

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

Emotion – Lehrerhandeln – Lehrerbildung

Ein psychoanalytisch-pädagogischer Beitrag zur Diskussion
über Standards in der Lehrerbildung und zum „Wissen-Können-Problem“

verfasst von / submitted by

Mag. Irmtraud Sengschmied

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

Wien, 2017 / Vienna 2017

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

A 092 297

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record sheet:

Pädagogik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

Kurzdarstellung

Im Mittelpunkt der Dissertation *Emotion – Lehrerhandeln – Lehrerbildung* stehen psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen, die dem Lehrberuf und der Lehreraus- und weiterbildung gewidmet sind. Dazu werden die Diskussionen zu Standards in der Lehrerbildung und zum „Wissen-Können-Problem“ aufgegriffen. Es zeigt sich, dass die Bedeutung emotionaler Aspekte für das Zustandekommen von Handlungen und das Hervorbringen eines entsprechenden Könnens nur randständig thematisiert wird.

Vor diesem Hintergrund wird in vorliegender Arbeit unter besonderer Berücksichtigung einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive gezeigt, welche Bedeutung Emotionen für das Erleben pädagogischer Situationen und in weiterer Folge für pädagogisches Handeln beizumessen ist. In diesem Zusammenhang wird beschrieben, weshalb sich Emotionen im Hinblick auf die Verwirklichung berufsspezifischer Ziele sowohl als hilfreich wie auch als hinderlich erweisen können. Im Kontext dazu wird gefragt, welches Können für die Bewältigung pädagogischer Aufgaben hilfreich oder gar notwendig ist, damit emotionale Faktoren der Verwirklichung bestimmter Ansprüche (wie sie etwa in einzelnen publizierten Standards formuliert werden) nicht zu sehr entgegenstehen.

In Anknüpfung an diese Ausführungen werden Konsequenzen für die Ausbildung eines entsprechenden Könnens dargestellt. Dazu werden Seminare beschrieben, die dem Tavistock-Modell der Infant Observation und Work Discussion folgen, und es wird gezeigt, vor welchen Herausforderungen Forschung in der Lehrerbildung und in der Psychoanalytischen Pädagogik steht.

Abstract

This doctoral thesis, entitled *Emotions – Teacher Behaviour – Teacher Training*, reflects on the teaching profession and teacher training, with the focus on psychoanalytic educational theory. It addresses the current debates on teacher training standards, and the relationship between knowledge and practical abilities. These are found to yield no deeper understanding of the importance of emotional aspects to the formation of classroom practice and of adequate skills.

The paper therefore investigates the extent to which – viewed from a psychoanalytic perspective – emotions influence perceptions of teaching situations and hence of classroom practice. Emotions may be either a help or a hindrance in the attainment of vocational objectives. In connection with this it is also asked which abilities are helpful or essential if emotional factors are not to be an excessive hurdle to the fulfilment of certain standards in the performance of teaching tasks.

In addition, the consequences for the formation of adequate skills are depicted. To this end, seminars based on the Tavistock model of infant observation and work discussion are described, and the challenges facing research into teacher training and psychoanalytic educational theory are revealed.

Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle die Gelegenheit nutzen, mich bei allen zu bedanken, die zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben. Mein Dank gilt Univ.-Prof. Dr. Gertraud Diem-Wille und allen Lehrenden des Lehrgangs „Psychoanalytic Observational Studies – Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“. Das gemeinsame Nachdenken über Lern- und Entwicklungsprozesse bildete letztlich den Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung und hat dort auch seinen Niederschlag gefunden.

In besonderer Weise möchte ich mich bei Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler für seine vielfältigen Anregungen und Hilfestellungen bedanken. Er hat mich stets in meiner Arbeit bestärkt und mir durch seine kritischen Rückfragen und konstruktiven Vorschläge zur Präzisierung mancher Überlegungen verholfen.

Univ.-Prof. Dr. Mag. Ilse Schritteser danke ich für die Bereitschaft zur Zweitbegutachtung meiner Dissertation.

Mag. Katja Frühwirth-Feist und Mag. Alexandra Horak haben mich beim Schreibprozess mit ihren Kommentaren, ihrer kritischen Lektüre und wertschätzenden Auseinandersetzung in vielfacher Weise unterstützt. Dafür möchte ich beiden meinen besonderen Dank aussprechen.

Nicht zuletzt möchte ich mich ganz besonders herzlich bei Mag. Gerald Girstmair und Dr. Horst Ebner für ihre tatkräftige Unterstützung bedanken.

Inhaltsverzeichnis

Kurzdarstellung	3
Abstract	3
Einleitung	11
1 Erste Annäherung an die Problemstellungen	11
1.1 Die Diskussion zur Entwicklung von Standards	12
1.2 Die Diskussion der Begriffe Kompetenz und Performanz	15
1.3 Wissen und Können im Lehrberuf und in der Lehrerbildung	19
1.3.1 Von den Schwierigkeiten, kunstfertiges Handeln zu beschreiben: Explizites und implizites Wissen	19
1.3.2 Die Beziehung zwischen Wissen und Können in der Lehrerbildung	20
2 Beschreibung des Forschungsinteresses	21
3 Aufbau der Arbeit	23
Teil A	
Die Diskussion über Standards in der Lehrerbildung	27
1 Die Bedeutungsvielfalt des Begriffs Standard	30
2 Die Entwicklung von Standards in der Lehrerbildung	31
2.1 Der Bezug zu marktwirtschaftlichen Diskursen	31
2.2 Internationale Bezüge	32
2.3 Verlauf der Diskussion im deutschsprachigen Raum	33
2.4 Die Auswahl und Relevanz der beiden Konzeptionen	36
3 Standards für den Lehrberuf (Oser)	36
3.1 Entstehungsgeschichte	37
3.2 Inhalte und Ziele der Standards	38
3.3 Die Relevanz von Standards für die Lehrerbildung	40
3.4 Darstellung der Gliederung und Systematik der Standards	42
4 Standards für die Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz)	43
4.1 Entstehungsgeschichte	43
4.2 Inhalte und Ziele der Standards	45
4.3 Die Relevanz von Standards für die Lehrerbildung	48
4.4 Darstellung der Gliederung und Systematik der Standards	48
5 Kritische Diskussion der Konzeptionen zu Standards	51
5.1 Die Kritik an einem unklaren und divergierenden Begriffsverständnis	52
5.2 Die Kritik an dem Verständnis von Lehrerprofessionalität	52
5.3 „Rhetorische Scheinlösungen“ der Differenz von Wissen und Können	53
5.4 Lernwege zur Erreichung von Standards bleiben unklar	53
6 Zusammenfassung	54
Teil B	
Die Beziehung zwischen wissenschaftlichem Wissen, berufspraktischem Können und Handeln	57
1 Über das Verhältnis von Wissen und Können in der Lehrerbildung	61
1.1 Annahmen zur Integration von Wissen und Können	62
1.1.1 Wissen und Können	62
1.1.2 Lernen und Lehren	64
1.2 Annahmen zur Differenz von Wissen und Können	65
1.2.1 Wissen und Können	65
1.2.2 Implizites Wissen	67
1.2.3 Implizites Lernen	74
2 Didaktische Leitvorstellungen im Spannungsfeld von Wissen und Können	77
2.1 Wissenschafts- und Praxisorientierung in der Lehrerbildung	77
2.2 Didaktische Leitvorstellungen zur Integration von Wissen und Können	79
2.3 Didaktische Leitvorstellungen zur Differenz von Wissen und Können	84
2.4 Zusammenfassung	90
3 An welchen Leitvorstellungen orientieren sich die Konzeptionen zu den Standards?	91
3.1 Leitvorstellungen in den Standards für den Lehrberuf bei Oser	92
3.1.1 Der Zusammenhang von Wissen und Können	92
3.1.2 Identifikation und Darstellung didaktischer Leitvorstellungen	94
3.1.3 Kritische Anmerkungen zur Zielerreichung	96

3.2	Leitvorstellungen in den Standards der Kultusministerkonferenz für die Lehrerbildung.....	97
3.2.1	Der Zusammenhang von Wissen und Können	97
3.2.2	Identifikation und Darstellung didaktischer Leitvorstellungen	100
3.2.3	Kritische Anmerkungen zur Zielerreichung.....	100
4	Zusammenfassung und Präzisierung der Forschungsfragen	101

Teil C

Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge in der Lehrerbildung..... 105

1	Der Diskurs zum Fehlen von emotionalen Aspekten.....	109
1.1	Grenzen der handlungsleitenden Bedeutung von explizitem Wissen	109
1.2	Zum Fehlen von emotionalen Aspekten aus Sicht des „tacit knowing view“	110
1.3	Zum Fehlen von emotionalen Aspekten aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht.....	111
2	Emotionale Aspekte des Handelns aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht	113
2.1	Exemplarische Darstellung eines Standards zum Umgang mit Schwierigkeiten und Konflikten in Schule und Unterricht.....	113
2.2	Vom Ringen um Lösungen bei Konflikten im Unterricht.....	114
2.3	Zur Bedeutung des Erlebens schulischer Situationen.....	117
2.3.1	Der Einfluss emotionaler Aspekte auf Lernprozesse und die Schwierigkeit für Lehrer, sich ihrer Dynamik zu entziehen	117
2.3.2	Emotionale Aspekte kommen in bewusster und unbewusster Weise zum Ausdruck	118
2.3.3	Emotionale Aspekte beeinflussen die Wahrnehmung pädagogischer Situationen und in Verbindung damit pädagogisches Handeln.....	120
2.4	Zwischenresümee: Das Fehlen und die Notwendigkeit einer theoretischen Begründung von emotionalen Aspekten	121
3	Wodurch zeichnet sich psychoanalytisch-pädagogisches Können und Handeln aus?	123
3.1	Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischen Handelns.....	124
3.2	Ausgewählte psychoanalytisch-pädagogische Theorien und Konzepte.....	129
3.2.1	Von der Annahme unbewusster psychischer Prozesse und Abwehraktivitäten	130
3.2.2	Übertragung, Gegenübertragung und szenisches Verstehen	131
3.2.3	Zum Problem der Anwendung in der Psychoanalytischen Pädagogik	135
4	Die Funktion von Wissen, Erfahrung und Reflexion für die Ausbildung von Fähigkeiten des differenzierten Verstehens emotionaler Aspekte	136
4.1	Die Funktion von Wissen für ein Verstehen emotionaler Aspekte.....	137
4.2	Die Funktion von Erfahrung für ein Verstehen emotionaler Aspekte.....	139
4.2.1	Neuwegs Annahmen zur Funktion von Erfahrung.....	139
4.2.2	Psychoanalytisch-pädagogische Annahmen zur Funktion von Erfahrung.....	141
4.3	Die Funktion von Reflexion für ein Verstehen emotionaler Aspekte.....	145
4.3.1	Zur Ausbildung eines „analytischen Habitus“	145
4.3.2	Implizites Wissen und „reflection-in-action“	146
4.3.3	Reflexion aus psychoanalytischer Sicht	148
5	Resümee zum Aspekt des Erlebens in der Ausübung beruflicher Praxis	152

