores en Salamanca que duró una semana. Este año he ido al intercambio con los estudiantes. Y para no olvidar hice un curso online para los profesores que imparten clases en el nivel superior de la lengua - C1. Y participé en un encuentro de profesores en la capital.“*

Das persönliche und berufliche Wachsen gehört zu den wichtigsten Bedürfnissen mancher Lehrpersonen und eine geeignete Methode, um dies anzustreben, wäre die Supervision, da durch den regelmäßigen Austausch mit anderen, sich auch der eigene Horizont erweitern kann und neue Perspektiven bzw. Sichtweisen erschlossen werden. Vier der befragten Teilnehmer konnten nicht bestätigen, dass sie die Möglichkeit zur Fortbildung haben, entweder, weil es nicht angeboten wird, selbst finanziert werden muss oder weil man aus persönlichen Gründen nicht mehr danach strebt:

Teilnehmer 4: *„No mucho, pero como la madre de la familia ya no tengo mucha ambición“*

Teilnehmer 6: *„No, solo si me lo pago y tomo vacaciones“*

Die Reaktionen auf die Frage in Bezug auf die persönlichen Karriereziele sind sehr positiv ausgefallen. Nur zwei der Teilnehmer beantworteten die Frage mit einem eindeutigen „nein“, während fünf andere Teilnehmer diese Frage mit einem unsicheren „mehr oder weniger“ erwiderten. Im Gegensatz dazu konnte der Rest

eindeutig bestätigen, dass die momentane Beschäftigung ihre beruflichen Erwartungen entspricht, wobei dies zwei Lehrpersonen durch die guten sozialen Beziehungen, sei es nun zu Schülern oder zu Kollegen, rechtfertigen:

Teilnehmer 7: „Por ahora mi trabajo cumple más de lo que esperaba. No son solo los estudiantes los que aprendan, soy yo que cada vez asimila cosas nuevas en cuanto al español y en cuanto al trato con la gente.“

Teilnehmer 13: „Responde y con creces. Estoy en una escuela de idiomas en Eslovaquia, ¡quién me lo iba a decir! Me encanta mi trabajo, las clases, los alumnos, los compañeros...“

Dass die Lehrer in der Slowakei miserabel entlohnt werden, konnten wir bereits feststellen. Dieses Faktum trifft ebenso auf fast befragten Spanischlehrer zu, da die Mehrheit diese Frage mit „nein“ erwiderte.

Teilnehmer 5: En mi país, creo que es justa la compensación económica. Llegar a cierto estatus (trabajar para la educación pública o llegar a la universidad, requiere un esfuerzo mayor, superior) es algo más difícil pero está bien recompensado. En otros países, según sé, como por ejemplo Polonia o Eslovaquia, el dedicarte a la educación no es algo que después se vea recompensado económicamente. Para mí no debe ser la motivación única final, pero sí debe ser justa.

Die eben zitierte Reaktion einer Lehrperson zeigt, dass der Beruf als Lehrer in manchen Ländern, darunter in der Slowakei, nicht aufgrund seiner Entlohnung attraktiv ist. Dies führt gegenwärtig in der Slowakei dazu, dass Lehramtsstudierende einen anderen Weg einschlagen oder man sich erst gar nicht für diesen Beruf entscheidet. Die spärliche Entlohnung und ein dadurch geringerer Lebensstandard beeinflusst stark das Wohlbefinden von Menschen und kann in Extremsituationen zu Depressionen führen. Ein Berufswechsel allerdings gestaltet sich für Lehrer unter Umständen schwierig, was auf zeitliche oder finanzielle Gründe zurückzuführen ist. (Hagemann, 2003)

7.6. Zufriedenheit mit dem Unterrichtsfach

Um Inhalte besser vermitteln zu können, ist es wichtig, nicht das Interesse am eigenen Fach zu verlieren, damit auch die Schüler dafür begeistert werden können. Das ständige Wiederholen des gleichen Stoffes empfindet manche Lehrkraft nach gewisser Zeit als eintönig – und das wirkt sich fatal auf die Dynamik in der Klasse aus. Eine der Absichten von Supervision, ist die Professionalisierung des eigenen Handelns, wobei die eigene Persönlichkeit weiterentwickelt und „verbessert“ werden

sollte. Denner (2000) bezeichnet diese positive Wirkung der Supervision als „Erweiterung der Perspektiven“. Bei der von ihr durchgeführten empirischen Untersuchung konnte festgestellt werden, dass sich diese Erweiterung auf das Denken, Handeln und die Einstellung der Lehrpersonen äußerst günstig auswirkt hatte. Ein Drittel der Befragten ihrer Studie, konnte nachweisen, dass die „Selbst-Kompetenz“ sich deutlich verbessert hatte. (S.370) Die vorliegende Umfrage soll herausfinden, ob sich Spanischlehrer durch das ständige Wiederholen des gleichen Stoffes gelangweilt fühlen, oder was sie dafür tun, um Inhalte nicht immerzu in ein und derselben Form zu unterrichten. Dies soll durch folgende Fragen in Erfahrung gebracht werden: „¿Alguna vez se sintió aburrido por el tema que enseña?“, „¿Qué hace para no repetir los mismos esquemas didácticos año tras año?“, „¿Es necesario seguir una estructura de unidad didáctica elaborada anteriormente?“

Vier der befragten Teilnehmer beantworteten die erste Frage mit „ja“. Die eindeutige Mehrheit konnte allerdings bezeugen, keine Langeweile für das eigene Thema zu empfinden. Nachfolgend ein paar Reaktionen:

Teilnehmer 4: „No. Tengo 23 años y cada día estoy aprendiendo. A pesar de tener que repetir varias cosas y varias veces, ese es nuestro trabajo: profesionalizarnos en una materia y enseñarla lo mejor que podamos. A pesar de sabérsela a la perfección, vamos a tener que seguir mejorando la metodología y adaptándonos al alumnado que va llegando, creo que es una profesión en donde el tiempo de aburrirte es poco, es más una elección.“

Teilnehmer 10: „No, porque trato de preparar las lecciones interesantes“

Teilnehmer 11: „No dentro de enseñanza de ELE siempre hay un modo como hacerlo un poco interesante“

Teilnehmer 12: „No , por que se debe evitar hacerlo.“

Um nicht jedes Jahr die gleichen Inhalte zu lehren, können verschiedene Maßnahmen ergriffen werden. Die Befragten behelfen sich mit den folgenden Dingen, wobei das Internet als Informationsquelle eine wichtige Rolle spielt: neue Ideen suchen über den Austausch mit Kollegen austauschen und neue Kurse/Workshops besuchen. Ebenso wichtig finden die Lehrer, eine Anpassung bzw. Orientierung der Materialien und des Stoffes an den Schülern:

Teilnehmer 5: „Nada, los alumnos son siempre distintos y hay que cambiar el modo de enseñanza cada año“

Teilnehmer 7: „Observar como cambia la juventud, sus necesidades e intereses“

Teilnehmer 10: „Intento a cambiarlo según el grupo de estudiantes y tampoco me gusta repetir lo mismo“

Die Unterstützung durch einen im Vorhinein erarbeiteten Ablauf der didaktischen Einheit erachten die meisten der befragten Spanischlehrer als wichtig, wobei manche betonen, dass diese immerzu an die Schüler angepasst werden muss:

Teilnehmer 2: „Sí. Es una guía y una herramienta que facilita el trabajo.“

Teilnehmer 4: „Sí las estructuras aseguran un cierto ritmo de la clase y no dejan de perder el inesperado interés“

Teilnehmer 10: „Sí sobre todo si uno colabora con uno o más profesores dentro de una asignatura como yo“

Teilnehmer 13: „Creo que sí porque te ayuda a centrarse en lo que de verdad tienen que aprender los alumnos, aunque, por supuesto, tienes que adaptarte de nuevo a las necesidades e intereses de tus alumnos.“

7.7. Schüler

Die Schüler-Lehrer-Beziehung ist wohl eines der wichtigsten Dinge, dass den Alltag eines Pädagogen beeinflusst. Im Kapitel 4 wurde festgestellt, dass die sich ständig verändernde Generation der Schülerschaft zum Problem werden kann. Verhaltensauffällige Kinder sind Hürden, die der Lehrer, zumindest innerhalb seines Unterrichts, allein überwinden muss. Da sich die Verhältnisse, in denen die Schüler aufwachsen, auf ihr Verhalten und ihre Disziplin auswirken, wächst der Aufgabenbereich der Lehrer und beläuft sich dadurch nicht mehr nur auf das Unterrichten sondern vor allem auf Erziehungsaufgaben und das Vermitteln sozialer Kompetenzen. Die nachfolgenden Fragen sollen konkretisieren, mit welchen Herausforderungen sich die Spanischlehrer in der Slowakei konfrontiert sehen: „¿Cómo se siente enfrente a una clase que no está prestando atención?“, „¿Cuál es la razón del aburrimiento de los alumnos en clase?“, „¿Cómo reacciona a un alumno que molesta la clase con sus comentarios?“, „¿Cómo le gustaría que fueron sus alumnos?“.

Eine Klasse, die dem Unterrichtsgeschehen keine Aufmerksamkeit schenkt, ist eine Herausforderung für Lehrer und die Reaktionen der Teilnehmer zeigen, dass jeder anders mit diesem Problem umgeht. Einige fühlen sich frustriert und unmotiviert, es kostet sie viel Kraft weiterzumachen, andere wiederum sehen darin eine Herausforderung, um nach einer Möglichkeit zu suchen, die Schüler wieder zu inspirieren.

Teilnehmer 2: „Frustrada. En ese momento pienso que no estoy haciendo algo bien, que hay errores, un día malo lo podemos tener cualquiera. Una clase mala, también. Así que intento, en ese mismo momento, cambiar lo que estaba haciendo, intento improvisar y captar la atención de los alumnos y alumnas.“

Teilnehmer 3: „Me molesta cuando molestan pero ya sé cómo calmarlos y captar su atención entonces no es muy común hablar de otras cosas aparte del español en mi clase“

Teilnehmer 13: „Intento que eso no pase, si es así improviso actividades, ejercicios o juegos en los que necesite de su atención.“

Nicht nur Schüler fühlen sich im Unterricht unterfordert, auch Pädagogen können Antriebslosigkeit ausstrahlen, entweder, weil sie selbst vom Stoff gelangweilt sind oder aufgrund anderer Umstände, die sie belasten. Allerdings ist das Ziel einer Unterrichtseinheit, die Schüler zu motivieren und ein dynamisches Ambiente, in dem alle voneinander lernen können und wollen, zu schaffen. Monotonie, ungenügende Vorbereitung und Planung, das Verwenden veralteter Materialien oder allein die unzureichende Miteinbeziehung der Schüler durch Einzelarbeit und Frontalunterricht, führen meistens dazu, dass der Unterricht alles andere als anregend ist – und zwar für alle Beteiligten. Viele der befragten Lehrer begründen Desinteresse von Schülern durch das mangelnde Interesse am Thema selbst, was vor allem dann eintritt, wenn den Lernenden kein Gegenwarts- oder Zukunftsbezug bewusst ist. Andere brachten folgende Beispiele, die sich zum größten Teil mit den vorhin genannten Faktoren decken:

Teilnehmer 1: „No todos los alumnos se sienten motivados por los mismo, las excesivas horas de clase y el sedentarismo, poca actividad y practica. El ambiente monótono y repetitivo“

Teilnehmer 2: „Quizá el protagonismo excesivo e innecesario del profesor. Ellos son los alumnos, son los más importantes en el aula y el profesor, desde mi punto de vista, debe participar lo menos posible en este proceso de educación y trasvase de conocimiento.“

Teilnehmer 3: „Usar las mismas formas para toda la materia, p. ej. todo el tiempo las fotocopias. Usar fuentes antiguas o canciones de nuestros abuelos. Trabajar solo con el material impreso. No hacer colaborar a los estudiantes entre sí y no dejarles trabajar individualmente ni hacer trabajo creativo.“

Teilnehmer 13: „Hay muchas distracciones, la principal es el móvil. Otros factores, sobre todo en lenguas extranjeras, es que no se enteren de lo que estás hablando o explicando.“

Viele Störfaktoren können das Unterrichtsgeschehen in negativer Weise beeinflussen, dabei muss es sich allerdings nicht immer um Schüler handeln, die lästig werden. Nichts desto trotz kommt es nicht selten vor, dass sich die Lernenden durch

die vorhin genannten Dinge unterfordert fühlen, weil sie sich nicht einbringen können. Selbstverständlich entstehen Verhaltensstörungen nicht nur während dem Unterricht. Oft bringen die Kinder ungelöste Konflikte aus dem Elternhaus mit in die Schule. Nun stehen Lehrpersonen oft vor der Herausforderung, mit Störungen aller Art korrekt umzugehen. Bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse der Studie „LehrerIn 2000“, konnte festgestellt werden, dass Lehrpersonen verschiedene Gründe für psychische Belastungen angaben. Dabei kam heraus, das vor allem mangelnde Disziplin (60% der Lehrer gaben dies an) den Lehrern am meisten zu schaffen macht. (LehrerIn 2000, Online) Nachfolgend ein paar Bemerkungen der Teilnehmer meiner Umfrage, die erklären, wie sie mit störenden Schülern umgehen:

Teilnehmer 2: „Le daría la libertad de hacerlo, que se explique, que se excuse si así lo considera y reflexionaría con él delante de sus compañeros.“

Teilnehmer 10: „Quiero que explique sus razones o comentarios a todos y tenemos una discusión.“

Teilnehmer 11: „Le doy más preguntas para averiguar por qué lo hace“

Teilnehmer 4: „Hay que contestarle con el sentido de humor y a lo mejor hacerlo sentirse un poco mal que otros se rían de él“

Teilnehmer 5: „De modo inteligente le comentaré su comportamiento con pinta de burla, el alumno se queda ofendido y se calla“

Wie wir sehen können, würden die Befragten einen störenden Schüler direkt ansprechen und wären auch bereit, vor der gesamten Klasse zu diskutieren. Einige würden dies tun, um herauszufinden, was hinter dem Kommentar des Schülers steckt, andere würden die Gelegenheit dazu nutzen, darauf zu kontern und den Schüler vor dem Rest bloßzustellen. Wie ein Lehrer in so einer Situation handelt, hängt stark mit seinem Selbstbild, aber auch dem Augenblick zusammen. Die Bereitschaft dem Schüler zuzuhören und sich einzufühlen, würde möglicherweise dazu führen, dass der Schüler sich ernstgenommen fühlt und danach sogar eine höhere Anteilnahme am Unterricht entgegenbringt. Ob es nun besser wäre, die Aussprache unter vier Augen zu führen oder vor der gesamten Klasse, bleibt jedem selbst überlassen. Die letzten zwei Kommentare zeigen, dass die Strategie der Lehrer darauf abzielt, den Schüler zu blamieren. Inwieweit dies den Konflikt mildert, ist fraglich. Allerdings haben Lehrer oft das Gefühl der Stärkere sein müssen, sich in ihrer Autorität zu beweisen und beantworten Gewalt mit Gegengewalt. (Singer, Online)

Teilnehmer 3: „Que puede intercambiar el papel conmigo a ver si sepa hacerlo mejor que yo. Explico todo mi esfuerzo que tengo que hacer para preparar una clase pa-

ra que lo valore. Y si no que se vaya a otra escuela para encontrar lo que busca, si lo sabe.“

Der letzte Kommentar zeigt, dass der Lehrer sich persönlich stark angegriffen fühlt. Psychoanalytisches Wissen könnte Pädagogen dabei helfen, Kommentare oder Reaktionen seitens der Schüler nicht persönlich zu nehmen und dementsprechend anderes zu reagieren.

Genauso wenig wie es den idealen Lehrer gibt, existieren auch keine perfekten Schüler. Wichtig ist, dass beide Seiten bereit sind, für ein positives Miteinander zu sorgen. Welche Wünsche die Lehrer äußerten, in Bezug auf die Frage „wie möchte ich, dass meine Schüler sind“, soll nachfolgend dargestellt werden. Die meisten erwiderten, dass sie sich von ihren Schülern wünschen motiviert, aktiv, wissensgiebig, arbeitswillig, fröhlich, dynamisch und teilhabend zu sein. Drei der Befragten gefallen ihre Schüler so wie sie sind.

Teilnehmer 3: *„Más conscientes de que lo que estudian les servirá toda la vida y será muy importante. Porque en esta edad no se dan cuenta de que es para su futuro bien y no dan tanta importancia al aprendizaje.“*

Teilnehmer 13: *„Creo que no hay un alumno ideal, todo depende del día y del estado de ánimo de cada uno. También del profesor.“*

Ein Bewusstsein, in dem man Lerninhalte in höherem Maße zu schätzen weiß, wünscht sich einer der befragten Lehrer. Im Gegensatz dazu erklärt der Teilnehmer des zweiten Zitats, dass es keinen vollkommenen Schüler gibt, jedoch die Laune des Lehrers sowie des Schülers jeweils von der Tagesverfassung abhinge.

8. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Umfrage zeigte, dass die Spanischlehrer in der Slowakei ganz unterschiedliche Gründe für ihre Berufswahl angaben, sei es die Liebe zu Sprache, zur Arbeit mit Jugendlichen, Zufall oder einfach Familientradition. Allerdings gab es insgesamt nur sechs Teilnehmer, die ihre Arbeit als Berufung empfinden. Die Reaktionen in Bezug auf die Hauptaufgaben einer Lehrperson sind unterschiedlich ausgefallen, jedoch ist klar, dass die Erziehungsaufgabe für Pädagogen, in der heutigen Gesellschaft, immer mehr an Bedeutung zunimmt. (Hennig & Keller, 1995) Somit ist die Vermittlung der sozialen Kompetenzen auch für Spanischlehrer in der Slowakei vorrangig. Die meisten allerdings waren sich darüber einig, dass ein Pädagoge seine Schüler in erster Linie erziehen und natürlich lehren sollte. Somit ließe sich meine erste Hypothese widerlegen:

***Hypothese 1:** Als Hauptaufgabe eines Lehrers, betrachten Spanischlehrer in der Slowakei die Funktion eines „Wegweisers“ (guía).*

Geld, stabile familiäre Beziehungen, positives Arbeitsumfeld, Kontakt mit Jugendlichen, lebenslanges Lernen, Weitergabe des eigenen Fachwissens an Andere – all dies sind Beispiele, die sich als Motivationsfaktoren für Spanischlehrer in der Slowakei herauskristallisierten. Jedoch konnte beobachtet werden, dass der positive Erfolg der Schüler bei fast allen an erster Stelle steht und somit als hauptsächlicher Motivationsfaktor genannt werden kann. Demensprechend entkräftige ich meine zweite Hypothese:

***Hypothese 2:** Gute Beziehungen zu Schülern, Schulleiter und Kollegium, gehören zu einem der größten Motivationsfaktoren.*

Konfliktsituationen in der Schule zu vermeiden, ist fast unmöglich. Das Zusammenwirken von so vielen Personen, die alle unterschiedliche Ansichten und Interessen haben, führt dazu, dass Gefühle des Versagens entstehen, sowohl beim Lehrer als auch beim Schüler (Kreuzer, 2007) Hinsichtlich der Schwierigkeiten des Lehrberufs konnte beobachtet werden, dass die Teilnehmer vor allem die fehlende Motivation und das Desinteresse seitens der Schüler bemängeln. Negative Gefühle kommen ebenso auf, wenn die eigene Arbeit nicht genügend wertgeschätzt wird, zu we-

nig Unterrichtsmaterial vorhanden ist und, aufgrund des Lehrplans, der Spielraum weitgehend eingeschränkt wird.

Bestätigt wurde ebenso der Aspekt der hohen psychischen Belastung, mit der Lehrpersonen zu kämpfen haben. Die Gründe, die von den Befragten genannt wurden, waren folgende: schlechtes Image, Überforderung durch zu viele Aufgaben. Im Allgemeinen konnten die Befragten über ein angenehmes Klassenklima berichten, sowie das Gefühl von Energie und Motivation zu Beginn eines Schuljahres. Die Kommentare in Bezug auf die persönlichen Karriereziele zeigten, dass die meisten Spanischlehrer in der Slowakei mit ihrer Tätigkeit zufrieden sind. Im Hinblick auf die beruflichen Perspektiven konnte festgestellt werden, dass die Befragten zum Teil die Möglichkeit haben an Seminaren teilzunehmen, oder die Erfüllung dieser, im Austausch mit den Schülern und Kollegen sehen. Einige der Befragten gaben an, Fortbildungen selbst bezahlen zu müssen oder einfach keine Ambitionen haben, sich weiterzubilden. Die

Hypothese 3: Spanischlehrern in der Slowakei fehlt es an beruflichen Perspektiven,

kann somit nur zum Teil bestätigt werden. Unterstützung bietet hier die Supervision, da eine Studie beweist, dass durch diese Methode die fachliche Kompetenz verbessert werden kann und somit eine Professionalisierung der eigenen Tätigkeit erfolgt. (Denner, 2000) Die Mehrheit der Befragten konnte bestätigen, dass sie unzufrieden mit ihrem Gehalt seien, somit bestätigt sich die folgende Hypothese:

Hypothese 4: Spanischlehrer in der Slowakei sind unzufrieden mit ihrem Gehalt.

Die ständige Wiederholung des gleichen Stoffes empfindet nur ungefähr ein Viertel der Teilnehmer als langweilig. Es obliegt der Lehrperson dafür zu sorgen, dass der Unterricht abwechslungsreich ist und für die Schüler ansprechend. Daher ist es sogar für den Lehrer selbst von Vorteil, nach neuen Methoden zu suchen und sich dabei mit Kollegen auszutauschen oder im Internet zu recherchieren. Daher widerlege ich meine Hypothese, die wie folgt lautet, auch wenn ein kleiner Teil bestätigen konnte, sich durch die gelehnte Materie gelangweilt zu fühlen:

Hypothese 5: *Spanischlehrer in der Slowakei, die schon seit vielen Jahren unterrichten, empfinden ihr Fach als „langweilig“.*

Im Alltag jeden Lehrers gibt es Momente, in dem er mit unaufmerksamen Schülern konfrontiert wird. Letzten Endes hält die Lehrperson „das Ruder in der Hand“ und kann zerstreute Schüler dazu bringen, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Die Umfrage zeigte, dass Spanischlehrer in der Slowakei unterschiedlich mit Störfrieden umgehen. Manche fühlen sich direkt frustriert und andere sind angespornt eine Aktivität zu finden, mit der sie die Aufmerksamkeit der Schüler auf sich richten. Zuletzt konnte festgestellt werden, dass Spanischlehrer in der Slowakei am liebsten motiviertere und aktivere Schüler hätten. Somit bestätigt sich die folgende Hypothese:

Hypothese 6: *Spanischlehrer in der Slowakei würden sich im Hinblick auf das Verhalten ihrer Schüler wünschen, dass diese motivierter und disziplinierter wären.*

Die Gründe für das mangelnde Interesse seitens der Schüler sehen die Befragten darin, dass kein Zukunftsbezug für die Lernenden besteht, die Materialien veraltet sind oder zu wenig Abwechslung hinsichtlich der Aktivitäten vorhanden ist. Ebenso wenig einfach ist der Umgang mit Störenfrieden. Reißland und Sieland (2004) wiesen darauf hin, dass die Gefühls- und Beziehungsarbeit die ein Lehrer leisten muss, das sich Einfühlen in den Schüler mit einbegriffen, alleine nicht zu bewerkstelligen sei. Unterstützung können die Betroffenen durch Supervision erfahren, wo man zu mehr Selbstreflexion und einem kompetenten Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen angeregt wird. (S.144)

9. Conclusio und Ausblick

Auf die Forschungsfrage der Arbeit:

Inwieweit kann psychoanalytisches Wissen den Lehrerberuf beeinflussen und/oder bereichern?

lässt sich zusammenfassend behaupten, dass psychoanalytisches Wissen sich sehr positiv auf den Beruf eines Pädagogen auswirken kann. Es hilft dabei, sich besser in den Schüler hineinzusetzen. Lehrer sind nicht nur entlastet, weil sie sich vor Augen halten, die Reaktionen der Schüler nicht ernst zu nehmen, da diese mit dem Phänomen der Übertragung zusammenhängen und Konflikte aus der Vergangenheit mit Eltern oder anderen Bezugspersonen darstellen können. Demesprechend handelt der psychoanalytisch wissende Pädagoge verständnisvoller und kann leichter Ursachen für Lernfähigkeiten oder -störungen erkennen. In seiner Funktion als der Vermittler sozialer Kompetenzen ist es für den Lehrer vor allem in der phallischen Phase eines Kindes wichtig, eine Vorbildfunktion einzunehmen, da in dieser Periode die sozialen Regeln verinnerlicht werden. (Muck, 1994)

Die zweite Forschungsfrage lautete:

Welche Anforderungen, Erwartungen und Schwierigkeiten bringt der Lehrerberuf mit sich?

Es konnte festgestellt werden, dass die Anforderungen, Erwartungen und Schwierigkeiten des Lehrerberufs breit gefächert sind und durch die sich ständig ändernde Gesellschaft wachsen. Wir erinnern uns, dass Barth (1997) den Begriff „Rollenexpansion“ definierte, was bedeutet, dass „vom Lehrer eigentlich alles verlangt wird“ (Buchwald & Ringeisen, 2008). Neben der Funktion des Unterrichtens, Erziehens, Beurteilens, Beratens, Innovierens, Mitwirkens, müssen die Lehrer fähig sein, im Team zu arbeiten, sich auszutauschen und zu kooperieren. (Hillert & Schmitz nach Reißland & Sieland). In Konfliktsituationen werden Lehrer oft zur Rechenschaft gezogen und dabei von mehreren Seiten (Schüler, Eltern, Politik) beschuldigt, in ihrer Rolle als Ausbilder und Erzieher versagt zu haben. (ebenda) Fehlende Aussprache und die entsprechende Unterstützung führen zu Krankheiten wie: „Nervosität, psychosomatische Beschwerden wie Schlafstörungen, Magen-Darm-Komplikationen, Stimmstörungen“ (Kramis-Aebischer, 1995).

Um die dritte Forschungsfrage zu beantworten, die wie folgt lautet:

Welche sind die Quellen der Stressverursachung im Lehrerberuf?

würde ich an dieser Stelle gerne die Belastungsfaktoren von Rudow (1994) erneut aufgreifen. Diese werden in folgende Gruppen gegliedert: Arbeitsaufgaben/schulorganisator. Bedingungen (Arbeitsaufgaben, -zeit, Unterrichtsfach, etc.), schulhygienische Bedingungen (Lärm, Klassenraumgröße, Beleuchtung, etc.), soziale Bedingungen (Schüler, Kollegen, Behörden) sowie gesellschaftl.- kulturelle Bedingungen (ideolog. und kulturelle Normen, Berufsimagen, -status, etc.)

Die vierte Forschungsfrage lautet:

Welche Vorteile hat Supervision als langfristiger und regelmäßiger Prozess?

Die empirische Studie von Lieselotte Denner aus dem Jahr 2000 untersuchte die Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Die Ergebnisse waren durchaus positiv, da die Teilnehmer darüber berichteten, sich „entlasteter“ zu fühlen. Ebenso wurde eine Verbesserung der Kooperation festgestellt und somit herrschte eine bessere kollegiale Unterstützung. Demzufolge konnte die äußerst positive Wirkung der Supervision bewiesen werden und daher sollte meines Erachtens, diese Methode unbedingt vermehrt an Lehrer angeboten werden, um mehr souveräne, motivierte und gelassene Pädagogen in unseren Schulen zu haben.

Bedauerlicherweise ist aufgrund der fehlenden finanziellen Ressourcen und der mangelnden Verbreitung und Förderung, sowohl in Österreich als auch in der Slowakei, das Interesse an der Supervisionsmethode unter Lehrern relativ gering. Dies kann natürlich auch daran liegen, dass Lehrpersonen nicht mutig genug sind, um an solchen Beratungsgruppen teilzunehmen. Allerdings bin ich im Laufe meiner Nachforschung zum Entschluss gekommen, dass sich meine letzte Forschungsfrage eindeutig bestätigen ließe. Diese lautet wie folgt:

Ist die Professionalisierung des Lehrerberufes durch Supervision möglich?
Welche Maßnahmen müssen dafür ergriffen werden?

Ich bin der Meinung, dass die Professionalisierung des Lehrerberufes auf jeden Fall durch die Methode der Supervision realisierbar wäre. Allerdings ist diese Form der Beratung weder in Österreich noch in der Slowakei gesetzlich normiert, zumindest für Lehrkräfte. Daher erachte ich es im Sinne der Reformmaßnahmen als notwendig, dass die Beteiligung von Lehrern an Supervisionssitzungen gesetzlich geregelt wird. Es versteht sich natürlich von selbst, dass es hierfür ebenso anderer Umsetzungsmaßnahmen bedarf, vor allem finanzieller Art.

Supervision ist eine spezifische Beratungsform, die in beruflichen Angelegenheiten begleitend und unterstützend von Menschen genutzt wird. Unter Anleitung einer/eines Supervisorin/Supervisors werden Fragen und Themen, die sich aus den Anforderungen des Berufs ergeben reflektiert, geklärt und zukünftige alternative Handlungsmöglichkeiten erarbeitet. (ÖVS, Online)

In Anbetracht des stetig wachsenden Lehrermangels in der Slowakei, wir erinnern uns, dass in allen Schultypen insgesamt 37 Spanischlehrer fehlen, ist es offensichtlich, dass das dortige System die aussichtsreiche Zukunft und Weiterentwicklung des Spanischunterrichts hemmt. Eine Reform des Schulsystems, vor allem im Hinblick auf die finanziellen Ressourcen, wäre daher äußerst ratsam.

10. Resumen en español

El presente trabajo pretende investigar la situación de profesores de ELE en Eslovaquia. A continuación se presenta un breve resumen de la parte teórica, donde se ofrecen descripciones de los temas más importantes de este trabajo: el psicoanálisis y la supervisión para profesores. En el último capítulo se exponen los resultados y las conclusiones de la investigación.