Teil D

Psychoanalytisch-pädagogische Methoden der Praxis- und Selbstreflexion 155

1	Geschichte	158
2	Psychoanalytische Beobachtungsseminare	159
2.1	Methodische Gestaltung der Seminare	160
2.2	Ziele der Seminare	164
2.2.1	Schulung von Beobachtungsfähigkeiten.....	164
2.2.2	Verstehen von psychodynamischen und interaktionellen Bedeutungszusammenhängen.....	167
2.2.3	Eröffnen und Beenden von Beziehungsprozessen	170
2.2.4	Lernen über den jeweiligen Beobachtungsgegenstand.....	172
3	Work Discussion	174
3.1	Methodische Gestaltung	175
3.2	Ziele der Work Discussion	176
3.2.1	Deskriptives Erfassen und Vergegenwärtigen von Arbeitssituationen	176
3.2.2	Thematisierung emotionaler Aspekte	176
3.2.3	Verstehen von psychodynamischen und interaktionellen Bedeutungszusammenhängen	177
3.2.4	Entwicklung von Fähigkeiten zur Mentalisierung.....	178
3.2.5	Klarheit über zu erfüllende Aufgaben	178
4	Beobachten, Verstehen und Handeln	179
4.1	Beobachten und Wahrnehmen praxisleitender Momente.....	180

4.2 Verstehen und Einnehmen einer zurückhaltenden Position.....	181
4.3 Reflexion und weiterführendes pädagogisches Handeln.....	184
4.4 Zusammenfassung und erste Fragen an empirische Forschungsbemühungen	185
Teil E	
Annäherungen zur Frage der empirischen Untersuchung emotionaler Aspekte in Professionalisierungsprozessen ..	189
1 Emotionale Faktoren in der Forschung zum Lehrberuf.....	191
1.1 Charakteristika der Forschung über emotionale Faktoren im Lehrberuf und in der Lehrerbildung	192
1.2 Ausgewählte Befunde zu emotionalen Faktoren in der Forschung über Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung	195
1.3 Über das „Schattendasein“ empirischer Befunde zu emotionalen Faktoren im Lehrberuf und in der Lehrerbildung	197
2 Zur Bedeutung des Erlebens in der psychoanalytisch-pädagogischen Forschungsliteratur	199
2.1 Psychoanalytische Forschung zu emotionalen Prozessen in der Lehrerbildung	199
2.2 Relevanz und Reichweite psychoanalytischer Einzelfallforschung im Kontext von Lehrerbildung	202
3 Dokumentation und Analyse von Lehr- und Lernprozessen in psychoanalytisch-pädagogischen Aus- und Weiterbildungen	210
3.1 Evaluationsstudien zur Infant Observation und Work Discussion	210
3.1.1 Ergebnisse der Begleitforschung über „die psychoanalytische Haltung in der pädagogischen Praxis“	211
3.1.2 Ausgewählte Ergebnisse aus der Begleituntersuchung zum Projektstudium „Psychoanalytische Pädagogik in der Allgemeinen Pädagogischen Ausbildung für das Lehramt“	214
3.1.3 Vergleichende Untersuchung von Beobachtungsseminaren	217
3.1.4 Zusammenfassung und offene Fragen	218
3.2 Empirische Forschung zur Balint-Gruppe.....	219
4 Herausforderungen künftiger psychoanalytisch-pädagogischer Forschung.....	221
5 Psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven in der Lehrerbildung: Ein Resümee	222
Literaturverzeichnis	226
Abbildungsverzeichnis	245
Anhang A: Standards für den Lehrberuf (Oser)	247
Anhang B: Standards für die Lehrerbildung (KMK 2014)	251

Einleitung

1 Erste Annäherung an die Problemstellungen

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen ausgewählte psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zu Fragen des Lehrberufs und der Lehrerbildung. Dabei wird ganz allgemein die Bezeichnung Lehrerbildung gewählt, wodurch verdeutlicht werden soll, dass es hier um Aspekte geht, die sowohl für die Lehrerausbildung als auch für die Lehrerweiterbildung bedeutsam sind. Denn in Anknüpfung an Blömeke (2009) verweist der Begriff Lehrerbildung – historisch gesehen – auf den „Gesamtprozess der professionellen Entwicklung“ von Lehrkräften.¹

Spezifische Inhalte, die Qualität oder auch die Wirksamkeit der Lehrerbildung werden regelmäßig wiederkehrend diskutiert (z.B. Terhart 2000b; Blömeke 2004; Schratz, Schrittemser 2011; Hermstein, Berkemeyer, Manitus 2016). Bedeutsam erscheint hierfür, dass diese immer auch der öffentlichen Bewertung unterliegen, insbesondere durch kritische Einschätzungen zur jeweiligen Schulpraxis. Auch aufgrund der großen medialen Aufmerksamkeit für nationale und internationale Schulleistungsstudien gibt es nicht nur Diskussionen über Schulreformen oder Bildungsstandards für Schüler, sondern auch Bemühungen zur Neuordnung und -gestaltung der Aus- und Weiterbildung von Lehrern. Fällt die Bewertung negativ aus, so wird verstärkt über notwendige Qualifikationen sowie über den Zustand der Lehrerbildung nachgedacht (Terhart 2006; Košinár 2014). Der oftmals von Schülern, Eltern oder Pädagogen zitierte Satz „... auf den Lehrer kommt es an“ (Lipowsky 2006; AERA 2005) – mit dem die Bedeutung des Lehrers mit all seinem Wissen und Können betont wird – kann angesichts der immer aktuellen Diskussion zur Lehrerbildung erweitert werden in „... auf die Lehrerbildung kommt es an“. Doch: Worauf kommt es dabei eigentlich an?

¹ Viele Autoren und Autorinnen ringen mit der Problematik, dass die deutsche Sprache männlich dominiert ist. Mit der Verwendung einer geschlechtssensiblen Sprache wird versucht, dieser Problematik gerecht zu werden. In vielen Texten werden deshalb Großbuchstaben im Wortinneren (Binnen-I), Klammern oder Schrägstriche verwendet, jedoch bleibt die Frage offen, ob damit die Bedeutung der unterschiedlichen Geschlechter angemessen gewürdigt wird, zumal das Lesen und Schreiben verkompliziert wird. Deshalb wird in der gesamten Arbeit, wenn keine geschlechtsneutrale Formulierung möglich ist, die männliche Schreibweise verwendet, damit der Text leicht lesbar bleibt. Auch wenn der Lehrberuf von zumindest der Hälfte von Frauen ausgeübt wird und dieser Umstand in der gewählten Sprache nicht durchgängig zum Ausdruck kommen kann, bitte ich dennoch die Leserin und den Leser, sich daran zu erinnern.

1.1 Die Diskussion zur Entwicklung von Standards

Stellt man sich die Frage, worauf es in der Lehrerbildung ankommt, und zieht man dazu einschlägige Fachzeitschriften oder Publikationsreihen heran, dann stößt man recht schnell auf den Diskurs über Standards und Kompetenzen im Lehrberuf und in der Lehrerbildung. Zur Verdeutlichung des Forschungsinteresses dieser Arbeit, das auf den Beitrag ausgewählter psychoanalytisch-pädagogischer Theorieansätze in der Lehrerbildung abzielt, soll zunächst der Diskurs über Kompetenzen und Standards aufgegriffen werden, um grundsätzlich den Rahmen abzustecken, wie – aus Sicht dieser Arbeiten – der Lehrberuf zu gestalten sei und welchen Ansprüchen demzufolge Lehrerbildung gerecht werden sollte. Anhand dieser Ausführungen lassen sich Anknüpfungspunkte für einen möglichen psychoanalytisch-pädagogischen Beitrag ableiten, in dessen Zentrum praxisleitende Aspekte des Erlebens stehen.

In Zusammenhang mit nationalen und internationalen Schulleistungstudien (wie etwa PISA oder TIMSS²) und der Evaluation von Bildungsmaßnahmen werden wiederkehrend Defizite im Bildungswesen festgestellt, die nicht nur dazu führen, dass die Schule als Bildungsorganisation, sondern auch die Lehrerbildung kritisch hinterfragt wird. Die Frage nach der Wirksamkeit und Leistungsfähigkeit der Lehrerbildung wird immer aufs Neue diskutiert³ und führte schließlich dazu, dass – analog zu den Standards für die Schüler – Standards für den Lehrberuf bzw. für die Lehrerbildung erarbeitet wurden. Einschlägige Publikationen zum Thema Standards machen deutlich, dass dieser Diskurs in engem Zusammenhang steht mit jenem über Kompetenzen. In einer Überblicksarbeit beschreiben Frey und Jung (2011a) einen möglichen „roten Faden“ in dieser Diskussion, der zunächst einmal aufgegriffen wird, um diese beiden Begriffe im Kontext von Lehrerbildung in einem ersten Schritt einzugrenzen, denn diese werden – wie noch zu zeigen sein wird – durchaus vielgestaltig verwendet. Ihren Ausführungen zufolge sind sich viele Autoren darüber einig, dass der Begriff der Kompetenz nicht nur auf „zugrundeliegendes Wissen“ und auf potentielle Fähigkeiten oder Fertigkeiten verweist, sondern auch die spezifische Praxisgestaltung mit einschließt. Fähigkeiten, Fertigkeiten und ein berufsspezifisches Wissen stehen in Zusammenhang mit der „konkreten und qualitativ hochwertigen Anwendung“, die nicht nur unterschiedlich ausfallen, sondern auch im Hinblick auf deren Qualität überprüft werden kann. Erst dann wird von Kompetenz gesprochen. Für die Einschätzung der je spezifischen Qualität einer Handlung können „(berufs-)ethische Normen und Zielsetzungen im Allgemeinen sowie Standards

² PISA (Programme for International Student Assessment) ist eine internationale Schulleistungstudie der OECD (seit 1987), zur Lesekompetenz, naturwissenschaftlichen Bildung und zu fächerübergreifenden Kompetenz. Die Schulleistungstudien TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) wird von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) erarbeitet und durchgeführt (Weinert 2001, 16).

³ Etwa Blömeke 2004; 2009; Terhart 200b; 2012; Baumert, Kunter 2006, 469; Hermstein, Berkemeyer, Manitus 2016.

im Besonderen“ herangezogen werden (Frey, Jung 2011a, 60). Der Zusammenhang zwischen Wissen, Fertigkeiten, Standards und Kompetenz wird von den beiden Autoren folgendermaßen dargestellt:

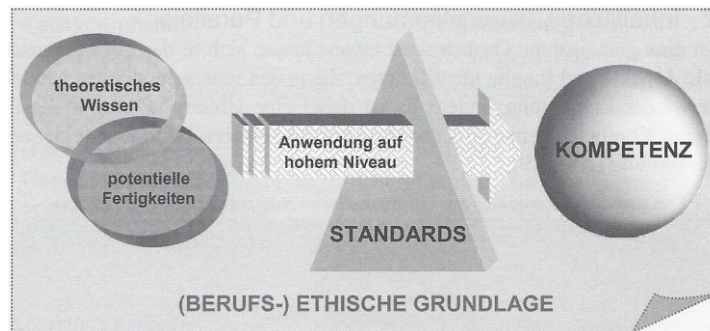


Abbildung 1: Makromodell der Lehrerkompetenz (Frey, Jung 2011a, 61)

Etwas vereinfacht zusammengefasst, gehen Frey und Jung (2011a, 60) davon aus, dass jemand ein spezifisches Wissen und potentielle Fertigkeiten entwickelt hat. Eine konkrete Handlung wird geplant und ausgeführt, in der das jeweils entwickelte Können einfließt. Diese Handlung kann nun besser oder schlechter gelingen. Um ihre Qualität einschätzen zu können, bedarf es bestimmter Kriterien. Sogenannte Standards stellen hierfür eine Grundlage dar. Kommt man sodann zu der Einschätzung, dass die Handlung auf einem qualitativ hohen Niveau ausgeführt wurde, wird der Begriff der Kompetenz ins Spiel gebracht, denn das jeweils entwickelte Können kann erst dann als kompetent betrachtet werden, wenn es eine gewisse Qualität, die im konkreten Verhalten sichtbar wird, erreicht hat. Daran knüpft nach Einschätzung der Autoren die offene Frage an, wie im Rahmen von Lehrerbildung ein entsprechendes Wissen vermittelt und ein spezifisches Können gefördert werden kann (Frey, Jung 2011a, 65).

Folgt man den bisherigen Ausführungen, dann werden in der Diskussion über Standards und Kompetenzen Aspekte des beruflichen Könnens und Handelns von Lehrern und darauf aufbauend Ziele für die Lehrerbildung thematisiert. In der vorliegenden Literatur wird zwischen Standards für die Lehrerbildung und Standards für den Lehrberuf unterschieden. Wenn Letztere genannt werden, wird dies häufig mit den Arbeiten von Fritz Oser (z.B. 1997a; b; 2001b) in Zusammenhang gebracht. Im Unterschied dazu wurden Standards von der „Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“ (kurz: Kultusministerkonferenz⁴) erarbeitet, die – ihrem Anspruch gemäß – als Standards für die Lehrerbildung zu sehen sind (KMK 2004; 2014).

⁴ Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) ist ein Zusammenschluss der für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister bzw. Senatoren der einzelnen deutschen Bundesländer (siehe <https://www.kmk.org> abgerufen am 30.04.2017).

Im deutschsprachigen Raum wurden in der Schweiz von Fritz Oser bereits 1997 Standards für den Lehrberuf erarbeitet. Seiner Definition nach zielen die darin formulierten Inhalte auf die Beschreibung von „Handlungsdispositionen und Fähigkeiten“ ab, die zur Bewältigung von beruflichen Anforderungen als notwendig erachtet werden (Oser 2007, 104). Die Annahmen bezüglich der Frage, was Lehrer können sollen, werden in Form einer tabellarischen Auflistung zusammengefasst (siehe Anhang A, Seite 247f.). Zum Beispiel wird in der Standardgruppe zum „Aufbau und zur Förderung von sozialem Verhalten“ formuliert, dass in der Lehrerbildung gelernt werden soll, „wie Schüler durch Belohnung und Bestrafung alte Gewohnheiten verlernen und neue erwerben können“, oder aber auch, „wie vielfältiges prosoziales Verhalten gefördert wird“ (Oser 2001b, 234). Dieses Beispiel ist Teil einer umfassenden Auflistung von insgesamt knapp 90 Standards, die Auskunft geben über Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse und die, erstens, als Zielsetzungen für den Lehrberuf zu verstehen sind. Zweitens geht es in dieser Konzeption auch um „optimal ausgeführte und beherrschte [...] Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Oser 1997a, 28). Dies verweist im Unterschied zu dem davor beschriebenen Aspekt des Könnens auf konkrete Handlungsvollzüge. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass sich mit Hilfe der in den Standards formulierten Inhalte nicht nur Aussagen über notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrern tätigen lassen, sondern auch Einschätzungen zur Qualität pädagogischer Praxisvollzüge möglich sind.

In gewisser Weise anders verhält es sich in der (kurz darauf einsetzenden) Diskussion in Deutschland, deren Ausgangspunkt Reformbestrebungen in der Lehrerbildung waren. Für die bildungswissenschaftlichen Inhalte des Studiums lassen sich Beschlüsse auf bildungspolitischer Ebene finden (KMK; 2004; 2014), an deren inhaltlicher Konzeptionierung Ewald Terhart federführend war (v.a. 2000a; 2002a).⁵ Auch in diesen Standards werden die beiden oben genannten Aspekte beschrieben:

Erstens werden in der tabellarischen Auflistung aller ebenfalls knapp 90 Standards Anforderungen an den Lehrberuf formuliert (siehe Anhang B, Seite 251f.). Ausgehend von der Beschreibung zentraler Aufgaben im Lehrberuf werden dazu bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten formuliert, die für die Bewältigung dieser Aufgaben als notwendig erachtet werden und deshalb in der Ausbildung zu erlernen sind. Etwa wird in der sogenannten „Kompetenz 6“ beschrieben, dass Lehrer „Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht“ finden. Neben weiteren Standards werden zum

⁵ Ergänzend zu den Standards für die bildungswissenschaftlichen Teile der Lehrerausbildung wurden von der Kultusministerkonferenz (2008; 2017) „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ verabschiedet, in denen Kompetenzprofile für die jeweiligen Fächer ausformuliert wurden. Diese werden in der vorliegenden Arbeit nicht weiter berücksichtigt, da im Mittelpunkt dieser Arbeit bildungswissenschaftliche und nicht fachdidaktische Aspekte in der Lehrerbildung stehen.

Beispiel folgende formuliert: Absolventen „kennen Regeln der Gesprächsführung und Grundsätze des Umgangs miteinander“ und „erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des Umgangs miteinander und setzen sie um“ (KMK 2014, 10).

- Zweitens sollen die in den Standards formulierten Inhalte als Basis für die Entwicklung entsprechender Instrumente dienen, mit Hilfe derer die Ergebnisse von Lernprozessen in der Lehrerbildung systematisch überprüft werden können (KMK 2014, 4; Terhart 2007, 32).

Diese beiden Konzeptionen werden in der vorliegenden Arbeit als ein Beispiel zur Charakterisierung von relevanten Zielen im Lehrberuf und in der Lehrerbildung aufgegriffen, um den Aspekt der praxisleitenden Bedeutung des Erlebens zu betrachten. Denn erst wenn geklärt ist, wodurch sich das Handeln von Lehrern auszeichnen soll und was Lehrerbildung für die Entwicklung eines entsprechenden Könnens leisten soll, kann der mögliche Beitrag aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht diskutiert werden. Fragt man nun danach, welches Können für das Zustandekommen entsprechender Handlungen notwendig ist, dann hat der Begriff der Kompetenz in diesem Diskurs einen hohen Stellenwert. Deshalb lohnt sich an dieser Stelle ein Blick auf die Diskussionen dazu und es wird sich zeigen, dass der Begriff der Performanz ebenso bedeutsam ist.

1.2 Die Diskussion der Begriffe Kompetenz und Performanz

Es ist bereits deutlich geworden, dass die Diskussion über Standards in engem Zusammenhang mit dem Diskurs über Kompetenz steht. Etwas pointiert formuliert könnte das Credo lauten: Damit die Ansprüche, die in den Standards formuliert werden, eingelöst werden können, brauchen Lehrer Kompetenzen. Der Begriff der Kompetenz ist in Diskussionen zur Lehrerbildung prominent vertreten. Gibt man etwa über die Stichwortsuche in der Literaturlatenbank des „Fachinformationssystems Bildung“ (FIS Bildung⁶) die Schlagwörter „Kompetenz“ und „Lehrerbildung“ ein, dann lassen sich beachtliche 2.454 Treffer finden, und auch wenn man die Suche eingrenzt und „nur“ nach den seit 2010 erschienenen Publikationen sucht, sind es immer noch 827 Treffer.⁷ Diese Fülle spiegelt sich auch in den Themenheften von Fachzeitschriften oder in der Anzahl der Veröffentlichungen (in zum Teil neu entstandenen Publikationsreihen) wider. Angesichts der beachtlichen Menge verwundert es nicht, dass viele Autoren zu dem Schluss

⁶ Das „Fachportal Pädagogik“ versteht sich als die wissenschaftliche Fachinformation für Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis und wird betrieben vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt am Main. Die dazugehörige Literaturdokumentation „FIS Bildung“ bietet dazu umfangreiche Recherchemöglichkeiten. Die Homepage ist abrufbar unter: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_form.html (20.03.2017).

⁷ Klieme und Hartig haben 2007 angeführt, dass die Datenbank „FIS Bildung“ für den Begriff „Kompetenz“ (ohne Eingrenzung auf Lehrerbildung) bemerkenswerte 8.889 Treffer aufweist. Gibt man diesen Begriff zehn Jahre später ein, sind es beachtliche 28.520 Treffer (20.03.2017).

gelangen, es gebe kein einheitliches Verständnis des Begriffs Kompetenz, da zu „viele und zu divergente Aspekte und Interessen“ mit der Idee von Kompetenz verknüpft werden (Schrittesser 2010a, 106). Es ist die Rede von einem „Modebegriff der Sozial- und Erziehungswissenschaft“, der in unterschiedlichster Weise genutzt und neu gefasst werde (Klieme, Hartig 2007, 11), der über- und unterbestimmt zugleich sei (Bresges u.a. 2014, 9) und der „ein Versprechen enthält und große Hoffnungen weckt, [da] endlich nicht mehr ‚träges Wissen‘, sondern ‚anwendungsorientierte‘, vielseitig einsetzbare und verwertbare Kompetenzen“ im Mittelpunkt stehen (Göppel 2010, 236). Diese Aufzählung könnte noch weiter fortgesetzt werden, doch soll hier nicht der Versuch unternommen werden, die Rezeptionsgeschichte des Begriffs Kompetenz (in seinen nahezu unüberschaubaren Bedeutungskonnotationen) in erziehungswissenschaftlichen Publikationen zur Lehrerbildung nachzuzeichnen. Ebenso wenig wird auf „die ‚Wiederentdeckung‘ und eine höchst inflationäre Verwendung“ dieses Begriffs und seiner theoretischen Bestimmungen in der Bildungsforschung und im Besonderen in den Bereichen des schulischen Lernens und Lehrens eingegangen (Zlatkin-Troitschanskaia, Seidel 2011, 213). Diese Aspekte lassen sich mit unterschiedlichsten Schwerpunktsetzungen vielerorts nachlesen.⁸ Zumal der Versuch, den Begriff Kompetenz im Diskurs über Lehrerbildung darzustellen, eine eigene und durchaus umfangreiche Arbeit zur Folge hätte.

Dennoch soll an dieser Stelle ein beispielhafter Einblick in einzelne Definitionen gegeben werden, denn dadurch wird deutlich, dass der Aspekt des Könnens zu differenzieren und im Hinblick auf das vorliegende Forschungsvorhaben einzugrenzen ist. Im bildungswissenschaftlichen Diskurs war zunächst die Begriffsdefinition von Heinrich Roth (1971) vertreten, die er im zweiten Band seiner *Pädagogischen Anthropologie* eingeführt hat. Im Mittelpunkt dieser steht Sach-, Selbst und Sozialkompetenz als grundlegende menschliche Fähigkeit, die in engen Zusammenhang mit dem Aspekt der Mündigkeit betrachtet wird. Doch mittlerweile wird in vielen Publikationen auf die Arbeiten von Franz E. Weinert, Erziehungswissenschaftler und Psychologe, Bezug genommen. Er hat in seinen einflussreichen Arbeiten über Kompetenzentwicklung und -erfassung nicht nur eine Übersicht über Begriffsdefinitionen vorgestellt, sondern auch eine für die Bildungsforschung und insbesondere für die Entwicklung von Bildungsstandards bedeutsame Definition von Kompetenz entwickelt, die einer kognitionspsychologischen Tradition zuzurechnen ist (Klieme u.a. 2007, 72):

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften

⁸ Die Rezeptionsgeschichte des Begriffs Kompetenz im Diskurs über Lehrerbildung wird von vielen Autoren nachgezeichnet (z.B. Klieme, Hartig 2007; Dewe 2010; Schrittesser 2011b; 2013). Die historischen Wurzeln des Begriffs in der Sprachwissenschaft einerseits und in den Sozialwissenschaften andererseits können bei Knoblauch (2010) nachgelesen werden. Überblicksartige und ordnende Überlegungen zur Verwendung des Begriffs der Kompetenz in der Bildungsforschung werden z.B. von Zlatkin-Troitschanskaia und Seidl (2011) dargestellt.

und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.).