Introducción

El trabajo de profesores no consiste solamente en transmitir conocimientos, implica mucho más, como por ejemplo, educar, guiar, ser padre, madre o un amigo... de ahí que los maestros puedan desempeñar varios papeles, al igual que se hacen cargo de muchísimas tareas a lo largo de su carrera. Mientras tanto se enfrentan a diferentes exigencias y expectativas, que no solamente se imponen ellos mismos, sino que vienen también impuestas por parte de los alumnos, la dirección, los padres y la sociedad. Para resolver al menos la dificultad de entender mejor al propio alumnado, pueden ayudar conocimientos básicos del psicoanálisis. La sabiduría psicoanalítica permite comprender procesos educativos y de pensamiento, incluso identificar dificultades de aprendizaje. Además, trabajando con el instrumento del psicoanálisis, los profesores aprenden a manejar el fenómeno de la transferencia y contratransferencia. Tienen la posibilidad de hacerse investigadores de los procesos inconscientes y conocer mejor el mundo del aparato psíquico del ser humano.

La supervisión tiene un efecto muy estimulante en cuanto a la introspección y la reflexión sobre el propio trabajo. Se trata de un método que hoy en día suele ser utilizado regularmente sobre todo por parte de profesionales del ámbito económico, médico y social. En relación con el ámbito de funciones, la autora Stallegger-Dressel (2009) compara la labor del profesor con el trabajo de un manager de una empresa mediana. Por lo cual, el grado de responsabilidad que tienen los maestros hacia la escuela, los alumnos y los padres es bastante alto. Es precisamente por esta razón que con frecuencia se dan ciertas enfermedades mentales en los profesores. En el caso de que estos padecimientos se ignoren, aumentará el número de docentes enfermos, lo cual conlleva un descenso de la calidad de educación y de las relaciones dentro el entorno escolar. Asimismo es posible que la reputación profesional de los profesores sufra un deterioro.

En este trabajo se presentará un recurso que puede aportar las bases y apoyos necesarios en situaciones de conflicto. Conviene subrayar que los autores Hillert & Schmitz (según Rißland & Sieland, 2004) afirman que el método de la supervisión facilita la asistencia necesaria para poder resolver dichos problemas pero sobre todo ayudar a los maestros a manejar de forma más competente las emociones propias y las de otros. No solamente atiza la colaboración de profesionales pertenecientes a una escuela, también puede producir sentimiento de alivio para los profesores, de ahí que tiene un efecto psicosocial.

Como introducción al tema “Supervisión para profesores del español”, en un primer paso, se enmarcarán varias preguntas de investigación y se plantearán diferentes hipótesis.

En el segundo capítulo se definirá el término de la “Pedagogía Psicoanalítica”, asimismo se expondrá el desarrollo de la historia de este concepto. Por último, se examinarán los beneficios que puede tener la “Pedagogía Psicoanalítica” en el contexto de la escuela.

La tercera parte de este trabajo está dedicada a la supervisión, tanto su definición como su historia. Por un lado, se presentarán las diferentes formas de este método: la supervisión individual/grupal, la supervisión de equipos, la supervisión colegial y los grupos Balint. Por otro lado, se expondrán los diferentes modelos de la supervisión.

El tema acerca del trabajo de profesores y su situación psicosocial se abordará en el cuarto capítulo de este trabajo. Primero, se aclarará el papel del profesor desde la perspectiva psicoanalítica. Segundo, se estudiarán de forma detallada las expectativas, las exigencias y dificultades de esta profesión. Vale la pena observar las fuentes de presión laboral que pueden causar enfermedades mentales si no se resuelven, teniendo en cuenta los diferentes tipos de docentes (Schaarschmidt, 2006, Online), los cuales reaccionan de forma diferente cuando están bajo presión (véase capítulo 4.6). Luego se elaborará una definición precisa del mobbing, considerando las consecuencias del estrés laboral, como por ejemplo el burnout.

En el quinto capítulo se hablará sobre la supervisión, precisamente en el contexto escolar, reflexionando los factores más importantes: el contexto, los objetivos, el tema, el proceso o desarrollo y los efectos. Conviene poner énfasis en un estudio realizado, el que analiza las consecuencias de supervisión escolar (véase capítulo 5.5).

La parte empírica forma la parte final de la presente tesis. A este respecto, se llevó a cabo una encuesta entre profesores de ELE en Eslovaquia. La investigación tiene como objetivo el análisis del contexto escolar en Eslovaquia así como de la oferta actual de supervisión. La interpretación de las respuestas obtenidas proporciona una visión de la situación actual de profesores de ELE enseñando en Eslovaquia. Asimismo se precisará el método de evaluación elegido.

En el último capítulo se realizará una evaluación e interpretación de la encuesta, presentando un breve resumen de los resultados, en el que se retomarán las preguntas de investigación y las hipótesis planteadas. Tras esto se muestran posibles perspectivas de la supervisión para profesores en Eslovaquia, estudiando las modalidades y medidas necesarias para establecer.

Visión general y método

A continuación se presentarán las preguntas de investigación que permiten elaborar un marco teórico que será analizado y expuesto a lo largo del presente trabajo. Las preguntas sirven para delimitar la relevancia de la investigación, siendo retomadas en la parte final para interpretar los resultados del análisis. También llevan al establecimiento de varias hipótesis y afirmaciones que luego han de someterse a prueba. Con el fin de interpretar las contestaciones obtenidas en la encuesta, se empleó el método de análisis de contenido cualitativo.

Preguntas de investigación e hipótesis

Uno de los objetivos de esta tesis es averiguar en qué medida pueden ser beneficiosos los conocimientos de la Pedagogía Psicoanalítica para el maestro y cómo influyen en la relación alumno-profesor, ya que según Kreuzer (2007) el psicoanálisis puede contribuir a una mayor comprensión de la vida interior de los niños y adolescentes. Por lo cual conviene formular la siguiente pregunta:

1. ¿Hasta qué punto puede influir el conocimiento psicoanalítico en la labor docente y/o enriquecerla?

Los profesores han de afrontar diversas tareas en su vida escolar, las cuales a veces son imposibles de superar por su propio esfuerzo. Puesto que muy a menudo el caso de colaboración se da pocas veces, como cada uno trabaja sólo en el aula y encima tiene miedo de admitir un error o el sentimiento de fragilidad o miedo, es de presumir que los maestros sufren mucho estrés. De esta manera se hace posible formular la segunda y tercera pregunta de investigación:

2. ¿Qué exigencias, expectativas y dificultades implica la profesión docente?

3. ¿Cuáles son los factores que pueden producir estrés en la labor docente?

A lo largo de la investigación bibliográfica he observado que varios autores realizaron trabajos empíricos con los que consiguieron atestiguar el efecto positivo de la supervisión, mostrando que beneficia la profesionalidad de los profesores y sirve como prevención de trastornos mentales, como por ejemplo el burnout. (Denner, 2000) En este contexto se deben plantear las siguientes preguntas:

4. ¿Qué beneficios tiene la supervisión como un proceso continuo de larga duración?

5. ¿Es posible la profesionalización de la profesión docente a través de la supervisión? ¿Qué medidas deben adoptarse para ello?

Hipótesis

Basándose en las preguntas de investigación se formularon las siguientes hipótesis, cuyo contenido de información debe ser comprobado, con el fin de justificar o refutarlas.

- Los profesores de ELE en Eslovaquia consideran la función de un “guía” como tarea principal del profesor.
- Los factores de motivación más grandes, según los profesores de ELE en Eslovaquia, son buenas relaciones con los alumnos, los colegas y la dirección.
- Los profesores de ELE en Eslovaquia carecen de perspectivas profesionales.
- Los profesores de ELE en Eslovaquia no están satisfechos con su remuneración.
- Los profesores de ELE en Eslovaquia, que llevan dando clases muchos años, se sienten aburridos por el tema que enseñan.

- En relación a comportamiento, a los profesores de ELE en Eslovaquia les gustaría que sus alumnos fueron más motivados e disciplinados.

Método

En la primera parte de este trabajo se constituirá la base teórica substancial para la presente investigación, examinando detalladamente el tema del psicoanálisis y la supervisión. Mediante el uso de la bibliografía adecuada de diferentes autores se deberán abordar los asuntos mostrados a continuación de forma constructiva y explicativa: “El Psicoanálisis”, “La Pedagogía Psicoanalítica”, “La Supervisión”, “El Burnout”, “El Mobbing”. En un primer paso se estudiarán más de cerca el Psicoanálisis y la Pedagogía Psicoanalítica, así como su influencia sobre el ámbito de la pedagogía, tanto en los últimos años como en el presente. La siguiente etapa consiste en profundizar el concepto de la Supervisión, explicando minuciosamente sus métodos, formas y finalidades. Posteriormente convendría profundizar más exhaustivamente la profesión docente, teniendo en cuenta diferentes aspectos: las expectativas, las dificultades, las enfermedades mentales, etc.

En la parte empírica de este trabajo se realizará una evaluación cualitativa de las entrevistas efectuadas entre profesores de ELE en Eslovaquia. De esta manera ganaremos una visión más profunda sobre su situación en relación con el aspecto psicosocial. Esto permite comprender más de cerca su bienestar, en lo que se refiere a las condiciones de trabajo predominantes. Debido a la muestra relativamente reducida de participantes, solamente es posible una evaluación de carácter cualitativo. Sin embargo, esto permite una revisión y comparación cuidadosa de las contestaciones de cada profesor.

Pedagogía Psicoanalítica

La definición de la Pedagogía Psicoanalítica es imposible, ya que no se trata de una teoría científica sólida, que cuenta con teorías y métodos propios. Más bien se trata una combinación de dos ámbitos diferentes. La historia de la Pedagogía Psicoanalítica empieza con Sigmund Freud a principios del siglo XX cuando él introduce su nuevo método llamado “el Psicoanálisis”.

Este procedimiento tiene como objetivo la investigación y el tratamiento de las enfermedades mentales. Se basa en el análisis de los conflictos sexuales incons-

cientes que se originan en la niñez. (Porto & Gardey, 2010, Online). Aunque es cuestionable la unión de estos dos ámbitos, existen algunos fenómenos que pueden ser de gran valor en la situación educativa: la transferencia y la contratransferencia. La transferencia describe un “proceso por el cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos ... se trata de una repetición de prototipos infantiles vivida con un marcado sentimiento de actualidad” (Calderón, 2005, Online).

Cabe resaltar que los profesores con orientación psicoanalítica deberían ocuparse de su propia infantilidad y reflexionar constantemente, meditando sobre sus experiencias en el aula y sus sentimientos. Solo esto permite entender y manejar mejor la transferencia y la contratransferencia. Lo cual me lleva a mi siguiente punto, la supervisión.

Supervisión

La supervisión es una forma de asesoramiento que hoy en día es utilizada sobre todo en el ámbito médico y social. Durante el proceso de la supervisión siempre está presente un supervisor, que tiene la función de guiar. Además de esto, existe la supervisión individual, grupal y en equipos. En general, se trata de una reflexión continua que pretende mejorar las propias competencias, ofreciendo apoyo emocional que a largo plazo lleva a una mayor satisfacción y, por lo tanto, evita la depresión o el burnout.

Tanto en Austria (la ÖSV desde el año 1994) como en Eslovaquia (la ASSP, desde el año 2000) existen asociaciones que cuentan con una oferta de supervisión. Es preciso señalar que en ambos países este método sigue sin estar regulado legalmente para la profesión docente. Por lo cual, hasta el día de hoy este método tuvo muy poca repercusión lo que se debe a una oferta relativamente baja y a la creencia de los profesores de tener que ser competentes siempre y no mostrar debilidad. (ÖVS, 2016, Online) Sobre todo la asociación eslovaca ASSP confirmó que su organización en general no es consultada por parte de escuelas o profesores, ya que dirigen su oferta sobre todo a otras profesiones sociales.

Profesores de ELE en Eslovaquia

En total existen siete secciones bilingües en Eslovaquia que cuentan con una sección española. Unos 33 profesores españoles están dando clases en estos institu-

tos, haciéndoles posible a los alumnos cursar hasta cinco asignaturas en español con el fin de obtener el título de Bachillerato. No obstante, según el informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la oferta del español como lengua extranjera enfrenta un problema bastante grande, que es la escasez del profesorado de ELE. Esto se debe al complicado y largo proceso de acreditación que todavía es el mayor obstáculo para el desarrollo de titulaciones en español. En todo el país hay solamente acreditados un catedrático y cuatro maestros titulares. Este problema solo se podría solucionar a través de programas adecuados de formación inicial y continua, o sea, programas de incorporación. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, Online)

Resultados de la encuesta y revisión de hipótesis

En un primer paso contacté con la “Asociación Eslovaca de Profesores de Español”. Después se organizó un encuentro con la presidenta Mónica Sánchez, para presentarle mi concepto y las preguntas de la encuesta. La señora Sánchez aceptó ayudarme con mi investigación y difundir la encuesta entre profesores de ELE en Eslovaquia. En total, hubo 13 profesores que participaron en la encuesta, que se creó online mediante “Google Docs”. La investigación reveló que las motivaciones para la elección profesional de los maestros son muy diversas: el amor por la lengua, la pasión por trabajar con adolescentes, casualidad o tradición familiar. Casi la mitad admitió no tener la sensación de que su trabajo fuera realmente vocacional. Las reacciones a la pregunta con respecto al papel del docente difieren también. No obstante, resulta muy claro que en la sociedad actual, la enseñanza de habilidades sociales juega un papel muy importante. (Hennig & Keller, 1995). Dado que la mayoría de los profesores entrevistados considera la función de educar y enseñar como la más principal, me lleva a rechazar la primera hipótesis:

Hipótesis 1: *Los profesores de ELE en Eslovaquia consideran la función de un “guía” como tarea principal del profesor.*

Se ha observado que los factores de motivación para los profesores de ELE en Eslovaquia son los siguientes: el dinero, las relaciones familiares estables, el entorno laboral positivo, el contacto con los jóvenes, el aprendizaje continuo, la transferencia del propio conocimiento. Si bien se manifestó que el factor de motivación más grande son los resultados positivos de los alumnos. Por consiguiente invalido mi segunda hipótesis:

Hipótesis 2: *Los factores de motivación más grandes, según los profesores de ELE en Eslovaquia, son buenas relaciones con los alumnos, los colegas y la dirección.*

En cuanto a las dificultades de la labor docente, se ha observado que los maestros del español en Eslovaquia reprochan sobre todo la conducta del alumnado, criticando la falta de motivación y el desinterés. Asimismo aparecen sentimientos negativos cuando el propio trabajo no está valorado, cuando hay poco material didáctico y en el caso de limitación (poca libertad para una metodología propia). A la pregunta por el desarrollo profesional, muchos docentes contestaron que tenían que pagar capacitaciones profesionales de su propio bolsillo o simplemente no contaban con la ambición para formarse. Algunos afirmaron tener la posibilidad de participar en seminarios y otros consideran la buena colaboración del equipo docente como su satisfacción profesional.