Im Mittelpunkt dieser Definition stehen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Routinen sowie die Bereitschaft, diese für Problemlösungen zu nutzen. Diese Begriffsdefinition wird etwa von der prominent vertretenen Forschungsgruppe rund um Klieme, Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher, aufgegriffen und führt dazu, dass in der empirischen Bildungsforschung Kompetenz als eine „kontextspezifische, kognitive Leistungsdisposition“ betrachtet wird, die durch Lernen erworben werden kann und muss. Den Arbeiten zufolge sind jedoch motivationale, volitionale und affektive Komponenten von Kompetenz davon zu unterscheiden, da kognitive und mentale Aspekte getrennt voneinander zu erfassen und zu untersuchen sind (z.B. Klieme u.a. 2007; Hartig, Klieme 2007; Jude, Hartig, Klieme 2008; Klieme, Maag-Merki, Hartig 2007). Ergänzend dazu wird noch eine weitere Differenzierung eingeführt:

„Kompetenz bezieht sich sowohl auf Handlungsvollzüge als auch für die ihnen zugrunde liegenden mentalen Prozesse und Kapazitäten, zu denen Kognition, Motivation und Volition bzw. Wissen und Können gehören“ (Klieme, Hartig 2007, 13).

In obiger Definition wird deutlich, dass nicht nur von bestimmten Kapazitäten die Rede ist, sondern auch der Aspekt des „Handlungsvollzuges“ betont wird. Thematisiert werden darin sowohl Handlungsvoraussetzungen als auch Aspekte der Handlungsdurchführung. Weiterführend beschreiben sie, dass der Begriff Kompetenz verstanden werden kann

„[...] als die Verbindung zwischen Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen“ (Klieme, Hartig 2007, 19).

In diesen Zusammenhang nehmen Klieme und Hartig (2007, 14f.) – wie viele andere Autoren auch – Bezug auf Chomsky (1968), der in seiner Sprachtheorie das Verständnis von Kompetenz durch die Miteinbeziehung des Begriffs der Performanz maßgeblich geprägt hat.

„Ziel war der Entwurf einer Transformationsgrammatik und damit die Entschlüsselung der gemeinsamen kognitiven Basis für sprachliches Verstehen beim Menschen. Kompetenz ist nach Chomsky eine psychische Disposition, ein gegebenes universales sprachgenerierendes Potential des Menschen. Chomsky unterscheidet zwischen einer prinzipiellen Kompetenz (tacit knowledge über Sprache) und einer faktischen Performanz (die tatsächliche Anwendung von Sprache in spezifischen Situationen)“ (Zlatkin-Troitschanskaia, Seidel 2011, 220).

Diesen Ausführungen zufolge wird eine Unterscheidung eingeführt zwischen der Fähigkeit, grammatikalisch korrekte Sätze zu bilden mitsamt dem Wissen über Grammatik, und der tatsächlichen Sprachverwendung im konkreten Tun, im Sinne von Produzieren oder Verstehen von Sprache, das nicht nur fehleranfällig ist, sondern auch in seiner Vielfältigkeit höchst unterschiedlich sein kann. Aus der Vielfältigkeit möglicher Anwendungsformen leitet sich ab, dass Kompetenz eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für Performanz darstellt. Kompetenz bildet zwar eine Basis des Handelns, jedoch wird mit dem Begriff der Performanz ein

vom Können unterschiedenes aktuelles Tun verstanden, das von situativen und personenabhängigen Faktoren beeinflusst wird.

Folgt man den bisherigen Ausführungen, dann werden mit dem Begriff Kompetenz insbesondere bei Weinert zu Grunde liegende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Routinen sowie die Bereitschaft, diese im konkreten Handeln zu verwirklichen, beschrieben. Oder anders gesagt: Es wird einer Person ein Können zugeschrieben im Vertrauen darauf, dass sie es in unzähligen weiteren Situationen wird zeigen können. Ob dies jedoch gelingen wird oder nicht, lässt sich nicht von vornherein angeben, und hier kommt der Begriff Performanz ins Spiel, denn dieser verweist auf die Ebene des Verhaltens bzw. Handelns. Die leitende Annahme dabei ist, dass eine spezifische Disposition, die ein bestimmtes Handeln ermöglicht, mit dem Begriff Kompetenz beschreibbar ist und zu unterscheiden ist vom konkret sichtbaren Verhalten und Handeln, welches von situativen und personenabhängigen Faktoren beeinflusst wird. Deshalb wird der Begriff Performanz eingeführt, da davon ausgegangen wird, dass sich sogenannte Kompetenzen im Sinne von Dispositionen erst in der konkreten Aufgabenbearbeitung – auf der „formativen Ebene“ (Sloane, Dilger 2005, 13) – zeigen. Umgekehrt kann – folgt man den Ausführungen über Kompetenzdiagnostik und -erfassung (Klieme, Hartig 2007; Hartig 2008) – von der Aufgabenbearbeitung auf die darin enthaltenen Kompetenzen geschlossen werden. Denn in diesen Arbeiten geht man davon aus, dass Kompetenzen nicht direkt gemessen werden können, sondern nur indirekt über die Art und Weise der Aufgabenbearbeitung (Performanz) erforschbar sind und insofern ein „hypothetisches Konstrukt“ darstellen (Schrittemer 2013, 2).

An dieser Stelle soll die Darstellung der Begriffe Kompetenz und Performanz nicht weiter vertieft werden, denn im Hinblick auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit kann anhand dieser knappen Erläuterungen gezeigt werden, dass der Aspekt des Könnens zu problematisieren ist. Wenn man nun danach fragt, welche Faktoren darauf Einfluss nehmen, dass die Ziele erreicht werden und Lehrpersonen den erwähnten Standards gemäß handeln, dann wird im Diskurs über Kompetenz und Performanz deutlich, dass zwischen einem spezifischen Können und dem Nutzen dieses Könnens differenziert wird. Deshalb wird in dieser Arbeit unterschieden, ob ein bestimmtes Können „grundsätzlich“ vorhanden ist und wenn ja, ob dieses im Handeln zum Tragen kommt. Daraus ergibt sich die dreifache Frage, (a) welches Können nötig ist, damit bestimmten Ansprüchen gemäß gehandelt werden kann; (b) wie ein spezifisches Können ausgebildet werden kann; und (c) welche Faktoren in der jeweils gegebenen Praxissituation darauf Einfluss nehmen, dass und in welcher Weise dieses Können „tatsächlich“ im Handeln wirksam wird.

In der vorliegenden Arbeit wird insbesondere auf die Fragen a) und b) Bezug genommen:

- a) Welches Können ist nötig, damit bestimmten Ansprüchen gemäß gehandelt werden kann?
- b) Wie kann solch ein spezifisches Können ausgebildet werden?

Die Beantwortung der dritten Frage ist nicht nur abhängig von den ersten beiden, sondern zugleich komplex und facettenreich. Deshalb wird erst im abschließenden Resümee die Frage c) aufgegriffen.

1.3 Wissen und Können im Lehrberuf und in der Lehrerbildung

Wenn man danach fragt, wie ein spezifisches Können – im Sinne von Fähigkeiten, Fertigkeiten oder einem bestimmten Vermögen – ausgebildet werden kann, erscheint es lohnenswert, die Diskussion über das Verhältnis von Wissen und Können aufzugreifen. Denn dieser ist zu entnehmen, welche Aspekte von (Lehrer-)Wissen sich unterscheiden lassen, wodurch sich Können auszeichnet und worauf Handlungskompetenz gründet.

1.3.1 Von den Schwierigkeiten, kunstfertiges Handeln zu beschreiben: Explizites und implizites Wissen

Folgt man dem im vorigem Teil kurz skizzierten Diskurs zu Kompetenz und Performanz, dann wird einerseits deutlich, dass zwischen beiden Begriffen zu unterscheiden ist, und andererseits ein Zusammenhang hergestellt wird zwischen der Handlung, die eine Person zu setzen vermag (Performanz), und der Suche nach Voraussetzungen (Kompetenz), die zur Folge haben, dass es dieser Person gelingt, eine spezifische Handlung zu setzen. Es ist daher zu unterscheiden, ob jemand „grundsätzlich“ etwas kann, oder ob jemand in seinen Handlungsvollzügen zu zeigen vermag, dass er etwas kann. Allerdings ist es ungewiss, ob die Voraussetzungen für das im Handeln zum Ausdruck gekommene Können immer benennbar sind. Folgt man den Ausführungen Neuwegs, so stellt sich die Frage, ob eine Disposition zur Ursache des Verhaltens gemacht werden kann.

„Der Fehler schleicht sich manchmal unbemerkt durch eine nachlässige Sprache ein. Aus einem ‚Maria Müller zeigt, dass sie weiß, wie’s geht, indem sie drei Minuten lang mit fünf Bällen jongliert‘ wird allzu leicht ein ‚Weil Maria Müller weiß, wie’s geht, kann sie drei Minuten lang mit fünf Bällen jonglieren.‘ Nun wohnt das Wissen nicht mehr nur dem Können inne, es ist ‚in den Kopf‘ von Maria Müller gewandert. Es gibt sicher Fälle, wo es sich in gewisser Weise tatsächlich dort befindet. Wer zum Beispiel eine Bauanleitung für eine Kommode auswendig gelernt hat und dann nach ihr vorgeht, hat Wissen im Kopf und sein Können ist die Anwendung dieses Wissens (wobei wir in diesem Fall übrigens sagen würden, dass der Heimwerker die Anleitung brauchte, weil er eben gerade nicht über Könnerschaft verfügt)“ (Neuweg 2015, 8).

In den Arbeiten Neuwegs zum „tacit knowing view“ (Neuweg 2005d; 2010b; 2015) wird deutlich, dass sich spezifische Aspekte von „Könnerschaft“ nicht in Form von „verfügbarem“ Wissen beschreiben lassen. Wie noch zu begründen sein wird, ist die Beziehung zwischen

wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Können mehrfach gebrochen und komplex. Aus Neuwegs Sicht gibt es intelligente Handlungen ohne vorausgehende Kognition (intuitives Handeln), wie auch handlungsbezogenes explizites Wissen sich nicht zwangsläufig in Handlungskompetenz niederschlägt (träges Wissen). Ausgangspunkt in diesen Arbeiten ist die gemeinhin geteilte Annahme, dass wissenschaftliches Wissen nicht reicht, um ein bestimmtes Handeln hervorzubringen, denn es wird von der These ausgegangen, dass die Aneignung von Wissen nicht zwingend zum Entstehen von Können führt. Folgt man diesen Überlegungen, dann zeigt sich, dass ebenso ein implizites Wissen, das stillschweigend wirksam wird, für das Zustandekommen von Handlungen bedeutsam ist. Im Hinblick auf die Frage nach der Ausbildung von Können folgt daraus, dass ebenso der Begriff des Wissens zu differenzieren ist und in seiner Leistungsfähigkeit für Lehrerhandeln zu problematisieren ist.

1.3.2 Die Beziehung zwischen Wissen und Können in der Lehrerbildung

Diese Überlegungen stehen in unmittelbarem Zusammenhang zur traditionsreichen Debatte um das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik, die als „Wissen-Können-Problem“ in jüngerer Zeit verhandelt wird (Neuweg 2002a, 209; 2011b, 454). Dieser Diskurs beschäftigt sich mit den Fragen: Welches Wissen führt zur Entfaltung von welchem berufspraktischen Können? Und in Zusammenhang damit: Welche spezifischen Aspekte von Können bedingen welches berufliche Handeln?

Der Diskussion ist zu entnehmen, dass sich berufsspezifisches Wissen und Können zwar nicht unabhängig von Handlungsvollzügen und Kontextbedingungen der beruflichen Praxis entwickeln lässt, jedoch kann die Verschränkung von Theorie und Praxis und deren zeitliche Abfolge verschieden konzipiert werden⁹: Konzepte, die der Integration von Wissen und Können folgen, zielen beispielsweise darauf ab, dass ein korrektes Anwenden von Regelwissen geschult wird oder Fähigkeiten im Bereich der Problemdefinition und -wahrnehmung entwickelt werden. In den Annahmen zur Differenz von Wissen und Können stehen hingegen die Bearbeitung von persönlichkeitspezifischen Momenten, der Aufbau von implizitem Wissen (in ausgedehnten Prozessen des erfahrungsfundierte Lernens) oder die Entfaltung spezifischer Reflexionsfähigkeiten im Zentrum. Im Hinblick auf Lehrerbildung wird deshalb zu problematisieren sein, wie in facheinschlägigen Publikationen die Relation zwischen welchen Formen von Wissen und praxisrelevantem Können beschrieben wird, wie in Zusammenhang damit das Zustandekommen von Handlungen zu sehen ist und schließlich welche didaktischen Schlussfolgerungen daraus gezogen werden können.

⁹ Aus unterschiedlicher theoretischer Perspektive findet sich diese Annahme zum Beispiel bei Oser 1997a; b; Wahl 1991; Bromme 1992; Nölle 2002, 49).

Zusammenfassend fällt *erstens* auf, dass in den Überlegungen zum „Wissen-Können-Problem“ zwar sehr differenziert und vielfältig über unterschiedliche Aspekte von Wissen, über einzelne Dimensionen von Können und über das Zustandekommen von Handlungen nachgedacht wird, allerdings werden darin Aspekte des Emotionalen nicht thematisiert. Offen bleibt, inwiefern Verhalten und Handeln nicht bloß eine Folge von Wissen und Können ist, sondern auch von Emotionen abhängig ist.

Zweitens zeigt sich ebenso in der Diskussion zur Entwicklung von Kompetenzen und Standards, dass mentale Prozesse lediglich in Zusammenhang mit sozialen, motivationalen oder volitionalen Komponenten von Kompetenz erwähnt, jedoch nicht weitergehender diskutiert werden (Weinert 2001, 28; Klieme, Hartig 2007, 21). Dies wird letztlich auch deutlich, wenn man die erwähnten Konzeptionen zu Standards durchblättert und keine Passage findet, die auf Aspekte des Erlebens und deren Bedeutung hinweisen würde, auch wenn in beiden die beachtliche Anzahl von nahezu 90 Standards zu finden ist. Deshalb lässt sich zunächst fragen, ob etwa in den von Oser (2001b) oder in den ebenfalls knapp 90 Standards der deutschen Lehrerbildung (KMK 2014) eine weitere Gruppe von Standards fehlt, die emotionale Prozesse zum Gegenstand haben sollte. Selbst wenn es gelingt, aus ausgewählten Theorien jene Aspekte herauszuarbeiten, die im Sinne der Definition von Standards, etwa nach Oser (1997a; 2001b), jene „professionellen Kompetenzprofile“ umfassen, mit denen pädagogische Situationen „zweckmäßig und sinnvoll“ bearbeitet werden können, bleibt noch die Frage offen, ob die Formulierung einer weiteren Gruppe von Standards tatsächlich ausreichend ist und dazu führt, dass emotionale Faktoren hinreichend berücksichtigt sind. Denn es müsste auch geprüft werden, ob nicht Ergänzungen bei allen Standards vorzunehmen sind.

2 Beschreibung des Forschungsinteresses

Die Frage, wie der Lehrberuf und in Verbindung damit Lehrerbildung zu gestalten ist, damit die angestrebten Ziele erreicht werden können, setzt die Klärung voraus, welche Ziele überhaupt zu erreichen sind. Bezüglich der Frage nach den anzustrebenden Zielen findet sich ein Orientierungsrahmen in den zentralen Inhalten der Standards in Form einer tabellarischen Auflistung (siehe Anhang A und B). Daraus folgt, dass sich in den Standards nachlesen lässt, wodurch sich Lehrerhandeln auszeichnen soll und welche Ziele demgemäß in der Lehrerbildung bedeutsam sind.

Stellt man sich die Frage, welches Können notwendig ist, damit man diese (oder auch andere) Ansprüche erfüllen kann, dann offenbaren sich schon in der Diskussion zu den Begriffen Kompetenz und Performanz unterschiedliche Dimensionen von Können. Zum einen wird davon ausgegangen, dass mit dem Begriff der Kompetenz Fähigkeiten, Fertigkeiten und Routinen sowie die „grundsätzliche“ Bereitschaft, diese einzusetzen, beschrieben werden. Anders gesagt, werden einer Person ein Können sowie eine grundsätzliche Fähigkeit und Bereitschaft, dieses in vielen weiteren Situationen auch zu zeigen, zugeschrieben. Zum anderen geht aus der Diskussion hervor, „dass man etwas nicht nur können muss, man muss es auch zeigen können und wollen“ (Schrittesser 2013, 2). Demzufolge wird ein spezifisches Vermögen beschrieben, das sich nur in der Art und Weise zeigt, wie gehandelt wird, und insofern steht in dieser Bedeutungsvariante das Ergebnis bestimmter Aktivitäten im Mittelpunkt. Dabei handelt es sich um eine „nicht unerhebliche Bedeutungsverschiebung“ (Schrittesser 2011), denn dieser Aspekt verweist darauf, dass man zu zeigen vermag, was man kann. Die Komplexität und Vielschichtigkeit dieser genannten Aspekte führt dazu, dass in dieser Arbeit jene Dimensionen im Zentrum stehen, die auf ein Können „im engeren Sinn“ verweisen, und erst am Schluss wird nach jenen Faktoren gefragt, die darauf Einfluss nehmen, dass und in welcher Weise ein spezifisches Können in der jeweils gegebenen Praxissituation wirksam wird.

Wie kann nun solch ein spezifisches Können ausgebildet werden? Dazu ist dem Forschungsprogramm des „tacit-knowing-view“ (Neuweg 2005c; d; 2010b) zu entnehmen, dass ebenso der Begriff des Wissens mehrdeutig ist. Deshalb wird zu zeigen sein, wie vielfältig und unterschiedlich die Beziehung zwischen dem Erwerb oder dem Vorhandensein von wissenschaftlichen Wissen und der Aneignung von berufspraktischem Können zu sehen ist und wie in Zusammenhang damit das Zustandekommen von Handlungen betrachtet wird.

In der vorliegenden Fachdiskussion zeigt sich, dass der Aspekt des Emotionalen nicht aufgegriffen oder eingehender diskutiert wird. Nicht nur in den Konzeptionen über Standards in der Lehrerbildung, sondern auch in der Diskussion zum „Wissen-Können-Problem“ gilt die Aufmerksamkeit den Bezügen zwischen Denken und Handeln. Neuweg selbst sieht darin eine „kognitive Verkürzung“, da die Rolle des Emotionalen unterschätzt werde.¹⁰

„Der Lehrer als ‚Experte‘ jedenfalls scheint jemand zu sein, der viel weiß, erfährt und denkt, sich aber nie wütend, ängstlich, beschämt, beleidigt, stolz, froh oder euphorisch fühlt – allenfalls produziert er entsprechende Kognitionen“ (Mayr, Neuweg 2006, 185).

¹⁰ In den Arbeiten zum „tacit knowing view“ wird das Fehlen von emotionalen Faktoren sowohl allgemein aufgegriffen (Neuweg 2005a; 2005b; 2006 und Mayr, Neuweg 2006), als auch im Kontext von Kompetenzmessung (Neuweg 2015).

Mit dem Aspekt des Erlebens befasst sich in spezifischer Weise psychoanalytisches Denken, in der Auseinandersetzung mit der Frage nach den entscheidenden Gründen menschlichen Handelns wie auch mit der Bedeutung von pädagogischen Interaktionsprozessen in ihrer emotionalen Erlebnisqualität (W. Datler 2003a; 2004a). Folgt man einer psychoanalytisch-pädagogischen Theorietradition, dann kann gezeigt werden, dass ein konkretes Verhalten und Handeln vom Erleben und damit auch von den Emotionen geprägt wird. Wenn man von der Annahme ausgeht, dass Aspekte des Erlebens die Wahrnehmung pädagogischer Situationen und in Verbindung damit die Gestaltung pädagogischen Handelns beeinflussen, die sich im Hinblick auf die Erfüllung berufsspezifischer Aufgaben mitunter als hinderlich und mitunter als förderlich erweisen können, dann lässt sich (1.) fragen,

welche Bedeutung Emotionen für die Fähigkeit nach bestimmten Ansprüchen zu handeln, haben.

In Zusammenhang mit der Ausbildung eines entsprechenden Könnens, das hilfreich oder gar notwendig dafür ist, dass emotionale Prozesse im schulischen Geschehen Berücksichtigung finden, ist (2.) von Relevanz,

inwiefern diesen Prozessen in der Lehrerbildung Rechnung zu tragen ist.

Diese Fragen werden in Form einer Theoriearbeit untersucht und zielen darauf ab, den möglichen psychoanalytisch-pädagogischen Beitrag in Diskussionen über anzustrebende Ziele im Lehrberuf und in der Lehrerbildung zu prüfen.

3 Aufbau der Arbeit

Für die Untersuchung der Frage, welche Bedeutung Aspekte des Emotionalen für Lehrerhandeln haben und in welcher Weise dem in der Lehrerbildung Rechnung zu tragen ist, wird in [Teil A](#) der vorliegenden Arbeit die Diskussion zur Einführung von Standards im Lehrberuf (z.B. Oser 2001b) und in der Lehrerbildung (KMK 2014) in hermeneutisch-kritischer Weise nachgezeichnet. Dieser Teil zielt darauf ab, den von den Autoren gewählten Bezugsrahmen und die leitenden Begriffe Standard und Kompetenz zu beschreiben. Darin wird deutlich, dass in den Konzeptionen zu Standards zwar sehr genau dargelegt wird, welche Ansprüche im Lehrberuf zu erfüllen und welche Ziele demgemäß in der Lehrerbildung anzustreben sind, jedoch wird die Bearbeitung von emotionalen Prozessen, die gegeben sein müssen, damit Lehrer diese Anforderungen erfüllen können, explizit nicht benannt. Dieser Umstand hat jedoch Konsequenzen im Hinblick auf die Frage, welches Können notwendig ist, damit die in den Standards formulierten Inhalte und Ziele erreichbar werden.