Hipótesis 3: *Los profesores de ELE en Eslovaquia carecen de perspectivas profesionales.*

puede confirmarse solo en parte. La mayoría aseguró no estar contenta con su remuneración, por lo cual, es posible ratificar la siguiente hipótesis:

Hipótesis 4: *Los profesores de ELE en Eslovaquia no están satisfechos con su remuneración.*

Aproximadamente una cuarta parte considera como aburrida la continua repetición de los mismos esquemas didácticos año tras año. La buena organización de las unidades didácticas corresponde definitivamente a los profesores. Deberían diseñarlas de tal manera que sean variadas y atractivas para los alumnos. Por eso, la búsqueda de nuevos métodos y el intercambio con los compañeros es muy importante. Si bien pocos maestros confirmaron sentirse aburridos por su propia materia, cabe rebatir la quinta hipótesis:

Hipótesis 5: *Los profesores de ELE en Eslovaquia, que llevan dando clases muchos años, se sienten aburridos por el tema que enseñan.*

Hemos visto que la atención de los alumnos depende de la buena organización del maestro, sin embargo, puede ocurrir que haya niños distraídos o despistados en clase. De todas maneras, el protagonista del aula es el profesor, ya que es él que tiene que captar el interés de todos, transmitiendo su motivación, su energía y su in-

terés en trabajar. La razón del desinterés mostrado por algunos alumnos, se debe según algunos profesores a la falta de futura referencia, material anticuado y poca diversión en cuanto a las actividades. La encuesta mostró que a los maestros del español en Eslovaquia les gustaría que sus alumnos estuvieran más motivados y fueran más activos. Por lo que se puede confirmar la última hipótesis:

Hipótesis 6: *Con respecto al comportamiento, a los profesores de ELE en Eslovaquia les gustaría que sus alumnos fueron más motivados e disciplinados.*

Conclusión

A la pregunta de investigación:

¿Hasta qué punto puede influir el conocimiento psicoanalítico en la labor docente y/o enriquecerla?

La conclusión cabe afirmar que el conocimiento psicoanalítico puede influir en la labor docente de manera muy positiva. Lo que antecede permite deducir que el Psicoanálisis ayuda a los maestros a ponerse en el lugar de sus alumnos, por lo tanto la relación entre alumno y profesor puede mejorar considerablemente. Los profesores sienten un alivio, teniendo en cuenta que las reacciones de los alumnos no deben ser tomadas en serio, ya que se deben al fenómeno de “transferencia”, el que definió Freud en su obra “Sobre la psicología del colegial” (1914):

Nos ha enseñado, en efecto, que las actitudes afectivas hacia otras personas, tan relevantes para la posterior conducta de los individuos, quedaron establecidas en una época insospechadamente temprana. Ya en los primeros seis años de la infancia el pequeño ser humano ha consolidado la índole y el tono afectivo de sus vínculos con personas del mismo sexo y del opuesto; a partir de entonces puede desarrollarlos y trasmutarlos siguiendo determinadas orientaciones, pero ya no cancelarlos. Las personas en quienes de esa manera se fija son sus padres y sus hermanos. Todas las que luego conozca devendrán para él unos sustitutos de esos primeros objetos del sentimiento (acaso, junto a los padres, también las personas encargadas de la crianza), y se le ordenarán en series que arrancan de las «imágenes», como decimos nosotros, del padre, de la madre, de los hermanos y hermanas, etc. Así, esos conocidos posteriores han recibido una suerte de herencia de sentimientos, tropiezan con simpatías y antipatías a cuya adquisición ellos mismos han contribuido poco; toda la elección posterior de amistades y relaciones amorosas se produce sobre la base de huellas mnémicas que aquellos primeros arquetipos dejaron tras sí. (Freud, 1914, online)

De lo antedicho se desprende que un profesor que es consciente de este fenómeno, actuará de forma más comprensiva y tal vez identificará más fácilmente las causas de habilidades o trastornos de aprendizaje.

La segunda pregunta de investigación planteada es:

¿Qué exigencias, expectativas y dificultades implica la profesión docente?

Se ha de señalar que las exigencias, expectativas y dificultades de la labor docente son muy amplias y van aumentando conforme la sociedad evoluciona tan rápidamente. Recordemos que Barth (1997) definió el término “Rollenexpansion” (expansión de roles), en otras palabras, al profesorado realmente se le exige todo. (Buchwald & Ringeisen. 2008). Además de enseñar, educar, evaluar, aconsejar, innovar, cooperar, los profesores tienen que ser capaces de trabajar en equipo, intercambiarse y colaborar. (Hillert & Schmitz según Reißland & Sieland). En situaciones de conflicto se les suele culpar por varias partes (alumnos, padres, política) a los docentes por haber fallado en su papel de educador. (ibídem) Cabe resaltar que cuando no se habla francamente de los problemas y no se ofrece la asistencia necesaria, se detonan enfermedades como nerviosismo, problemas psicosomáticos como insomnio, problemas gastrointestinales y disfonías. (Kramis-Aebischer, 1995)

Para responder a la tercera cuestión, que es:

¿Cuáles son los factores que pueden producir estrés en la labor docente?

me gustaría volver a tratar los factores de tensión que estableció Rudow (1994). Los dividió en cuatro grupos: las tareas laborales (la asignatura, las funciones), las condiciones escolares (el ruido, el tamaño del aula, la luz), las condiciones sociales (alumnos, compañeros, autoridades), condiciones culturales (la reputación, etc.)

La cuarta pregunta de investigación consiste en:

¿Qué beneficios tiene la supervisión como un proceso continuo de larga duración?

El estudio empírico de Lieselotte Denner que realizó en el año 2000, investigó el efecto de la supervisión escolar y la exposición de casos. Es preciso señalar que los resultados eran de carácter positivo, debido que los participantes afirmaron sentirse “aliviados”. Asimismo se comprobó la mejora de cooperación, es decir, hubo un apoyo colegial superior. Por lo tanto se pudo demostrar el impacto tan positivo de la supervisión que, a mi parecer, debería implementarse de forma más intensa en el

contexto escolar, ofreciendo este método con más frecuencia a los profesores, para contar con maestros motivados, superiores y serenos en nuestras escuelas.

Lamentablemente el interés por la supervisión entre profesores es bastante bajo, lo que se debe a la falta de recursos económicos, la escasa difusión y promoción, tanto en Austria como en Eslovaquia. No obstante, la poca curiosidad por este tema puede ser debida a que los profesores carecen de valor, que les llevaría a participar en estos grupos consultivos. De todas formas, tras la investigación he tomado la decisión que la última cuestión formulada se puede confirmar con certeza:

¿Es posible la profesionalización de la profesión docente a través de la supervisión?
¿Qué medidas deben adoptarse para ello?

Desde mi punto de vista, la profesionalización de la labor docente a través del método de la supervisión es realizable en cualquier caso. Sin embargo, esta forma de asesoramiento carece de normativas legales, tanto en Austria como en Eslovaquia, al menos refiriéndose a los profesores. Por lo cual, en el sentido de las medidas de reforma considero que es obligación establecer normas jurídicas en cuanto a la participación de maestros en grupos de supervisión. En resumen, está claro que se han de tomar medidas de implementación, sobre todo de carácter económico para hacerlas viables.

Habida cuenta del incremento de la escasez de maestros en Eslovaquia (en todos los tipos de escuelas faltan en total 37 profesores de ELE) es obvio, que el sistema de ese país está impidiendo el desarrollo de un futuro prometedor de la enseñanza del español. Una reforma del sistema escolar, sobre todo con respecto a los recursos económicos, sería muy aconsejable.

11.Literaturverzeichnis

- Aichhorn , A. (1965). *Verwahrloste Jugend*. 5. Aufl. Bern: Huber.
- Becker, S. (1995). *Helfen statt Heilen: Ernst Federn zum 80. Geburtstag*. Giessen: Psychosozial-Verl.
- Belardi, N. (1992). *Supervision – von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung*. Paderborn: Junfermann.
- Berger, W. (1994). *Supervision im Schulbereich*. Diplomarbeit, Wien.
- Bernfeld, S. (1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bernler, G., Johnsson, L. (1993). *Supervision in der psychosozialen Arbeit: integrative Methodik und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Bittner, G. (1964). *Psychoanalyse und Erziehung: ausgewählte Beiträge aus der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“*, Bern: Huber.
- Bittner, G. (1967). *Psychoanalyse und soziale Erziehung*. München: Juventa-Verl.
- Bittner, G. (1986). *Gibt es eine psychoanalytische Pädagogik?* In: Kind und Umwelt, Beiträge zur analytischen Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie, Heft 50, S.34-41.
- Bittner, G. (1989). *Hans Zulliger*. In: Fatke, R. u.a. (Hrsg.): *Pioniere psychoanalytischer Pädagogik*, Frankfurt a.M.: Lang, 53-66.
- Buchinger, K. (1990). *Balintgruppe – Gruppensupervision – Teamsupervision: Indikation und Methode*. In: Pühl, H. (Hrsg.) *Handbuch der Supervision*, Berlin: Marhold, 131-148.
- Buchwald, P., Ringeisen, T. (Hrsg.). (2008). *Lehrergesundheit: Belastungsmuster, Burnout und Social Support bei dienstunfähigen Lehrkräften*. Berlin: Logos Verlag.
- Denner, L. (2000). *Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dorsch, F. (2004). *Dorsch psychologisches Wörterbuch*, Bern: Huber.
- Eibl-Eibesfeld, I. (1973). *Der vorprogrammierte Mensch*, München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Eichberger, M. (1990). *TZI in der Gruppensupervision mit LehrerInnen*. In: Pühl, H. (Hrsg.) *Handbuch der Supervision*, Berlin: Marhold, 441-451.

- Erdheim, M. (2002). *Psychoanalytische Erklärungsansätze*. In: Krüger, H.-H. u.a. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen: Leske + Budrich, 65-82.
- Erikson, E. H. (2005). *Kindheit und Gesellschaft*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fatke, R. u.a. (Hrsg.). (1995). *Pioniere der Psychoanalytischen Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Figdor, H., (1994). *Wissenschaftliche Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik*. In: Muck, M. u.a. (Hrsg.) In: Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik, 2. Aufl. Mainz: Matthias-Grünwald-Verl., 63-99.
- Foulkes (1992). *Gruppenanalytische Psychotherapie*. München: Pfeiffer.
- Freud, A. (1956). *Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen*. 3. Aufl., Bern: Huber.
- Freud, S. (1950). *Gesammelte Werke: chronologisch geordnet*. 16. *Werke aus den Jahren 1932 – 1939*. Frankfurt a.M.: S.Fischer.
- Freud, S. (1964). *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. In: GW XV, Frankfurt a.M.: S.Fischer.
- Freud, S. (1964). *Neurose und Psychose*. GW XIII, Frankfurt a.M.: S.Fischer.
- Freud, S. (1964). *Psychoanalyse und Libidotheorie*. In: GW XIII, Frankfurt a.M.: S.Fischer, 209ff.
- Freud, S. (1964). *Zur Psychologie des Gymnasiasten*. In: GW XIII, Frankfurt a.M.: S. Fischer, 204-207.
- Gläser, J., Laudel, G. (2009). *Expertinneninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greenson, R. (1995). *Technik und Praxis der Psychoanalyse*. 7. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta
- Hagemann, W., (2003) *Burn-Out bei Lehrern. Ursachen Hilfen Therapien*. München: Beck oHG.
- Hennig, C., Keller, G. (1995). *Anti-Streß-Programm für Lehrer*. Donauwörth: Ludwig Auger GmbH.
- Hillert A., Schmitz E., (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer.
- Hirblinger, H. (Hrsg.) (2001). *Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik der Schule*. Würzburg: Königshausen und Neumann.

Jackob, N. (Hrsg.) (2009). *Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Joswig, K.-D., (2001). *Supervision und Schule*, Münster: LIT Verlag.

Kersting, H.-J., Krapohl, L. (1994). *Team-Supervision*. In: Pühl, H. (Hrsg.) *Handbuch der Supervision 2*, Berlin: Marhold, 95-111.

Körner, J. (1990). *Welcher Begründung bedarf die Psychoanalytische Pädagogik?* In: Trescher, H.-G., Büttner Ch. und Datler, W. (Hrsg): *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 2*, Mainz: Grünewald, 130-140.

Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*, Bern: Paul Haupt.

Kreuzer, T. (2007). *Psychoanalytische Pädagogik und ihre Bedeutung für die Schule*. Würzburg: Königshausen und Neumann.

Kroh, O. (1922). *Subjektive Anschauungsbilder bei Jugendlichen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kutter, P. (1994). *Spiegelungen und Übertragungen in der Supervision*. In: Pühl, H. (Hrsg.) *Handbuch der Supervision 2*, Berlin: Marhold, 52-62.

Leithwood, K., Jantzi, D. (2000). *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school*. *Journal of Educational Administration* 38 (2), 112-129.

Maurer, P. (2004). *Supervision und Coaching in den Schulen Österreichs und was sie zur Bewältigung der (neuen) Schulleitungsaufgaben beitragen könn(t)en*. Diplomarbeit, Wien.

Maurer, M., Jandura, O. (2009) *Masse statt Klasse? Einige kritische Anmerkungen zu Repräsentativität und Validität von Online-Befragungen*. In: Jackob, N. (Hrsg.) *Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. Wiesbaden: VS-Verlag, 61-73.

Muck, M. u.a. (Hrsg.). (1994). *Psychoanalytisches Basiswissen*. In: *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik*, 2. Aufl. Mainz: Matthias-Grünewald-Verl., 13-62.

Müller-Bülow, B. (1987). *Aus der Praxis kollegialer Beratung als Supervisorin und Lehrerin im eigenen Kollegium*. In: Boettcher, W., Bremerich-Vos, A. (Hrsg.) *'Kollegiale Beratung in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung'*, Frankfurt a.M.: Lang, 63-75.

Pallasch, W. (1991). *Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim und München: Juventa.

Petrovic, S. (2010). *Supervision an Schulen*. Diplomarbeit, Wien.

Plessen, U., Kaatz, S. (1985). *Supervision in Beratung und Therapie*. Salzburg: Otto Müller.

Pühl, H. (Hrsg.). (1990). *Handbuch der Supervision*, Berlin: Marhold.

Pühl, H. (1990). *Einleitung*. In: Pühl, H. (Hrsg.) *Handbuch der Supervision*, Berlin: Marhold, 7-8.

Pühl, H. (1990). „*Wilde“ oder „professionelle“ Supervision?*. In: Pühl, H. (Hrsg.) *Handbuch der Supervision*, Berlin: Marhold, 53-57.

Pühl, H. (1990). *Psychoanalytisch –orientierte Supervision*. In: Pühl, H. (Hrsg.) *Handbuch der Supervision*, Berlin: Marhold, 395-406.

Pühl, H. (1994). *Einzel-Supervision*. In: Pühl, H. (Hrsg.) *Handbuch der Supervision*, Berlin: Marhold, 85-94.

Pühl, H. (Hrsg.). (2009). *Handbuch der Supervision 3*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Rappe-Giesecke, K. (1994). *Gruppensupervision und Balintgruppen*. In: Pühl, H. (Hrsg.) *Handbuch der Supervision 2*, Berlin: Marhold, 72-84.

Reahm, W. (1968). *Die psychoanalytische Erziehungslehre. Anfänge und Entwicklung*, München: Piper.

Retzer, A. (1990). *Systemische Supervision*. In: Pühl, H. (Hrsg.) *Handbuch der Supervision*, Berlin: Marhold, 357-370.

Richter, H.E. (1984). *Die Gruppe. Hoffnung auf einen neuen Weg, sich selbst und andere zu befreien*, Reinbeck bei Hamburg: Rohwolt.

Rotenring-Steingerg, S. (1990). *Ein Modell kollegialer Supervision*. In: Pühl, H. (Hrsg.) *Handbuch der Supervision*, Berlin: Marhold, 428-440.

Rudow B., (1994). *Die Arbeit des Lehrers*, Bern: Verlag Hans Huber.

Sandler, J., Bollard, J. (1985). *Die Hampstead-Methode: dargestellt an einer Fallstudie: die Psychoanalyse eines zweijährigen Kindes*, Frankfurt a.M.: Fischer.

Schaarschmid, U., Kieschke, U., (2007). *Gerüstet für den Schulalltag: psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.

Schönig, W. (1990). *Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Schreyögg, A. (1990). *Integrative Gestaltsupervision: Ein methodenplurales Modell*. In: Pühl, H. (Hrsg.) *Handbuch der Supervision*, Berlin: Marhold, 340-356.

Schreyögg, A. (2004). *Supervision – ein integratives Modell: Lehrbuch zu Theorie und Praxis*, 4.Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Scobel, W.A. (1988). *Was ist Supervision?* Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.

Strittmatter, A. (1986). *Berufsbelastung des Lehrers: Zahlen, Fakten, Auswege. Sachverhalte und Ueberlegungen zur Berufssituation des Lehrers, Belastungen und Möglichkeiten, sie zu ertragen*. Schweizerische Lehrer-Zeitung, 8, 7-14.

Trescher, H.-G. (1987). *Selbstverständnis und Problembereiche der psychoanalytischen Pädagogik*, In: Reiser, H. u.a. (Hrsg.): *Wer braucht Erziehung? – Impulse psychoanalytischer Erziehung*, Mainz: Matthias-Grünwald-Verl., 197-209.

Trescher, H.-G. (1990). *Theorie und Praxis der psychoanalytischen Pädagogik*, Mainz: Matthias-Grünwald-Verl.

Trescher, H.-G. (1992). *Psychoanalytische Pädagogik*. In: Petersen, J. u.a. (Hrsg.): *Pädagogische Konzeptionen*, 1.Aufl., Donauwörth: Auer, 204-221.

Winterhager-Schmid, L. (1992). *Wählerische Lieber – Plädoyer für ein kooperatives Verhältnis der von Pädagogik, Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft*. In: Trescher, H.-G. u.a. (Hrsg.): *Jahrbuch der Psychoanalytischen Pädagogik*. Bd. 4. Mainz: Matthias-Grünwald-Verl., 52-65.

Zulliger, H. (1963). *Schwierige Kinder*. 5. Aufl. Bern: Huber.

Zulliger, H. (1971). *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch Verl.

Onlineverzeichnis

Alvarado Calderón, K. (2005). ¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela?. In: *Revista Electrónica „Actualidades Investigativas en Educación“*, vol. 5, S.1-18), Universidad de Costa Rica. Verfügbar unter URL: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44720504004.pdf> [Stand 10.05.2017]

ASSP: Asociácia Supervízorov a Sociálnych Poradcov. Verfügbar unter URL: <http://www.assp.sk/> [Stand 10.05.2017]

Battistich, P. (2004). *Geschichte der Supervision in Österreich*. Verfügbar unter URL: <http://www.battistich.at/geschichtesupervision.pdf> [Stand 10.05.2017]

bq Portal: Berufsbildungssystem. Slowakei. Verfügbar unter URL: <https://www.bq-portal.de/de/db/berufsbildungssysteme/3689> [Stand 10.05.2017]

Coaching Report: Supervision. Verfügbar unter URL: <https://www.coaching-report.de/lexikon/supervision.html#c796> [Stand 10.05.2017]

CVTISR: CENTRUM VEDECKO-TECHNICKÝCH INFORMÁCIÍ SR. Verfügbar unter URL: <http://www.cvtisr.sk/> [Stand 10.05.2017]

DennikN.sk (2016). Priemerný plat učiteľa má k priemeru ekonomiky ďalej, ako hovoril Draxler. Verfügbar unter URL: <https://dennikn.sk/353511/priemerny-plat-ucitela-ma-priemeru-ekonomiky-dalej-hovoril-draxler/> [Stand 10.05.2017]

Deutschlandfunk (2015). Slowakisches Bildungswesen. Lehrer im Abseits der Gesellschaft. Verfügbar unter URL: http://www.deutschlandfunk.de/slowakisches-bildungswesen-lehrer-im-abseits-der.680.de.html?dram:article_id=315285 [Stand 10.05.2017]

DSIHK.sk: Deutsch-Slowakische-Industrie- und Handelskammer. Verfügbar unter URL: <http://www.dsihk.sk/infos-slowakei/wirtschaft-slowakei/> [Stand 10.05.2017]

Elgarte, R. J. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. In: Educación, Lenguaje y Sociedad, vol. VI N°6, Universidad Nacional del Sur. Verfügbar unter URL: <https://ecaths1.s3.amazonaws.com/sujetosdelaeducacion/717783720.n06a16elgarte.pdf> [Stand 10.05.2017]

Federn, E. (2010). Zur Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik. Verfügbar unter URL: <http://www.hagalil.com/2010/04/psychoanalytische-paedagogik/> [Stand 10.05.2017]

Freud, S. (1914). Sobre la psicología del colegial. Verfügbar unter URL: <http://psicopsi.com/Obras-Freud-Sobre-psicologia-del-colegial-1914> [Stand 22.05.2017]

Freud, S. (1927). Nachwort zur Frage der Laienanalyse. Verfügbar unter URL: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/die-frage-der-laienanalyse-928/8> [Stand 10.05.2017]

Jobtour.eu: Vergleich des österreichischen und slowakischen Bildungssystems. Verfügbar unter URL: http://www.jobtour.eu/uploads/UBI/Update_Bildungssystem_im_Vergleich_AT-SK_DE.pdf [Stand 10.05.2017]

Konflikten vorbeugen. Verfügbar unter URL: <http://www.prof-kurt-singer.de/disziplin-Probleme.pdf> [Stand 10.05.2017]

LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich. Verfügbar unter URL: https://www.bmb.gv.at/schulen/sb/lehrerin2000_16164.pdf?5te6qo [Stand 10.05.2017]

Lehrerweb Wien (2013) Verfügbar unter URL: <https://www.phwien.ac.at/279-hochschullehrgaenge-und-fortbildungsangebot/supervision/1585-ziel-der-supervision> [Stand 10.05.2017]

Ludwig Boltzmann Institute (2000). Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Österreichs Lehrer/innen. Verfügbar unter URL: <http://www.gesundeschule.at/wp-content/uploads/LBIHPR-LehrerInnengesundheit.pdf> [Stand 10.05.2017]

Maslach, C. (1993). Burnout-Syndrom - Wenn Stress zur Krankheit wird. Verfügbar unter URL: <https://www.burn-out-syndrom.org/definition> [Stand 10.05.2017]

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) El mundo estudia español 2014. Verfügbar unter URL: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia-espanol2014.pdf?documentId=0901e72b81c71bd2> [Stand 10.05.2017]

ÖVS: Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching. Verfügbar unter URL: <http://www.oevs.or.at/die-oevs/> [Stand 10.05.2017]

ÖVS: Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching. Verfügbar unter URL: <http://www.oevs.or.at/beratungsformate/supervision/> [Stand 10.05.2017]

ÖVS: Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching (2016) Verfügbar unter URL: http://www.oevs.or.at/wp-content/uploads/2012/09/news_2_2016_LOW.pdf [Stand 10.05.2017]

Pérez Porto, J., Gardey, A. (2010). Definicion.de: Definición de psicoanálisis. Verfügbar unter URL: <http://definicion.de/psicoanalisis/> [Stand 23.05.2017]

Pfister, O. (1912). Imago. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften I, Heft 1. Verfügbar unter URL: https://archive.org/stream/Imago.ZeitschriftFrAnwendungDerPsychoanalyseAufDie762/Imago_I_1912_1_djvu.txt [Stand 10.05.2017]

Schaarschmidt, U. (2006). AVEM - ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.). Psychologische Diagnostik - Weichenstellung für den Reha-Verlauf. Deutscher Psychologen Verlag GmbH, Bonn. S. 59-82. Verfügbar unter URL: http://www.psychotherapie.uni-wuerzburg.de/termine/dateien/Schaarschmidt180407_AVEM.pdf [Stand 10.05.2017]

Singer, K.: Disziplin-Probleme: Lehrer-Schüler-Konflikte gemeinsam regeln - Spiegel Online (2014). Pädagogen-Burnout. So entkommen Lehrer der Stressfalle. Verfügbar unter URL: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/lehrer-burnout-trotz-hoher-zufriedenheit-a-963266.html> [Stand 10.05.2017]

Stallegger-Dressel, H. (2009). Qualitätssicherung und Gesundheitsförderung durch berufsbegleitende Reflexion – die Balintgruppe. In: Erziehung und Unterricht, Heft 3/4. Verfügbar unter URL: http://www.psychanalyse.or.at/files/dokumente/hemma_stallegger-dressel_supervision_in_der_schule.pdf [Stand 10.05.2017]

Standard (2006). Rezept gegen Burnout: Supervision für LehrerInnen. Verfügbar unter URL: <http://derstandard.at/2246444/Rezept-gegen-Burnout-Supervision-fuer-LehrerInnen>) [Stand 10.05.2017]

StudyInSlovakia. Vzdelávací systém na Slovensku. Verfügbar unter URL: <http://studyinslovakia.eu/vzdelavanie-na-slovensku-skolenie-kurzy/vzdelavaci-system-na-slovensku/> [Stand 10.05.2017]

Teraz.sk (2016). Platy učiteľov sa od septembra 2017 zvýšia o šesť percent. Verfügbar unter URL: <http://www.teraz.sk/slovensko/platy-ucitelov-sa-od-septembra-2017-zv/230671-clanok.html> [Stand 10.05.2017]

Thielsch, M. T., Weltzin, S. (2012): Online-Umfragen und OnlineMitarbeiterbefragungen. Verfügbar unter URL: http://www.thielsch.org/download/wirtschaftspsychologie/Thielsch_2012.pdf [Stand 10.05.2017]

12.Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Belastungskategorien und -faktoren im Lehrerberuf, Rudow, 1994.....	S.94
Tabelle 2: Phasen der Supervision, Plessen & Kaatz, 1985	S.109
Tabelle 3: Vor- und Nachteile von Onlinefragungen, Thielsch & Weltzin, 2012	S. 117

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Objektive und subjektive Belastung, Rudow, 1994,	S.88
Abbildung 2: Systemische Supervision – das Modell	S.115
Abbildung 3: Das Berufsbildungssystem in der Slowakei	S.122
Abbildung 4: Das Berufsbildungssystem in der Slowakei	S.123
Abbildung 5: Bilinguale Schulen in der Slowakei	S.125

13. Anhang

13.1. Umfrage

Edad:

Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer

¿En que sector de la enseñanza está empleado?

- ☐ Educación Pública Primaria
- ☐ Educación Pública Secundaria
- ☐ Educación Pública Privada
- ☐ Otros

1. ¿Qué le ha llevado a ser docente?
2. ¿Cuál es, según su opinión, el papel del profesor?
3. Como docente, ¿cómo explicaría...
 - 3.1. el éxito de su trabajo?
 - 3.2. fracaso de su trabajo?
4. ¿Siente que su trabajo realmente es vocacional?
5. ¿Cuáles son los factores que le motivan para seguir trabajando como docente?
6. ¿Tiene la oportunidad de desarrollo profesional?
7. ¿Responde su trabajo actual a sus expectativas profesionales?
8. ¿Está satisfecho con su remuneración?
9. ¿Considera su trabajo estresante?
10. ¿Cómo se siente al comienzo de un nuevo curso escolar?
11. ¿Alguna vez se sintió aburrido por el tema que enseña?
12. ¿Qué hace para no repetir los mismos esquemas didácticos año tras año?
13. En su clase, ¿hace lo que quiere? Por qué sí / no? (Cuáles son los inconvenientes)
14. ¿Es necesario seguir una estructura de unidad didáctica elaborada anteriormente?
15. ¿Cómo considera el ambiente en su aula?
16. ¿Cómo se siente enfrente a una clase que no está prestando atención?

17. ¿Cuál es la razón del aburrimiento de los alumnos en clase?

18. ¿Cómo le gustaría que fueron sus alumnos?

19. ¿Cómo reacciona a un alumno que molesta la clase con sus comentarios?

Gracias por participar en la encuesta perteneciente al trabajo de fin de grado de Simona Kajtazová. Introduzca su email si quiere recibir los resultados de esta investigación:

13.2. Beantwortete Umfragen

Teilnehmer 1

Tesis de grado

Análisis de la situación laboral de docentes del Español en su aspecto psicosocial

Edad:

.....

Sexo:

☐ Hombre

☒ Mujer

¿En qué sector de enseñanza está empleado?

☐ Educación Pública Primaria

☒ Educación Pública Secundaria

☐ Educación Pública Privada

☐ Otro:

1. ¿Qué le ha llevado a ser docente?

Casualidad

.....

2. ¿Cuál es, según su opinión, el papel del profesor?

Educador en todos los aspectos.

.....

3. Como docente, ¿cómo explicaría el éxito de su trabajo?

Con el progreso en el aprendizaje y especialmente con la motivación de los alumnos

4. Como docente, ¿cómo explicaría el fracaso de su trabajo?

Con el fracaso escolar y la desmotivación

5. ¿Siente que su trabajo realmente es vocacional?

Sí, seguro

6. ¿Cuáles son los factores que le motivan para seguir trabajando como docente?

Los alumnos y mis buenos compañeros.

7. ¿Tiene la oportunidad de desarrollo profesional?

No especialmente

8. ¿Responde su trabajo actual a sus expectativas profesionales?

Solo en parte

9. ¿Está satisfecho con su remuneración?

No

10. ¿Considera su trabajo estresante?

Si, pero casi siempre el resultado merece la pena

11. ¿Cómo se siente al comienzo de un nuevo curso escolar?

Con mucha energía y motivación

12. ¿Alguna vez se sintió aburrido por el tema que enseña?

No, nunca

13. ¿Qué hace para no repetir los mismos esquemas didácticos año tras año?

Me ayudo de los recursos interactivos, ideas de compañeros y opiniones de alumnos

14. En su clase, ¿hace lo que quiere? Por que sí / no? (Cuáles son los inconvenientes)

Casi siempre. Cuando no puedo es por falta de recursos o tiempo en cuanto a programación, pero la dirección me da plena libertad en este aspecto.

15. ¿Es necesario seguir una estructura de unidad didáctica elaborada anteriormente?

No, necesariamente, pero si hay que cumplir conocimientos mínimos

16. ¿Cómo considera el ambiente en su aula?

Agradable, en general. Pero esta es una pregunta que depende de muchos factores. No se puede responder en dos frases.