In einem zweiten Schritt wird in [Teil B](#) verdeutlicht, dass ebenso im Diskurs zum „Wissen-Können-Problem“ der Aspekt des Emotionalen nicht berücksichtigt wird. Allerdings wird darin sehr differenziert darüber nachgedacht, in welcher Relation der Erwerb oder das Vorhandensein von wissenschaftlichem Wissen zur Aneignung von unterrichtspraktischem Können steht und welche Dimensionen von Wissen zur Entfaltung von welchem berufspraktischen Können beitragen. Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist, die gemeinhin geteilte Annahme, dass Wissen, in Form von systematisierbaren „Buchwissen“ nicht ausreichend ist, um Können hervorzubringen. Folgt man den Überlegungen zum Forschungsprogramm des „tacit-knowing-view“ (Neuweg 2005d; 2010b), dann wird deutlich, dass ein implizites, stillschweigend wirksam werdendes Wissen für das Zustandekommen von Handlungen bedeutsam ist, das nur im Handeln selbst zum Ausdruck kommt und nicht vollständig oder angemessen sprachlich rekonstruierbar ist. Diese unterschiedlichen Formen von Wissen – „Buchwissen“ respektive „implizites Wissen“ – lassen sich in unterschiedlicher Weise mit Vorstellungen über die Aneignung von unterrichtspraktischem Können in Beziehung setzen. Diese Überlegungen werfen drei Fragen auf, die es zu problematisieren gilt, damit bestimmte Ziele, die in Ausbildungsbemühungen erreicht werden sollen, auch tatsächlich erreicht werden können und in einem Zwischenschritt bearbeitet werden: (1.) Welche Relationen zwischen welchen Formen von Wissen und praxisrelevantem Können werden in facheinschlägigen Publikationen beschrieben? (2.) Wie wird in Verbindung mit den entsprechenden Annahmen über das Verhältnis von Wissen und Können das Zustandekommen von Handeln beschrieben? (3.) Welche didaktischen Leitvorstellungen ziehen die unterschiedlichen Annahmen über die Relation von Wissen, Können und Handeln nach sich?

Wenngleich in den Konzeptionen zu Standards und im Diskurs zum „Wissen-Können-Problem“ eine systematische Auseinandersetzung mit Emotionen nicht erfolgt, so gibt es eine Theorietradition, in der diesen Aspekten eine zentrale Bedeutung im schulischen Kontext zugesprochen wird (Fröhlich 2003; Steinhardt 2006; Figdor 2007; Göppel 2007; 2010; M. Datler 2012; 2016). Deshalb wird in [Teil C](#) anhand von ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen gefragt, inwieweit Emotionen den pädagogischen Praxisvollzug in förderlicher oder hemmender Weise beeinflussen. In Zusammenhang damit stellt sich die Frage, welches Können auf Seiten der Lehrer – aus dieser Perspektive betrachtet – hilfreich oder gar notwendig ist, damit Berufsaufgaben bewältigt und entsprechende Handlungen gesetzt werden können.

Diese Überlegungen werfen schließlich in [Teil D](#) die Frage auf, wie vor dem Hintergrund psychoanalytisch-pädagogischer Annahmen ein entsprechendes Können ausgebildet werden kann. Einschlägigen Veröffentlichungen ist zu entnehmen, dass die Arbeit in Seminaren, die dem Tavistock-Modell der Infant Observation und Work Discussion folgen, mögliche Zugänge zu

praxisleitenden Aspekten des Erlebens eröffnet und deshalb dazu beiträgt, spezifische Fähigkeiten auszubilden (z.B. M. E. Rustin, Bradley 2008; Diem-Wille, Turner 2009).

In Zusammenhang damit gilt es in [Teil E](#) zu klären, welche empirischen Befunde vorliegen und in welcher Weise Lernprozesse untersucht werden können, die auf die Entwicklung eines verstehenden Zugangs zu emotionalen Aspekten abzielen. Daraus ergeben sich offene Fragen und Herausforderungen künftiger empirischer Forschungsbemühungen in der Lehrerbildung und in der Psychoanalytischen Pädagogik.

Mit einem Resümee zu psychoanalytisch-pädagogischen Perspektiven in der Lehrerbildung wird geschlossen.

Teil A

Die Diskussion über Standards in der Lehrerbildung

Einleitung

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Frage nach der Bedeutung emotionaler Aspekte für die Entwicklung von Fähigkeiten, entsprechend bestimmter Ansprüche zu handeln. Anhand der Diskussion über Standards in der Lehrerbildung lassen sich Anknüpfungspunkte für einen möglichen psychoanalytisch-pädagogischen Beitrag ableiten, in dessen Zentrum praxisleitende Aspekte des Erlebens stehen. Deshalb zielt dieser Teil auf die Beschreibung jener Faktoren ab, die – aus Sicht der Autoren zu den Standards – bedeutsam sind, damit die dort angeführten Ziele erreicht werden können. Davon ausgehend lässt sich fragen, welches Können notwendig ist, damit bestimmten Ansprüchen gemäß gehandelt werden kann und wie solch ein spezifisches Können ausgebildet werden kann.

Somit gilt es vorerst einmal zu klären, von welchen Grundannahmen in den Standards ausgegangen wird. Blättert man die zahlreichen Publikationen zum Thema Lehrerbildung und Standards durch, dann finden sich sowohl Beiträge, die diese Konzeptionen aufgreifen und weiterentwickeln, wie auch kritische Positionen, die sie grundsätzlich in Frage stellen. Sehr rasch wird deutlich, dass der Begriff Standard sehr unterschiedlich und nicht eindeutig verwendet wird.

- Deshalb werden in einem ersten Schritt [\(Kapitel 1\)](#) einzelne Bedeutungsvarianten des Begriffs Standard problematisiert und anschließend in einem knappen Überblick die internationale und nationale Diskussion dazu nachgezeichnet [\(Kapitel 2\)](#). Die Konzepte reihen sich ein in Entwicklungen, die für einen generellen Perspektivenwechsel von einer sogenannten Input- hin zu einer Outputsteuerung in der Lehrerbildung stehen (Klieme u.a. 2007, 12). Die Grundzüge dieser – stark von bildungspolitischen Interessen getragenen – Diskussionslinien werden ebenfalls kurz charakterisiert.
- Für den Zweck der beispielhaften Darstellung wird die Konzeption der Forschungsgruppe rund um Oser (z.B. Oser, Oelkers 2001) und jene der deutschen Lehrerbildung (KMK 2004; 2014) ausgewählt. In hermeneutisch-kritischer Weise wird in [Kapitel 3](#) und [Kapitel 4](#) nachgezeichnet, welchen Bezugsrahmen die Autoren gewählt haben, wie sie darauf aufbauend die Begriffe Standard und Kompetenz definieren und welchen Stellenwert Standards in der Lehrerbildung haben sollen.
- Genau diese Gesichtspunkte werden jedoch auch in sehr kontroverser Weise diskutiert und die Argumentationsfiguren werden abschließend dargestellt [\(Kapitel 5\)](#).

Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Bedeutungsvarianten des Begriffs Standard wird zunächst ein Überblick dazu gegeben und zugleich geklärt, wie im Rahmen dieser Arbeit der Begriff verwendet wird.

1 Die Bedeutungsvielfalt des Begriffs Standard

In der vorliegenden und bisweilen sehr kontroversen Diskussion, Lehrerbildung und Lehrerhandeln an Standards und Kompetenzen zu orientieren, nehmen die Fragen, wie professionelles pädagogisches Handeln von Lehrern beschrieben und abgebildet werden kann und wie Wirkungen und Resultate der Lehrerbildung im Rahmen empirischer Forschungsbemühungen überprüft werden können, einen hohen Stellenwert ein (Hilligus, Rinkens 2006; Lüders, Wissinger 2007). Denn mit der Entwicklung entsprechender Konzeptionen ist die Zuversicht verbunden, Orientierungshilfen für die Entwicklung angemessener Ausbildungsprogramme sowie deren Evaluation zu erhalten. Jedoch ist der Begriff Standard nicht so eindeutig, wie es auf den ersten Blick scheint, denn er bezeichnet allgemeinsprachlich laut Duden (1990, 739) sehr unterschiedliche Aspekte: Er steht für (1.) „Normalmaß, Durchschnittsbeschaffenheit, Richtschnur“, beschreibt (2.) ein „allgemeines Leistungs- und Qualitätsniveau“ oder meint (3.) die „Normalausführung einer Ware“. Ergänzend dazu versteht man unter Standardisierung die „Vereinheitlichung“ nach einem Muster.

Der Begriff Standard hat seit geraumer Zeit im Bildungswesen Einzug gehalten und wird auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems verwendet: Zuerst sind die Bildungsstandards für Schüler zu nennen, die wissenschaftlich und medial seit den 1990er Jahren für vielfältige, aber auch kontroverse Diskussionen sorgen. In diesen Bildungsstandards werden sogenannte Grundkompetenzen von Schülern erfasst, die sie bis zu zentralen Ausbildungsschwellen (z.B. Ende der Volksschule, Hauptschule oder Gymnasium) in bestimmten Fächern (etwa Deutsch, Mathematik und Englisch) erreichen sollen und die durch spezifische Testverfahren laufend evaluiert werden, mit dem Anspruch Schülern, Lehrern und Eltern Klarheit über die notwendigen Ziele beim Lehren und Lernen zu geben (Klieme u.a.2007; KMK 2005).¹¹

Für das Handeln von Lehrern und für die Lehrerbildung werden ebenfalls Standards diskutiert und ausgearbeitet, wobei diese auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems angesiedelt sein können: Es werden Qualitätsmerkmale eines spezifischen Ausbildungsangebotes, Merkmale des gesamten Lehrerbildungssystems (Systemstandards) diskutiert oder wünschenswerte Ziele des Lernens in der Lehrerbildung (Prozessstandards), die in Zusammenhang stehen mit Aufgabenbeschreibungen, die es im Lehrberuf zu erfüllen gilt, und den dafür notwendigen

¹¹ Jedoch sei an dieser Stelle auch darauf hingewiesen, dass es zahlreiche kritische Einwände zu den Bildungsstandards gibt: Grundsätzlich wird in Frage gestellt, ob tatsächlich das gemessen wird, was sie vorgeben zu messen. Und selbst wenn dem so ist, bleibt noch immer die Frage ungeklärt, welche Aussagekraft die Testergebnisse haben und inwiefern sie mit erfolgreichem Lehren und Lernen zusammenhängen (z.B. Reichenbach 2008).

Kompetenzen von Lehrpersonen (Mayr 2006b, 149; Tulodziecki, Grafe 2006, 35; Terhart 2002a, 30).

Diese allgemeinen Ausführungen zur Bedeutungsvielfalt des Begriffs Standard zeigen, dass er im pädagogischen Bereich sehr unterschiedlich verwendet wird. Selbst relevante Publikationen über Standards im Bildungsbereich liefern hier vielfach eine unscharfe Begriffsbestimmung. In ein und derselben Konzeption wird der Begriff oftmals mit unterschiedlichen Bedeutungen und Funktionen versehen (Mayr 2006b, 150). Diese Einschätzung hat in der vorliegenden Arbeit dazu geführt, dass der Begriff Standard entweder umschrieben wird oder dass genauer dargestellt wird, welcher Aspekt in welcher Weise aufgegriffen wird.

2 Die Entwicklung von Standards in der Lehrerbildung

Die Diskussion von Standards in der Lehrerbildung hat durch unterschiedliche Entwicklungen und (öffentliche) Diskurse zunehmend an Bedeutung gewonnen. Verfolgt man die einschlägige Literatur, ist diese Diskussion eng verbunden mit einer fortwährenden Kritik an der Lehrerbildung. Nicht zuletzt gibt es in Zusammenhang mit Auseinandersetzungen zu nationalen und internationalen Schulleistungsstudien nicht nur Diskussionen zu Schulreformen, sondern auch Bemühungen zur Neuordnung und -gestaltung der Lehrerbildung. Damit steht nicht nur die Schule als Institution im Zentrum bildungspolitischer Diskussionen, sondern auch die Lehrerbildung selbst wird kritisch hinterfragt (Hascher, Rahm 2006, 5). Die Formulierung von Standards kann durchaus als Zeichen für die bestehende Unsicherheit, wie denn Lehrerbildung gestaltet werden soll bzw. gestaltet werden muss, gesehen werden. Mayr (2006b, 151) spricht von einem „Hoffnungswort“ zur Reformierung der Lehrerbildung, da einerseits Leistungserwartungen festgelegt werden, die Lernende nach Durchlaufen eines längeren Ausbildungsabschnittes erfüllen sollen, und andererseits daraus Anforderungen an die Lehrerbildung abgeleitet werden, deren Ziele zugleich überprüfbar gemacht werden sollen. Für den Zweck eines Überblicks werden in einem ersten Unterkapitel Bezüge zu marktwirtschaftlichen Diskursen beschrieben (2.1). Daran anschließend wird ein kurzer Einblick in internationale Diskussionen gegeben (2.2), der Verlauf der Auseinandersetzung im deutschsprachigen Raum nachgezeichnet (2.3) sowie die Auswahl der Konzeptionen zu Standards für die vorliegende Arbeit erläutert (2.4).