17. ¿Cómo se siente frente a una clase que no está prestando atención?

Me siento ante un reto del que puedo aprender

18. ¿Cuál es la razón del aburrimiento de los alumnos en clase?

No todos los alumnos se sienten motivados por los mismo, las excesivas horas de clase y el sedentarismo, poca actividad y practica. El ambiente monótono y repetitivo

19. ¿Cómo le gustaría que fueron sus alumnos?

Como son, de todos se aprende algo

20. ¿Cómo reacciona a un alumno que molesta la clase con sus comentarios?

Hablo con él o ella después de clase.

Introduzca su email si quiere recibir los resultados de esta investigación:

Gracias por participar en la encuesta perteneciente la tesis de fin de grado de Simona Kajtazová.



Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Teilnehmer 2

Tesis de grado

Análisis de la situación laboral de docentes del Español en su aspecto psicosocial

Edad:

23

Sexo:

☐ Hombre

☒ Mujer

¿En qué sector de enseñanza está empleado?

☐ Educación Pública Primaria

☐ Educación Pública Secundaria

☐ Educación Pública Privada

☒ Otro: Academia de idiomas

1. ¿Qué le ha llevado a ser docente?

Para mí la educación es la base de la sociedad. Poder formar parte de ese proceso con unos adolescentes que están empezando a tener conciencia crítica, es todo un privilegio. Educar no es adoctrinar, poseer conocimiento es tener poder, intentar transmitir esto a mis alumnos es algo que he visto en mi familia (la mayoría son profesores). Cuando terminé la Universidad (he estudiado Filología Hispánica- Lingüística) no lo tenía claro, estaba más enfocada al trabajo voluntario, ayuda social, hasta que me di cuenta que lo que realmente me llenaba era poder sentirme realizada ayudando a un alumno a cumplir su deseo: APRENDER.

2. ¿Cuál es, según su opinión, el papel del profesor?

Poner a disposición de los alumnos las herramientas para educarse, para tener conciencia sobre lo que les rodea y obtener conocimiento.

3. Como docente, ¿cómo explicaría el éxito de su trabajo?

El éxito está en terminar las clases con la certeza de que cada día el alumnado está aprendiendo algo nuevo y que le estás aportando valores, habilidades y conocimiento esenciales para desarrollarse en la sociedad y/o en su futuro profesional y académico.

4. Como docente, ¿cómo explicaría el fracaso de su trabajo?

Ser profesor es tener un gran responsabilidad cada día; con tus alumnos, y los errores cometidos son errores que repercuten en ellos. Es por ello fundamental que el docente tenga buenas habilidades sociales para con los alumnos, que los motive, que se cree cierta complicidad en el aula. Un fracaso se puede dar en cualquier momento y por varios factores, por motivos personales, por el ambiente en clase, pero para mí es casi indiscutible que el fracaso es del profesor, de ahí la responsabilidad tan grande que tiene. Es muy importante en esta profesión la actitud y aptitudes diarias en clase del profesor, para no llegar a un conjunto de errores acumulados que deriven en fracaso.

5. ¿Siente que su trabajo realmente es vocacional?

Totalmente de acuerdo. Aunque al principio no llegara a verlo claro, sé que quiero dedicarme a la docencia, en cualquier ámbito (profesora de español, profesora de español a inmigrantes, en la Universidad, en un instituto, etc.) Para mí es algo vocacional, otra cosa diferente es que tras varios años o fracasos en el mundo educativo me dé cuenta de que debiera dedicarme a otra cosa pero, por ahora, sí que pienso que es algo vocacional y que debe gustarte mucho: en la mayoría de las ocasiones vas a dar más de lo que vas a recibir.

6. ¿Cuáles son los factores que le motivan para seguir trabajando como docente?

El ser docente es un aprendizaje continuo. Esa es mi motivación, el poder aprender de mis alumnos y alumnas, de mis compañeros, de los investigadores, no tenemos suficiente vida para tanto conocimiento que nos rodea. La humildad, las inquietudes y los objetivos profesionales son importantes para que no te dejes llevar por el "ya lo sé todo" en esta profesión.

7. ¿Tiene la oportunidad de desarrollo profesional?

Cada día, tanto dentro como fuera del aula.

8. ¿Responde su trabajo actual a sus expectativas profesionales?

Sí. Salgo satisfecha después de cada clase, para mí es suficiente. No esperaba ni más ni menos.

9. ¿Está satisfecho con su remuneración?

En mi país, creo que es justa la compensación económica. Llegar a cierto estatus (trabajar para la educación pública o llegar a la universidad, requiere un esfuerzo mayor, superior) es algo más difícil pero está bien recompensado. En otros países, según sé, como por ejemplo Polonia o Eslovaquia, el dedicarte a la educación no es algo que después se vea recompensado económicamente. Para mí no debe ser la motivación única final, pero sí debe ser justa.

10. ¿Considera su trabajo estresante?

No. Creo que es más bien según se lo tome cada docente, por ello, hay que tener muy claro, a pesar de lo que la mayoría creen, que el buen docente trabaja constantemente, tanto dentro como fuera del aula. Todo esfuerzo, constancia y dedicación se debe canalizar para que no te supere de forma personal y puedas rendir plenamente.

11. ¿Cómo se siente al comienzo de un nuevo curso escolar?

La palabra imperante es entusiasmo, ilusión y ganas. Creo que es algo que un profesor no debe perder ningún día de trabajo, a pesar de las circunstancias, recordemos que eso va a repercutir en mayor o menor medida en nuestro alumnado.

12. ¿Alguna vez se sintió aburrido por el tema que enseña?

No. Tengo 23 años y cada día estoy aprendiendo. A pesar de tener que repetir varias cosas y varias veces, ese es nuestro trabajo: profesionalizarnos en una materia y enseñarla lo mejor que podamos. A pesar de sabérsela a la perfección, vamos a tener que seguir mejorando la metodología y adaptándonos al alumnado que va llegando, creo que es una profesión en donde el tiempo de aburrirte es poco, es más una elección.

13. ¿Qué hace para no repetir los mismos esquemas didácticos año tras año?

Investigar, innovar e informarme sobre qué hacen otros docentes. Es una tarea también muy importante para el profesor.

14. En su clase, ¿hace lo que quiere? Por que sí / no? (Cuáles son los inconvenientes)

Para mí la sensación de libertad que el docente pueda sentir dentro del aula es algo muy positivo y que se verá repercutido en la metodología que sigue, en su actitud y por tanto en la educación que reciba el alumnado. Por tanto, libertad, para supervisión (a modo de mejora) periódicamente, algo que considero parte importante de trabajo de todos los integrantes del sistema educativo. Al trabajar en el ámbito privado, quizá es más difícil seguir una metodología propia, pero siempre puedes personalizar tus clases y debes tener la libertad para ello. Limitar es restar.

15. ¿Es necesario seguir una estructura de unidad didáctica elaborada anteriormente?

Sí. Es una guía y una herramienta que facilita el trabajo.

16. ¿Cómo considera el ambiente en su aula?

EL ambiente lo crean los alumnos pero lo guías y controlas tú. El profesor debe tener la autoridad para saber manejar el comportamiento general de los alumnos y crear un buen ambiente. En mi aula intento que los alumnos interactúen entre ellos y conmigo, intento crear complicidad, que haya humor, esfuerzo, interrogantes por resolver, etc.

17. ¿Cómo se siente frente a una clase que no está prestando atención?

Frustrada. En ese momento pienso que no estoy haciendo algo bien, que hay errores, un día malo lo podemos tener cualquiera. Una clase mala, también. Así que intento, en ese mismo momento, cambiar lo que estaba haciendo, intento improvisar y captar la atención de los alumnos y alumnas.

18. ¿Cuál es la razón del aburrimiento de los alumnos en clase?

Quizá el protagonismo excesivo e innecesario del profesor. Ellos son los alumnos, son los más importantes en el aula y el profesor, desde mi punto de vista, debe participar lo menos posible en este proceso de educación y trasvase de conocimiento.

19. ¿Cómo le gustaría que fueron sus alumnos?

Como ellos son.

20. ¿Cómo reacciona a un alumno que molesta la clase con sus comentarios?

Le daría la libertad de hacerlo, que se explique, que se excuse si así lo considera y reflexionaría con él delante de sus compañeros.

Introduzca su email si quiere recibir los resultados de esta investigación:

Gracias por participar en la encuesta perteneciente la tesis de fin de grado de Simona Kajtazová.



universität
wien

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Teilnehmer 3

Tesis de grado

Análisis de la situación laboral de docentes del Español en su aspecto psicosocial

Edad:

25

Sexo:

☐ Hombre

☒ Mujer

¿En qué sector de enseñanza está empleado?

☐ Educación Pública Primaria

☒ Educación Pública Secundaria

☐ Educación Pública Privada

☐ Otro:

1. ¿Qué le ha llevado a ser docente?

Mi afición de trabajar con los adolescentes y en especial la posibilidad de compartir mi conocimiento de ELE.

2. ¿Cuál es, según su opinión, el papel del profesor?

Un profesor tiene que ejercer muchos papeles A la vez - el de tutor, padre, amigo.. Tiene que ser ejemplar para los estudiantes, tener mucho cariño, respeto, paciencia.

3. Como docente, ¿cómo explicaría el éxito de su trabajo?

No estoy segura si se trate de éxito pero intento ser empática con cada estudiante porque no se trata solo de transmitir el conocimiento sino también de buscar y encontrar la forma adecuada para cada un estudiante. Eso es encantador en mi trabajo porque así nunca me aburro.

4. Como docente, ¿cómo explicaría el fracaso de su trabajo?

Los fracasos brotan del pensamiento que a los estudiantes tiene que gustarles lo mismo que a mí y a veces no es así. Otra cosa es que quiero que aprendan todos y todo y es imposible.

5. ¿Siente que su trabajo realmente es vocacional?

Claro, desde luego me gustaba enseñar. Es el arte en el que cada día aprendo más.

6. ¿Cuáles son los factores que le motivan para seguir trabajando como docente?

El factor más importante es que quiero que los estudiantes dominen el español porque es una lengua importante mundialmente y también es muy bonita. Además, como ya he dicho, me encanta el trabajo con la gente, con los adolescentes y para mí no es solo mero trabajo es la forma de vivir.

7. ¿Tiene la oportunidad de desarrollo profesional?

El trabajo actual tengo varias oportunidades. El año pasado participé en un curso para profesores en Salamanca que duró una semana. Este año he ido al intercambio con los estudiantes. Y para no olvidar hice un curso online para los profesores que imparten clases en el nivel superior de la lengua - C1. Y participé en un encuentro de profesores en la capital.

8. ¿Responde su trabajo actual a sus expectativas profesionales?

Por ahora mi trabajo cumple más de lo que esperaba. No son solo los estudiantes los que aprendan, soy yo que cada vez asimila cosas nuevas en cuanto al español y en cuanto al trato con la gente.

9. ¿Está satisfecho con su remuneración?

Podría ser mejor.

10. ¿Considera su trabajo estresante?

En principio era estresante para mí porque no buscaba maneras cómo hacerlo. Ahora es mucho mejor me acostumbro poco a poco y veo buenos resultados. Sin embargo, es verdad que a veces estoy harta de todo pero creo que es normal. Me refiero al ritmo del trabajo sin descanso y a la cantidad del trabajo que debo hacer en casa en mi tiempo libre.

11. ¿Cómo se siente al comienzo de un nuevo curso escolar?

Este es mi primer año para todo - trabajar, enseñar, dar clases en un bilingüe, pues siento muchas ganas de seguir trabajando y mejorar.

12. ¿Alguna vez se sintió aburrido por el tema que enseña?

Pienso que cada uno se encuentra con temas que no le gusten mucho. Pero es normal pues no me quejo.

13. ¿Qué hace para no repetir los mismos esquemas didácticos año tras año?

Intento modernizar la enseñanza participando en varios cursos y encuentros destinados a los profesores. Busco mucho material en internet donde está todo renovado. Uso mucho la pantalla interactiva, vídeos y grabaciones cada vez nuevas.

14. En su clase, ¿hace lo que quiere? Por que sí / no? (Cuáles son los inconvenientes)

Debido a que trabajo en un bilingüe y tengo muchas clases a la semana me da tiempo para hacer cualquier tipo de actividad con mis estudiantes. A veces los inconvenientes en nuestro colegio y sobre todo para otros cursos son que se presta más atención a la materia (tanto a la gramática como a la historia o literatura) y va bajando el interés en la conversación lo que es muy malo para los estudiantes porque olvidan el uso diario del español.

15. ¿Es necesario seguir una estructura de unidad didáctica elaborada anteriormente?

Algunas cosas se podrían cambiar y sería para el bien del asunto. Ya lo he mencionado en la respuesta anterior.

16. ¿Cómo considera el ambiente en su aula?

Es muy importante crear un ambiente acogedor donde los estudiantes se sientan recibidos. Pero no me refiero a dejarles las riendas sueltas para todo sino a guairles para que aprendan a la manera que les atraiga, interese y guste.

17. ¿Cómo se siente frente a una clase que no está prestando atención?

Me molesta cuando molestan pero ya sé cómo calmarlos y captar su atención entonces no es muy común hablar de otras cosas aparte del español en mi claseclase

18. ¿Cuál es la razón del aburrimiento de los alumnos en clase?

Usar las mismas formas para toda la materia, p. ej. todo el tiempo las fotocopias. Usar fuentes antiguas o canciones de nuestros abuelos. Trabajar solo con el material impreso. No hacer colaborar a los estudiantes entre sí y no dejarles trabajar individualmente ni hacer trabajo creativo.

19. ¿Cómo le gustaría que fueron sus alumnos?

Más conscientes de que lo que estudian les servirá toda la vida y será muy importante. Porque en esta edad no se dan cuenta de que es para su futuro bien y no dan tanta importancia al aprendizaje.

20. ¿Cómo reacciona a un alumno que molesta la clase con sus comentarios?

Que puede intercambiar el papel conmigo a ver si sepa hacerlo mejor que yo. Explico todo mi esfuerzo que tengo que hacer para preparar una clase para que lo valore. Y si no que se vaya a otra escuela para encontrar lo que busca, si lo sabe.

Introduzca su email si quiere recibir los resultados de esta investigación:

Gracias por participar en la encuesta perteneciente la tesis de fin de grado de Simona Kajtazová.



Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Teilnehmer 4

Tesis de grado

Análisis de la situación laboral de docentes del Español en su aspecto psicosocial

Edad:

37

Sexo:

☐ Hombre

☒ Mujer

¿En qué sector de enseñanza está empleado?

☐ Educación Pública Primaria

☒ Educación Pública Secundaria

☒ Educación Pública Privada

☐ Otro:

1. ¿Qué le ha llevado a ser docente?

El amor al español

2. ¿Cuál es, según su opinión, el papel del profesor?

Enseñar el idioma, las gramática sobre todo y la fraseología en otra fase y claro tratar de encender el fuego del amor al español

3. Como docente, ¿cómo explicaría el éxito de su trabajo?

Ser exigente, trabajador y jugar fair play.

4. Como docente, ¿cómo explicaría el fracaso de su trabajo?

Los fracasos tambien sirven para mejorar el trabajo del profesor, solo hay que saber perder, los alumnos lo aprecian más que el sistema autoritario.

5. ¿Siente que su trabajo realmente es vocacional?

6. ¿Cuáles son los factores que le motivan para seguir trabajando como docente?

Asi no pierdo el contacto con los jóvenes ni con el idioma actual y su progreso gracias a nuevos libros de las editoriales.

7. ¿Tiene la oportunidad de desarrollo profesional?

No mucho, pero como la madre de la familia ya no tengo mucha ambición

8. ¿Responde su trabajo actual a sus expectativas profesionales?

Diría que sí

9. ¿Está satisfecho con su remuneración?

No

10. ¿Considera su trabajo estresante?

Sí, hay momentos y períodos del año escolar que son muy estresantes.

11. ¿Cómo se siente al comienzo de un nuevo curso escolar?

Bien llena de energía y ganas de continuar.

12. ¿Alguna vez se sintió aburrido por el tema que enseña?

No mucho.

13. ¿Qué hace para no repetir los mismos esquemas didácticos año tras año?

Voy a diferentes talleres, buscó información por el internet.

14. En su clase, ¿hace lo que quiere? Por que sí / no? (Cuáles son los inconvenientes)

No, en mis clases sigo mas o menos algun manual didáctico y lo acompaño con algo que quiero

15. ¿Es necesario seguir una estructura de unidad didáctica elaborada anteriormente?

Sí las estructuras aseguran un cierto ritmo de la clase y no dejan de perder el inesperado interés

16. ¿Cómo considera el ambiente en su aula?

Cada aula tiene su propia atmósfera y ritmo, los buenos y los negativos aspectos solo hay q fomentar lo bueno y lo negativo no tomar muy en serio.

17. ¿Cómo se siente frente a una clase que no está prestando atención?

Fatal, pero siempre hay caminos que funcionan mejor para tal y cual grupo...

18. ¿Cuál es la razón del aburrimiento de los alumnos en clase?

Pueden ser varios componentes seguidos: a primera hora normalmente trabajan mejor mas concentrados, en pequeños grupos funcionan mejor, les gusta cambiar mucho la actividad: aprender, leer, cantar, ver el video, trabajar en parejas - ir a diferentes aulas ...

19. ¿Cómo le gustaría que fueron sus alumnos?

Me gustaría que fueran más motivados por sí mismos como es en las escuelas de idiomas por ejemplo que aprendan porque ellos mismos han decidido de aprender.

20. ¿Cómo reacciona a un alumno que molesta la clase con sus comentarios?

Hay que contestarle con el sentido de humor y a lo mejor hacerlo sentirse un poco mal que otros se rían de él

Introduzca su email si quiere recibir los resultados de esta investigación:

Gracias por participar en la encuesta perteneciente la tesis de fin de grado de Simona Kajtazová.

Teilnehmer 5

Tesis de grado

Análisis de la situación laboral de docentes del Español en su aspecto psicosocial

Edad:

26

Sexo:

☐ Hombre

☒ Mujer

¿En qué sector de enseñanza está empleado?

☒ Educación Pública Primaria

☐ Educación Pública Secundaria

☐ Educación Pública Privada

☐ Otro:

1. ¿Qué le ha llevado a ser docente?

la pasión por educar a los niños, ser la jefa a mí misma y así organizar mi tiempo en la clase y en el trabajo general

2. ¿Cuál es, según su opinión, el papel del profesor?

educar/enseñar pero no solamente la materia sino aprenderles cómo comportarse en la sociedad

3. Como docente, ¿cómo explicaría el éxito de su trabajo?

hay que ser dura pero justa y no dejar que los alumnas hagan conmigo lo que les conviene o que organicen la clases como ellos quieren

4. Como docente, ¿cómo explicaría el fracaso de su trabajo?

trabajar sin pasión o cuando la dirección hace problemas y critica demasiado sin alabanzas

5. ¿Siente que su trabajo realmente es vocacional?

sí

6. ¿Cuáles son los factores que le motivan para seguir trabajando como docente?

resultados positivos

7. ¿Tiene la oportunidad de desarrollo profesional?

no mucho

8. ¿Responde su trabajo actual a sus expectativas profesionales?

no

9. ¿Está satisfecho con su remuneración?

no

10. ¿Considera su trabajo estresante?

sí

11. ¿Cómo se siente al comienzo de un nuevo curso escolar?

nerviosa pero con energía

12. ¿Alguna vez se sintió aburrido por el tema que enseña?

sí

13. ¿Qué hace para no repetir los mismos esquemas didácticos año tras año?

nada, los alumnos son siempre distintos y hay que cambiar el modo de enseñanza cada año

14. En su clase, ¿hace lo que quiere? Por que sí / no? (Cuáles son los inconvenientes)

hago lo que quiero, depende de los alumnos, de mi buen humor pero siempre intentamos aprender la materia de cualquier manera

15. ¿Es necesario seguir una estructura de unidad didáctica elaborada anteriormente?

depende de los alumnos, de su conocimiento

16. ¿Cómo considera el ambiente en su aula?

bueno

17. ¿Cómo se siente frente a una clase que no está prestando atención?

enfadada

18. ¿Cuál es la razón del aburrimiento de los alumnos en clase?

el libro aburrido, la materia aburrida y a veces, claro, y yo estoy aburrida

19. ¿Cómo le gustaría que fueron sus alumnos?

con ganas de aprender y competir entre ellos

20. ¿Cómo reacciona a un alumno que molesta la clase con sus comentarios?

de modo inteligente le comentaré su comportamiento con pinta de burla, el alumno se queda ofendido y se calla

Introduzca su email si quiere recibir los resultados de esta investigación:

Gracias por participar en la encuesta perteneciente la tesis de fin de grado de Simona Kajtazová.



Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Teilnehmer 6

Tesis de grado

Análisis de la situación laboral de docentes del Español en su aspecto psicosocial

Edad:

.....

Sexo:

☐ Hombre

☒ Mujer

¿En qué sector de enseñanza está empleado?

☐ Educación Pública Primaria

☐ Educación Pública Secundaria

☐ Educación Pública Privada

☒ Otro: universidad

1. ¿Qué le ha llevado a ser docente?

oportunidad

.....

2. ¿Cuál es, según su opinión, el papel del profesor?

Educar

.....

3. Como docente, ¿cómo explicaría el éxito de su trabajo?

Buena relacion con los estudiantes, ser lo suficientemente motivador para los estudiantes y su futuro

4. Como docente, ¿cómo explicaría el fracaso de su trabajo?

Tener que enseñar cosas que no les sirvan para nada a los estudiantes y ademas de forma aburrida

5. ¿Siente que su trabajo realmente es vocacional?

a veces

6. ¿Cuáles son los factores que le motivan para seguir trabajando como docente?

familia y buen ambiente en el trabajo

7. ¿Tiene la oportunidad de desarrollo profesional?

no, solo si me lo pago y tomo vacaciones

8. ¿Responde su trabajo actual a sus expectativas profesionales?

mas o menos

9. ¿Está satisfecho con su remuneración?

no

10. ¿Considera su trabajo estresante?

si

11. ¿Cómo se siente al comienzo de un nuevo curso escolar?

nada especial

12. ¿Alguna vez se sintió aburrido por el tema que enseña?

si

13. ¿Qué hace para no repetir los mismos esquemas didácticos año tras año?

voy cambiando materiales didacticos

14. En su clase, ¿hace lo que quiere? Por que sí / no? (Cuáles son los inconvenientes)

sigo el programa que preparo yo

15. ¿Es necesario seguir una estructura de unidad didáctica elaborada anteriormente?

a veces

16. ¿Cómo considera el ambiente en su aula?

muy bueno

17. ¿Cómo se siente frente a una clase que no está prestando atención?

gracias a dios, no me pasa

18. ¿Cuál es la razón del aburrimiento de los alumnos en clase?

demasiada teoría quizás

19. ¿Cómo le gustaría que fueron sus alumnos?

me gustan como son, pero podrian leer mas en su tiempo libre

20. ¿Cómo reacciona a un alumno que molesta la clase con sus comentarios?

le dejo hablar y lo analizamos luego. aunque no forme parte del programa

Introduzca su email si quiere recibir los resultados de esta investigación:

Gracias por participar en la encuesta perteneciente la tesis de fin de grado de Simona Kajtazová.



Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Teilnehmer 7

Tesis de grado

Análisis de la situación laboral de docentes del Español en su aspecto psicosocial

Edad:

39

Sexo:

☐

Hombre

☒

Mujer

¿En qué sector de enseñanza está empleado?

☐

Educación Pública Primaria

☒

Educación Pública Secundaria

☐

Educación Pública Privada

☐

Otro:

1. ¿Qué le ha llevado a ser docente?

el interés por las lenguas

2. ¿Cuál es, según su opinión, el papel del profesor?

enseñar, educar y guiar

3. Como docente, ¿cómo explicaría el éxito de su trabajo?

respeto a los alumnos, soy responsable

4. Como docente, ¿cómo explicaría el fracaso de su trabajo?

nerviosidad (a veces)

5. ¿Siente que su trabajo realmente es vocacional?

no

6. ¿Cuáles son los factores que le motivan para seguir trabajando como docente?

con la gente joven te sientes joven :) y es bonito dejar huellas

7. ¿Tiene la oportunidad de desarrollo profesional?

si

8. ¿Responde su trabajo actual a sus expectativas profesionales?

no

9. ¿Está satisfecho con su remuneración?

a veces no

10. ¿Considera su trabajo estresante?

ultimamente si

11. ¿Cómo se siente al comienzo de un nuevo curso escolar?

bien, relajada y preparada :)

12. ¿Alguna vez se sintió aburrido por el tema que enseña?

claro

13. ¿Qué hace para no repetir los mismos esquemas didácticos año tras año?

observar como cambia la juventud, sus necesidades e intereses

14. En su clase, ¿hace lo que quiere? Por que sí / no? (Cuáles son los inconvenientes)

hago mi trabajo, inconvenientes: poco material

15. ¿Es necesario seguir una estructura de unidad didáctica elaborada anteriormente?

depende de como esta preparada, a veces merece la pena

16. ¿Cómo considera el ambiente en su aula?

muchas veces muy bien, los alumnos estan contentos, alegres, laboriosos a veces lentos, holgazanes, distraidos, cansados - influye mucho como se sienten, que clases han tenido antes, que tiempo hace, si se acercan dias festivos...

17. ¿Cómo se siente frente a una clase que no está prestando atención?

muy mal y no puedo concentrarme en mi trabajo

18. ¿Cuál es la razón del aburrimiento de los alumnos en clase?

el tema aburrido o el tema que consideran inutil para su futuro, o muchos ejercicios gramaticales

19. ¿Cómo le gustaría que fueron sus alumnos?

me gustaria que tuvieran mas ambiciones

20. ¿Cómo reacciona a un alumno que molesta la clase con sus comentarios?

le pido que deje de comentar todo

Introduzca su email si quiere recibir los resultados de esta investigación:

:) suerte :)

Gracias por participar en la encuesta perteneciente la tesis de fin de grado de Simona Kajtazová.



Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Teilnehmer 8

Tesis de grado

Análisis de la situación laboral de docentes del Español en su aspecto psicosocial

Edad:

.....

Sexo:

☐ Hombre

☒ Mujer

¿En qué sector de enseñanza está empleado?

☐ Educación Pública Primaria

☒ Educación Pública Secundaria

☒ Educación Pública Privada

☐ Otro:

1. ¿Qué le ha llevado a ser docente?

Amor a la lengua española

.....

2. ¿Cuál es, según su opinión, el papel del profesor?

Enseñar y educar

.....

3. Como docente, ¿cómo explicaría el éxito de su trabajo?

Estudiantes contentos y capaces de hablar el idioma

4. Como docente, ¿cómo explicaría el fracaso de su trabajo?

Demotivación

5. ¿Siente que su trabajo realmente es vocacional?

Sí

6. ¿Cuáles son los factores que le motivan para seguir trabajando como docente?

La voluntad de los estudiantes

7. ¿Tiene la oportunidad de desarrollo profesional?

Sí

8. ¿Responde su trabajo actual a sus expectativas profesionales?

Sí

9. ¿Está satisfecho con su remuneración?

Sí

10. ¿Considera su trabajo estresante?

Sí

11. ¿Cómo se siente al comienzo de un nuevo curso escolar?

Nuevas posibilidades

12. ¿Alguna vez se sintió aburrido por el tema que enseña?

No

13. ¿Qué hace para no repetir los mismos esquemas didácticos año tras año?

Preparar las clases de forma escrita

14. En su clase, ¿hace lo que quiere? Por que sí / no? (Cuáles son los inconvenientes)

Sí, pero uno está limitado por los planes

15. ¿Es necesario seguir una estructura de unidad didáctica elaborada anteriormente?

Sí

16. ¿Cómo considera el ambiente en su aula?

Regular

17. ¿Cómo se siente frente a una clase que no está prestando atención?

Como luchador

18. ¿Cuál es la razón del aburrimiento de los alumnos en clase?

No les interesa el idioma

19. ¿Cómo le gustaría que fueron sus alumnos?

Que pongan un esfuerzo de su parte

20. ¿Cómo reacciona a un alumno que molesta la clase con sus comentarios?

Hablandole español no sabe usar muchos comentarios malos. Los estudiantes hablan español en clase.

Introduzca su email si quiere recibir los resultados de esta investigación:

Gracias por participar en la encuesta perteneciente la tesis de fin de grado de Simona Kajtazová.



Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Teilnehmer 9

Tesis de grado

Análisis de la situación laboral de docentes del Español en su aspecto psicosocial

Edad:

40

Sexo:

☐ Hombre

☒ Mujer

¿En qué sector de enseñanza está empleado?

☐ Educación Pública Primaria

☒ Educación Pública Secundaria

☐ Educación Pública Privada

☐ Otro:

1. ¿Qué le ha llevado a ser docente?

el respeto a esta profesión

2. ¿Cuál es, según su opinión, el papel del profesor?

educar, entender a la gente

3. Como docente, ¿cómo explicaría el éxito de su trabajo?

el nivel de los conocimientos requeridos, buen comportamiento

4. Como docente, ¿cómo explicaría el fracaso de su trabajo?

cansancio, motivación débil de los estudiantes por el español

5. ¿Siente que su trabajo realmente es vocacional?

no me gusta que status social del profesor no es en nivel alto

6. ¿Cuáles son los factores que le motivan para seguir trabajando como docente?

buenos resultados de los estudiantes y su interés por esta lengua

7. ¿Tiene la oportunidad de desarrollo profesional?

Sí, pero preferiría más oportunidades

8. ¿Responde su trabajo actual a sus expectativas profesionales?

de vez en cuando

9. ¿Está satisfecho con su remuneración?

No

10. ¿Considera su trabajo estresante?

Sí

11. ¿Cómo se siente al comienzo de un nuevo curso escolar?

relajada y motivada

12. ¿Alguna vez se sintió aburrido por el tema que enseña?

No, porque trato de preparar las lecciones interesantes

13. ¿Qué hace para no repetir los mismos esquemas didácticos año tras año?