2.1 Der Bezug zu marktwirtschaftlichen Diskursen

Ausgangspunkt für die Formulierung von Standards für die Lehrerbildung und für den Lehrberuf ist einerseits ein zunehmender Druck in Bezug auf Vergleichbarkeit, Mobilität, Qualitätssicherung

und Kosten im Rahmen von Ausbildungen (z.B. OECD 2004; 2016). Die Bemühungen, Standards im Bildungssystem zu formulieren, sind geprägt von marktwirtschaftlichen Diskursen, in denen Prinzipien der Effizienz, Effektivität oder dezentralen Steuerung leitend sind (Casale u.a. 2010). In diesem Zusammenhang finden sich Begriffe, wie etwa „Neue Steuerung“ oder „New Public Management“. Ein zentraler Grundgedanke darin ist der Wechsel von einer sogenannten „Input-“ hin zu einer „Outputorientierung“ (Frey, Jung 2011a, 8). Darin kommt zum Ausdruck, dass Lehrerbildung nicht mehr über den Input, sondern über die zu erzielenden Ausbildungsergebnisse gesteuert werden soll (Sloane, Dilger 2005). Die in den Konzeptionen angeführten Ziele von Ausbildungsbemühungen beschreiben zu erwerbende Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kenntnisse, die durchaus eine Ähnlichkeit zu traditionellen Studien-, Prüfungs- oder Ausbildungsordnungen aufweisen (König, Blömeke 2009, 175). Es zeigt sich eine Fokussierung auf den sogenannten „Output“, denn mit Hilfe von Standards soll erwünschtes Verhalten oder gelungenes Handeln definiert werden (im Unterschied bildungstheoretisch begründeten Lehrplaninhalten). In diesen Konzeptionen werden – zusammenfassend – nicht nur Ansprüche an den Lehrberuf und Ziele für die Lehrerbildung formuliert, sondern zugleich auch deren Evaluierung, denn die „Grundidee von Standards [ist] untrennbar mit ihrer Überprüfung verbunden“ (Blömeke 2006, 32).

2.2 Internationale Bezüge

In den vorliegenden Publikationen über Standards wird zudem auch in unterschiedlicher Weise Bezug genommen auf einen allgemeinen, von den USA ausgehenden Trend in der Bildungspolitik und in weiterer Folge in der Bildungsforschung, wo seit den frühen 1980er Jahren eine breite Diskussion über Reformen zur Lehrerbildung geführt wird und die Forderung nach Professionalisierung nach Veröffentlichung des Berichts *A Nation at Risk*¹² vertreten wird (Mintrop 2006; Baumert, Kunter 2006; Roters 2012).¹³ Ausgelöst wurde die Diskussion, nach Altrichter (2002, 4), weniger durch eine direkte Kritik an der Lehrerbildung selbst, vielmehr führte die Knappheit von öffentlichen Finanzen und eine Diskussion über die Leistungsfähigkeit des öffentlichen Bildungssystems zu einem Reformdruck innerhalb der Lehrerbildung.¹⁴ Die Forderung nach Professionalisierung der Lehrerbildung entsteht als kritischer Gegenentwurf zur zunehmenden Dezentralisierung des Bildungssystems, die zunehmend mehr in Frage gestellt wird. Es wird über Rechenschaftslegung (Accountability) und staatliche Regulierung durch die

¹² Erstellt von National Commission on excellence in Education (1983).

¹³ Es wird vielfach auch Bezug genommen auf internationale Diskussionen: Etwa der Bericht *Studying Teacher Education*, verfasst vom „AERA Panel on Research and Teacher Education“ (Cochran-Smith, Zeichner 2005), oder auf den Bericht *Preparing Teachers für a Changing World* erstellt von einer nicht regierungsnahen Forschungseinrichtung, „National Academy of Education“ (Darling-Hammond, Bransford 2005).

¹⁴ Eine Darstellung der Reformbemühungen in Großbritannien und den USA würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und ist etwa bei Criblez (1998), Zeichner (2006) oder Blömeke (2011) nachzulesen. Ein Vergleich der Lehrerbildung in Deutschland und den USA wird von Roters 2012 ausgearbeitet.

Implementierung von Standards diskutiert. Beschrieben wird eine Strategie der „aktiv gesteuerten Professionalisierung“ (Roters 2012, 93), die zur Entwicklung von Standards auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems führte: Standards für Lehrerausbildungsinstitutionen (NCATE¹⁵), Standards für die Zertifizierung und Lizenzierung von erfahrenen Lehrpersonen (NBPTS¹⁶) und Standards für die Zertifizierung und Lizenzierung beginnender Lehrpersonen (InTASC¹⁷). Gemeinsam ist diesen Konzeptionen, dass – zwar in unterschiedlicher Weise – umfangreiche Aspekte ausgearbeitet werden, die für den Lehrberuf und für die Lehrerbildung als relevant erachtet werden. Beispielsweise werden für Lehrer, die den Lehrberuf beginnen, folgende Standards formuliert:

„Standard 1: Learner Development. The teacher understands how learners grow and develop, recognizing that patterns of learning and development vary individually within and across the cognitive, linguistic, social, emotional, and physical areas, and designs and implements developmentally appropriate and challenging learning experiences.

Standard 2: Learning Differences. The teacher uses understanding of individual differences and diverse cultures and communities to ensure inclusive learning environments that enable each learner to meet high standards“ (InTASC 2013, 16f).

Detaillierter wird zu jedem Standard angeführt, welches Wissen („Essential Knowledge“) und welche Fähigkeiten („Critical Dispositions“) Lehrer brauchen. Ebenso wird beschrieben, wie Lehrer diesen Standards gemäß handeln sollen („Performance“).

Des Weiteren wurde die Diskussion über Standards in der Lehrerbildung durch Projekte der OECD zu Fragen der Lehrpolitik auf nationaler und internationaler Ebene beeinflusst. Etwa kann im Bericht *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* nachgelesen werden, dass die „Weiterentwicklung von Wissen und Kompetenzen der Lehrkräfte“ als Ziel anzustreben sei, und in Zusammenhang damit wird die Entwicklung von Lehrerprofilen gefordert, in Form von berufsweiten Standards, die „ein gemeinsames Konzept dessen bieten, was zu einem guten Unterricht zählt“ (OECD 2004, 7).

2.3 Verlauf der Diskussion im deutschsprachigen Raum

In der Diskussion über Standards lassen sich im deutschsprachigen Raum drei Etappen ausmachen: Rund um die Jahrtausendwende taucht die Forderung nach Standards nicht nur für Schüler, sondern auch für Lehrer auf. Erstmals hat in der Schweiz Oser (1997a; b) ein umfangreiches Konzept ausgearbeitet, und darauf aufbauend erscheint 2001 der Bericht zur

¹⁵ The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) „is the profession’s mechanism to help establish high quality teacher preparation “. <http://www.ncate.org> (2017 07 01)

¹⁶ National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS): „The founding mission of the National Board is to advance the quality of teaching and learning“. <http://www.nbpts.org/> (2017 07 01)

¹⁷ Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC): <http://www.ccsso.org/> (2017 07 01).

Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz, in dem die Entwicklung und Untersuchung von Standards für den Lehrberuf im Mittelpunkt steht (Oser, Oelkers 2001). Es folgen rege Diskussionen, die sich auch in einschlägigen Fachzeitschriften nachlesen lassen.¹⁸ Schließlich wird 2004 in Deutschland ein Beschluss der Kultusministerkonferenz über *Standards in der Lehrerbildung: Bildungswissenschaft* verabschiedet.¹⁹

Es folgt eine Phase (um 2010), in der die Publikationstätigkeit – gerade auch in den führenden Zeitschriften für Pädagogik bzw. Schulpädagogik – abnimmt.²⁰ Es scheint, als ob Standards in Zusammenhang mit Gestaltungsfragen zur Lehrerbildung nicht mehr viel Beachtung finden würden.

Allerdings erscheinen 2014 erneut Publikationen, in denen nach der Aktualität von Standards gefragt wird (z.B. Terhart 2014). Zeitgleich wird auch die vorliegende Fassung der Standards für die Lehrerbildung der deutschen Kultusministerkonferenz überarbeitet und aktualisiert (KMK 2014). Ebenfalls werden zehn Jahre nach ihrer Einführung in Deutschland mehrere Forschungsarbeiten publiziert, die sich mit der Frage beschäftigen, welchen Einfluss diese Konzeptionen gehabt haben. Den Einschätzungen dieser Arbeiten zufolge werden die Inhalte der Standards in Studienordnungen nur langsam umgesetzt (Terhart 2014, 316) und sind (noch) nicht flächendeckend in den Lehrprogrammen der deutschen Hochschulen etabliert (Hohenstein u.a. 2014, 505), obwohl – wie im Beschluss (KMK 2004, 1) nachzulesen ist – vereinbart wurde, dass sie in allen Curricula Berücksichtigung erfahren und als Grundlage für die Evaluation der Lehrerbildung genutzt werden (siehe auch Kapitel 4.1).

Anders verhält es sich mit empirischen Studien: Es lassen sich eine Reihe an größeren und kleineren Forschungsprojekten ausmachen, die als Ausgangspunkt für ihre empirischen Untersuchungen zur Lehrerbildung auf einzelne Inhalte der Standards zurückgreifen. Terhart (2014, 307) spricht von einer „breiten Resonanz“ der KMK-Standards in der Bildungsforschung, da

¹⁸ Die Bedeutsamkeit der Diskussionen über Standards in der Lehrerbildung zeigt sich auch in fachspezifischen Zeitschriften: 2002 erschien das *Journal für Lehrerinnbildung* mit einem Themenheft unter dem Titel „Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. In den *Beiträgen zur Lehrerbildung* gab es 2003 ein Schwerpunktheft zum Thema „Standards und/oder Kerncurriculum für die Lehrerbildung?“. Im Jahr 2005 wurde in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* ein Beiheft mit dem Titel „Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft“ publiziert, und im gleichen Jahr wurde in der *Zeitschrift für Pädagogik* eine (kontroverse) Diskussion zum Thema „Standards in der Lehrerbildung“ geführt. Ein Jahr später erschien das *Journal für Lehrerinnbildung* abermals mit einer eigenen Ausgabe unter dem Titel „Standards hinterfragen“.

¹⁹ Vorarbeiten dafür finden sich im Abschlussbericht zum Thema *Perspektiven in der Lehrerbildung in Deutschland* (Terhart 2000a) und in einem sogenannten Berufsbild für Lehrer mit Hilfe einer Aufgabenbeschreibung (KMK 2000).