Busco los recursos nuevos y nuevos modos de enseñanza

14. En su clase, ¿hace lo que quiere? Por que sí / no? (Cuáles son los inconvenientes)

Sí, porque tengo los estudiantes motivados.

15. ¿Es necesario seguir una estructura de unidad didáctica elaborada anteriormente?

Es mejor seguirla

16. ¿Cómo considera el ambiente en su aula?

Bueno, agradable

17. ¿Cómo se siente frente a una clase que no está prestando atención?

Mal

18. ¿Cuál es la razón del aburrimiento de los alumnos en clase?

poco interés y concentración

19. ¿Cómo le gustaría que fueron sus alumnos?

alegres, trabajadores, motivados

20. ¿Cómo reacciona a un alumno que molesta la clase con sus comentarios?

Trato de cambiar el tema que comente de que hablamos.

Introduzca su email si quiere recibir los resultados de esta investigación:

Gracias por participar en la encuesta perteneciente la tesis de fin de grado de Simona Kajtazová.



universität
wien

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Teilnehmer 10

Tesis de grado

Análisis de la situación laboral de docentes del Español en su aspecto psicosocial

Edad:

35

Sexo:

☐ Hombre

☒ Mujer

¿En qué sector de enseñanza está empleado?

☐ Educación Pública Primaria

☒ Educación Pública Secundaria

☐ Educación Pública Privada

☐ Otro:

1. ¿Qué le ha llevado a ser docente?

Una casualidad

2. ¿Cuál es, según su opinión, el papel del profesor?

Educar pero sobre todo inspirar a los estudiantes

3. Como docente, ¿cómo explicaría el éxito de su trabajo?

Cuando por ejemplo hay muchas preguntas o crítica sobre un tema en el aula

4. Como docente, ¿cómo explicaría el fracaso de su trabajo?

Aburrimiento en la clase y falta de interés

5. ¿Siente que su trabajo realmente es vocacional?

En cierto modo sí

6. ¿Cuáles son los factores que le motivan para seguir trabajando como docente?

Los estudiantes y el progreso de sus conocimientos

7. ¿Tiene la oportunidad de desarrollo profesional?

8. ¿Responde su trabajo actual a sus expectativas profesionales?

Sí

9. ¿Está satisfecho con su remuneración?

No tanto.

10. ¿Considera su trabajo estresante?

Sí a veces

11. ¿Cómo se siente al comienzo de un nuevo curso escolar?

Lleno de energía y retos o metas para cumplir

12. ¿Alguna vez se sintió aburrido por el tema que enseña?

No dentro de enseñanza de ELE siempre hay un modo como hacerlo un poco interesante

13. ¿Qué hace para no repetir los mismos esquemas didácticos año tras año?

Intento a cambiarlo según el grupo de estudiantes y tampoco me gusta repetir lo mismo

14. En su clase, ¿hace lo que quiere? Por que sí / no? (Cuáles son los inconvenientes)

Sigo una programación pero dentro de los temas hay mucho espacio para creatividad es algo como el camino del medio que dicta algo pero a la vez puedes hacerlo en modos diferentes

15. ¿Es necesario seguir una estructura de unidad didáctica elaborada anteriormente?

Sí sobre todo si uno colabora con uno o más profesores dentro de una asignatura como yo

16. ¿Cómo considera el ambiente en su aula?

Relajado intento a insiprar pero durante el examen tenso y después lleno de preguntas y dudas :-)

17. ¿Cómo se siente frente a una clase que no está prestando atención?

No me gusta y me cuesta mucho trabajo y energía.

18. ¿Cuál es la razón del aburrimiento de los alumnos en clase?

A veces es el tema pero sobre todo estos días es la falta de concentración y el cansancio de los estudiantes

19. ¿Cómo le gustaría que fueron sus alumnos?

Vivos y curiosos .

20. ¿Cómo reacciona a un alumno que molesta la clase con sus comentarios?

Quiero que explique sus razones o comentarios a todos y tenemos una discusión.

Introduzca su email si quiere recibir los resultados de esta investigación:

Gracias por participar en la encuesta perteneciente la tesis de fin de grado de Simona Kajtazová.



Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Teilnehmer 11

Tesis de grado

Análisis de la situación laboral de docentes del Español en su aspecto psicosocial

Edad:

34

Sexo:

☐ Hombre

☒ Mujer

¿En qué sector de enseñanza está empleado?

☐ Educación Pública Primaria

☐ Educación Pública Secundaria

☐ Educación Pública Privada

☒ Otro: Educación Privada Secundaria

1. ¿Qué le ha llevado a ser docente?

la tradición familiar

2. ¿Cuál es, según su opinión, el papel del profesor?

guía

3. Como docente, ¿cómo explicaría el éxito de su trabajo?

estar satisfecho con lo que hago

4. Como docente, ¿cómo explicaría el fracaso de su trabajo?

no sentirse a gusto enseñando

5. ¿Siente que su trabajo realmente es vocacional?

no

6. ¿Cuáles son los factores que le motivan para seguir trabajando como docente?

posibilidad de crecer, aprender algo nuevo, compartir mis conocimientos y la experiencia con los demás, ganar algo de dinero

7. ¿Tiene la oportunidad de desarrollo profesional?

sí

8. ¿Responde su trabajo actual a sus expectativas profesionales?

bastante

9. ¿Está satisfecho con su remuneración?

bastante

10. ¿Considera su trabajo estresante?

sí

11. ¿Cómo se siente al comienzo de un nuevo curso escolar?

nerviosa

12. ¿Alguna vez se sintió aburrido por el tema que enseña?

sí

13. ¿Qué hace para no repetir los mismos esquemas didácticos año tras año?

no dedicarme a la enseñanza a tiempo completo y compaginarlo con otros trabajos

14. En su clase, ¿hace lo que quiere? Por que sí / no? (Cuáles son los inconvenientes)

en principio sí, tengo la libertad de elegir un método cualquiera

15. ¿Es necesario seguir una estructura de unidad didáctica elaborada anteriormente?

no tanto

16. ¿Cómo considera el ambiente en su aula?

favorable

17. ¿Cómo se siente frente a una clase que no está prestando atención?

desmotivada

18. ¿Cuál es la razón del aburrimiento de los alumnos en clase?

no se interesan por el tema

19. ¿Cómo le gustaría que fueron sus alumnos?

activos

20. ¿Cómo reacciona a un alumno que molesta la clase con sus comentarios?

le doy más preguntas para averiguar por qué lo hace

Introduzca su email si quiere recibir los resultados de esta investigación:

Gracias por participar en la encuesta perteneciente la tesis de fin de grado de Simona Kajtazová.



Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Teilnehmer 12

Tesis de grado

Análisis de la situación laboral de docentes del Español en su aspecto psicosocial

Edad:

Sexo:

☒ Hombre

☐ Mujer

¿En qué sector de enseñanza está empleado?

☐ Educación Pública Primaria

☐ Educación Pública Secundaria

☐ Educación Pública Privada

☒ Otro: Universitario

1. ¿Qué le ha llevado a ser docente?

Apoyar las iniciativas de difusión de una de mis lenguas maternas.

2. ¿Cuál es, según su opinión, el papel del profesor?

Es una labor fundamental en apoyo al aprendizaje y formación de todo ser humano.

3. Como docente, ¿cómo explicaría el éxito de su trabajo?

Al contar con resultados positivos de los alumnos, y sobre todo aprender de ellos en mejorar esos logros.

4. Como docente, ¿cómo explicaría el fracaso de su trabajo?

Se debe aprender de los resultados negativos para corregir en una posible nueva fase.

5. ¿Siente que su trabajo realmente es vocacional?

En mi caso fue muy estimulante y gratificador trabajar con grupos heterogeneos, y una de mis experiencias mas sorprendentes.

6. ¿Cuáles son los factores que le motivan para seguir trabajando como docente?

Bueno lo fue, ahora estoy laborando en otro sector cultural.

7. ¿Tiene la oportunidad de desarrollo profesional?

Seguro, si se cuenta con la ayuda del sector educativo estatal y privado.

8. ¿Responde su trabajo actual a sus expectativas profesionales?

Actualmente en una forma indirecta.

9. ¿Está satisfecho con su remuneración?

Es la parte mas ingrata de esta noble labor.

10. ¿Considera su trabajo estresante?

Depende del grado de sistematización que a veces uno se impone.

11. ¿Cómo se siente al comienzo de un nuevo curso escolar?

En mi caso siempre ha sido muy estimulante.

12. ¿Alguna vez se sintió aburrido por el tema que enseña?

No, por que se debe evitar hacerlo.

13. ¿Qué hace para no repetir los mismos esquemas didácticos año tras año?

Hay que ser creativo.

14. En su clase, ¿hace lo que quiere? Por que sí / no? (Cuáles son los inconvenientes)

En mi caso si, pues el curso de Conversación del Idioma Español de alguna forma lo requiere.

15. ¿Es necesario seguir una estructura de unidad didáctica elaborada anteriormente?

Tal vez un método si, pero es muy flexible.

16. ¿Cómo considera el ambiente en su aula?

Si es muy "frio" hay que saber "calentarlo"

17. ¿Cómo se siente frente a una clase que no está prestando atención?

Seria una pena no saber estimular esa atencion.

18. ¿Cuál es la razón del aburrimiento de los alumnos en clase?

Creo sera el tema no intetesante.

19. ¿Cómo le gustaría que fueron sus alumnos?

Dinamicis y colaboradores.

20. ¿Cómo reacciona a un alumno que molesta la clase con sus comentarios?

Despues de una tolerancia se deberia corregir.

Introduzca su email si quiere recibir los resultados de esta investigación:

Gracias por participar en la encuesta perteneciente la tesis de fin de grado de Simona Kajtazová.



Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Teilnehmer 13

Tesis de grado

Análisis de la situación laboral de docentes del Español en su aspecto psicosocial

Edad:

26

.....

Sexo:

☐ Hombre

☒ Mujer

¿En qué sector de enseñanza está empleado?

☐ Educación Pública Primaria

☐ Educación Pública Secundaria

☐ Educación Pública Privada

☒ Otro: Academia de Lenguas

1. ¿Qué le ha llevado a ser docente?

Me gusta aprender cada día de cada uno de mis alumnos. Creo que es una manera de mantenerse activamente aprendiendo y creciendo personalmente.

.....

2. ¿Cuál es, según su opinión, el papel del profesor?

Aunque desde el ámbito político no se le dé al profesor un papel importante, creo que su labor es fundamental para crear personas responsables, cívicas y con la capacidad crítica necesaria para el mundo en el que vivimos. Pues, hay muchísima información gracias a internet, pero es labor del profesor guiar a los alumnos a hacer un buen uso de ella.

.....

3. Como docente, ¿cómo explicaría el éxito de su trabajo?

Todavía no sé si lo he conseguido porque tengo poca experiencia. Pero me gustaría que mis alumnos adquirieran la capacidad de ser capaces de valorar y respetar las diferencias de los otros. Las diferencias también unen.

4. Como docente, ¿cómo explicaría el fracaso de su trabajo?

Creo que el mayor fracaso es cuando ves que tus alumnos no valoran el trabajo y el esfuerzo que dedicas para su formación.

5. ¿Siente que su trabajo realmente es vocacional?

Por supuesto, como en la mayoría de los trabajos. Es fundamental que una parte sea vocacional porque te mantiene con ilusión, pero también depende de la relación de trabajo que tengas con tus compañeros, alumnos, el instituto o colegio en el que trabajes, etc.

6. ¿Cuáles son los factores que le motivan para seguir trabajando como docente?

Yo me he centrado en la enseñanza de español para extranjeros. Me gusta dar a conocer mi lengua, mi país, mis costumbres, mi cultura. Además, me ofrece la oportunidad de conocer nuevos lugares, experiencias y personas, lo que me ayuda a crecer día a día.

7. ¿Tiene la oportunidad de desarrollo profesional?

Acabo de empezar mi carrera laboral, así que eso espero.

8. ¿Responde su trabajo actual a sus expectativas profesionales?

Responde y con creces. Estoy en una escuela de idiomas en Eslovaquia, ¡quién me lo iba a decir! Me encanta mi trabajo, las clases, los alumnos, los compañeros...

9. ¿Está satisfecho con su remuneración?

Bueno, en esto no estoy muy conforme, pero poco a poco irá a mejor (espero).

10. ¿Considera su trabajo estresante?

No.

11. ¿Cómo se siente al comienzo de un nuevo curso escolar?

Con mucha ilusión y ganas.

12. ¿Alguna vez se sintió aburrido por el tema que enseña?

Hasta ahora, no.

13. ¿Qué hace para no repetir los mismos esquemas didácticos año tras año?

Buscar nuevas ideas, apuntar lo que funciona en clase y lo que no, tratar de mejorarlo o renovarlo.

14. En su clase, ¿hace lo que quiere? Por que sí / no? (Cuáles son los inconvenientes)

A pesar de seguir un método específico para la enseñanza de una nueva lengua (método Inlingua), debo adaptarme a las necesidades y capacidades de mis alumnos. Esto supone que haga variaciones, ya en actividades y dinámicas, ya en las explicaciones y, sobre todo, a la hora de acercar el contexto.

Introduzca su email si quiere recibir los resultados de esta investigación:

Gracias por participar en la encuesta perteneciente la tesis de fin de grado de Simona Kajtazová.



Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

13.3. Abstract

Die Hauptthemen dieser Diplomarbeit sind die Psychoanalytische Pädagogik und die Supervision für Spanischlehrer. Die Aufarbeitung des theoretischen Grundwissens soll als Basis für die im Anschluss durchgeführte anonyme Umfrage dienen und folgende Forschungsfragen beantworten:

- Inwieweit kann psychoanalytisches Wissen den Lehrerberuf beeinflussen und/oder bereichern?
- Welche Anforderungen, Erwartungen und Schwierigkeiten bringt der Lehrerberuf mit sich?
- Welche sind die Quellen der Stressverursachung im Lehrerberuf?
- Welche Vorteile hat Supervision als langfristiger und regelmäßiger Prozess?
- Ist die Professionalisierung des Lehrerberufes durch Supervision möglich? Welche Maßnahmen müssen dafür ergriffen werden?

Im Mittelpunkt dieser Forschungsarbeit stehen die Spanischlehrer in der Slowakei. Es wird von der Annahme ausgegangen, dass die Methode der Supervision als unterstützendes Instrument unentbehrlich ist. Eine anonyme Befragung sollte dabei helfen, sich einen tieferen Einblick in die aktuelle Situation dieser Berufsgruppe zu verschaffen. Die Datenerhebung erfolgte mithilfe einer Onlineumfrage zu der die Teilnehmer über eine Email eingeladen worden sind. Die Auswertung der Studie erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

Die Erkenntnisse dieser Arbeit zeigen, dass die Supervision in der Slowakei von Lehrern nicht in Anspruch genommen wird, was einerseits an der nicht vorhandenen rechtlichen Normierung für diese Berufsgruppe oder die geringe Verbreitung dieser Beratungsform liegen könnte. Dennoch konnte festgestellt werden, dass die Methode der Supervision sich äußerst positiv auf die berufliche Kompetenz als auch auf die Gesundheit auswirkt.