²⁰ Eine Ausnahme bildet die *Zeitschrift für Pädagogik*, die 2012 ein Beiheft mit dem Titel „Standards in historischer Perspektive“ herausgegeben hat. Jedoch liegt hier der Schwerpunkt auf der Diskussion der geschichtlichen Wurzeln von Bildungsstandards für Schüler.

sie seiner Einschätzung nach ein häufig benutztes Kompetenzraster für die Definition und Konkretisierung von zu erwartenden Wissensbeständen und Fähigkeitsbereichen darstellen. Anzuführen ist zum Beispiel die Untersuchung der Lehrerbildung an den österreichischen Pädagogischen Akademien, als eine (methodenkritische) Weiterführung der Konzeption zu den Standards von Oser, durchgeführt von Mayr (2006a; b; 2007). Ebenso findet sich eine Studie des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) zur Frage der diagnostischen Fähigkeiten von Lehrpersonen, in die Standards von Oser aufgegriffen werden (Abs 2006; 2007). Zu nennen sind des Weiteren die Potsdamer Studie zur Lehrerbildung (LAK), bei der ebenfalls zu Fragen der Kompetenzentwicklung im Studium die vorliegenden Kompetenzbeschreibungen der Standards (KMK) aufgegriffen werden (Schubarth u.a. 2007), die Studien KOPRA (Dieck u.a. 2009) sowie KliP (Gröschner u.a. 2012; 2013), in denen Praxisphasen anhand der Systematik der Standards der Kultusministerkonferenz untersucht werden. Ebenso findet sich eine längsschnitthafte Untersuchung zum Kompetenzerwerb anhand der von Oser entwickelten Systematik (Rauin, Meier 2007).

Die deutlich erkennbare Intensivierung der Forschungsbemühungen dürfte in der wiederkehrenden Einschätzung über die fehlenden empirischen Daten zur Wirksamkeit der Lehrerbildung liegen (u.a. Blömeke 2004; König, Blömeke 2009; Terhart 2012). Larcher und Oelkers (2004, 129) sprechen von einer „Krise der fehlenden Daten“. Die (hohe) Resonanz dieser Konzeptionen in der Bildungsforschung verwundert nicht, da in der tabellarischen Auflistung der Standards – auf den ersten Blick – sehr konkret fassbare Fähigkeitsbereiche, Fertigkeiten, aber auch spezifische Wissensbestände formuliert werden, die für das (professionelle) Handeln von Lehrkräften als bedeutsam eingeschätzt werden und deshalb als Ausgangspunkt für empirische Forschungen herangezogen werden.

Auch wenn zentrale Inhalte der Standards in der Bildungsforschung verstärkt aufgegriffen werden, so ist dennoch bemerkenswert, dass sie in den Bemühungen zu Reformen in der Lehrerbildung und deren wissenschaftlichen Diskussionen, wie letztlich auch den oben erwähnten Evaluationsstudien zu entnehmen ist, weniger Beachtung finden. Das mag vielfache Gründe haben, auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden kann. Es lässt sich aber durchaus vermuten, dass die teilweise fehlende Resonanz in Zusammenhang steht mit inhaltlichen Fragen zur Entwicklung eines dafür notwendigen Könnens. Dies wird auch deutlich in den kritischen Diskussionen über Standards. Doch bevor auf diese Problematik eingegangen wird, bedarf es noch einer Erläuterung zur Auswahl der beiden Konzeptionen und deren Funktion in vorliegender Arbeit.

2.4 Die Auswahl und Relevanz der beiden Konzeptionen

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden – in der Absicht, das vorliegende Forschungsvorhaben inhaltlich zu begrenzen – die beiden bereits angeführten Konzeptionen über Standards ausgewählt: also sowohl jenes von Oser (1997b; 2001b) als auch die *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK 2004; 2014). Ersteres wird bemüht, da es den Ausgangspunkt für zahlreiche deutschsprachige Reformdiskussionen und Forschungsbemühungen darstellt. Dies zeigt sich auch in der Häufigkeit der Zitationen und Bezugnahme vieler Autoren darauf (etwa Frey 2004; Kraler 2008; Mayr 2006a; b). Aufgrund der bildungspolitischen Relevanz und deren Bedeutung für die konkrete Gestaltung von Lehrerbildung wird Zweiteres ebenfalls näher betrachtet.²¹ Diese beiden Konzeptionen werden in exemplarischer Weise aufgegriffen, denn ihnen kann entnommen werden, welche Ziele und Ansprüche im Lehrberuf und infolgedessen in der Lehrerbildung anzustreben sind.

Wird in Ausbildungsbemühungen der Anspruch verfolgt, die in den Standards beschriebenen Ziele zu erreichen, dann stellt sich die Frage, wie Lehrer die in den Standards formulierten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln können und was getan werden muss, damit diese gefördert und in der Folge wirksam werden. Versucht man der Frage nachzugehen, wie die in den Standards formulierten Ziele erreicht werden können, gilt es zunächst einmal zu klären, ob und wenn ja, in welcher Weise die Autoren selbst darüber schreiben.

3 Standards für den Lehrberuf (Oser)

Zunächst gilt es also neben einer einführenden Beschreibung der Standards für den Lehrberuf auszuarbeiten, wodurch sich (ein an Standards orientiertes) pädagogisches Lehrerhandeln auszeichnet und wie eine an Standards orientierte Lehrerbildung dieser Konzeption gemäß auszusehen hat, damit die in den Standards formulierten Ziele erreicht werden können. Um diesen Fragen nachgehen zu können, wird zuerst die Entstehungsgeschichte skizziert ([Kapitel 3.1](#)). Es folgt die Beschreibung der Inhalte und Ziele dieser Konzeption ([Kapitel 3.2](#)). Daran anschließend wird erörtert, welchen Stellenwert Standards – den Autoren zufolge – für die Lehrerbildung haben

²¹ Unberücksichtigt bleiben in der vorliegenden Arbeit weitere Konzepte zu Standards, die im deutschsprachigen Raum ausgearbeitet wurden, etwa die „zehn Professionsstandards“ der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ 2007) oder Studien, die ausgehend vom Kompetenzbegriff Systematisierungen ausarbeiten: das Modell professioneller Handlungskompetenz der Studie *COAKTIV* (Baumert u.a. 2011), das hierarchische Strukturmodell von Handlungskompetenz in Verbindung mit berufsspezifischen Inhalten von Frey (2008) oder das Modell für berufliche Anforderungen von Lehrkräften aus der Studie *MT21* (Blömeke u.a. 2008; Kunter u.a. 2011). In der Arbeit von Frey und Jung (2011a) findet sich ein Überblick zu diesen Modellen.

(Kapitel 3.4). Abgeschlossen wird dieser Abschnitt mit der Darstellung der Gliederung und Systematik der knapp 90 Standards (Kapitel 3.3).

3.1 Entstehungsgeschichte

Es wurde bereits angedeutet, dass Oser (1997a; b; 2001b) im deutschsprachigen Raum erstmals ein Konzept entwickelt und damit neue inhaltliche Überlegungen für die Lehrerbildung formuliert hat. In engem Zusammenhang mit der Entwicklung von Standards steht ein sechsjähriges nationales Forschungsprogramm zur „Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz“, das von einer Forschungsgruppe rund um Oser und Oelkers durchgeführt wurde. Dabei handelt es sich um eine Längsschnittstudie, in deren Zentrum die Frage steht, ob Studierende bzw. Lehrer „professionelle Standards, die als ausreichend sicher für die Praxis angesehen werden können“, entwickeln konnten (Oser 2001a, 80).

Ein zentrales Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass die Befragten angaben, während ihrer Ausbildung zu wenig gefordert worden zu sein, da sie kaum die in den Standards formulierten Inhalte ausbilden konnten.

„Didaktische und fachdidaktische Standards werden als nur in der praktischen Ausbildung erworben deklariert; erzieherische und allgemeindidaktische oder schulische Standards sollen mehr im Theorie- und Wissensbereich stimuliert worden sein. In vielen Feldern aber herrscht ein gravierendes Defizit vor; junge Lehrpersonen gehen in den Klassenraum, ohne vom Standpunkt gesuchter Kompetenzprofile dafür professionell vorbereitet worden zu sein. Schon gar nicht haben sie gelernt, unter schwierigen Bedingungen zu unterrichten bzw. Standards unter schwierigen Bedingungen zu realisieren“ (Oser, Renold 2005, 126).

Ausgehend von dem zentralen Befund dieser Studie, dass Lehrer während ihrer Ausbildung die in den Standards formulierten Anforderungen an pädagogisches Handeln kaum oder gar nicht ausbilden konnten, wird ein enger Zusammenhang zwischen dem Ausmaß des Erwerbs von den in den Standards angeführten Inhalten und der Qualität des unterrichtlichen Handelns angenommen. Wobei jedoch nicht untersucht wurde, ob die vermittelten Inhalte in der Praxis „tatsächlich“ zum Tragen gekommen sind. Vielmehr standen im Zentrum der Untersuchung Selbsteinschätzungen der Teilnehmer über die Aneignung, die Bedeutung und die künftige Beachtung der in den Standards formulierten Inhalte.²²

²² Die Problematik von Wirksamkeitsstudien, in deren Zentrum Selbsteinschätzungen stehen, wird in der Literatur über Forschung zur Lehrerbildung wiederkehrend thematisiert und im Hinblick auf Grenzen der Aussagekraft diskutiert: Z.B. Mayr 2006b; 2011, 134 Terhart 2007d; Hascher 2011; Gröschner, Müller 2013. Die Reichweite aber auch Grenzen von Untersuchungen über Selbsteinschätzungen wird im [Teil E](#) dargestellt.

3.2 Inhalte und Ziele der Standards

Zur Klärung der Frage, worauf diese Konzeption abzielt, wodurch sich pädagogisches Handeln – den Autoren zufolge – auszeichnet und welches Können dafür notwendig ist, werden zuerst Begriffsklärungen angeführt. Es wird sich zeigen, dass bestimmte Facetten von Können und Handeln thematisiert werden. Diese Aspekte werden verbunden mit Fragen zur qualitativen Einschätzung von pädagogischen Bemühungen. Zur Beschreibung der Verwendungsweisen des Begriffs Standards wird die in der Einleitung ([Kapitel 1.2](#)) skizzierte Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz aufgegriffen, denn darin wird deutlich, dass zwischen einem spezifischen Können und dem Nutzen dieses Könnens zu unterscheiden ist. In den vorliegenden Publikationen²³ werden diese beiden Facetten von Können thematisiert.²⁴

Im Zentrum der Beschreibung von Standards stehen – erstens – bestimmte Merkmale, die auf Handlungsdispositionen, im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten verweisen.

„Ein Standard ist ein professionelles Kompetenzprofil, mit dem pädagogische Situationen zweckmäßig und sinnvoll bearbeitet und bewältigt werden können“ (Oser 2004, 193).

Insofern werden in der vorliegenden Konzeption bestimmte Ziele beschrieben, die etwas darüber aussagen, was Lehrer können sollen, unabhängig davon, ob diese Fähigkeiten oder Fertigkeiten tatsächlich im konkreten Handeln wirksam werden.

Zweitens finden sich ebenso Darstellungen, in denen jene Dimension von Können thematisiert wird, die auf die Fähigkeit verweist, dass man zu zeigen vermag, was man kann.

„Wir verstehen unter einem Standard [...] ein Handeln in der Situation und zugleich die optimale Erreichung als Können“ (Oser 2002, 11).

Im Mittelpunkt dieser Verwendungsweise steht die Ebene von Handlungsvollzügen. Die in den Standards formulierten Inhalte werden demgemäß als „Handlungsnotwendigkeiten“ (Oser, Renold 2005, 128) betrachtet, die den Unterricht leiten sollen.

„Standards sind dabei Kompetenzprofile, die in leichten und schwierigen Situationen von Experten erfolgreich handlungsmäßig umgesetzt werden“ (Oser 2003, 71).

Beispielsweise wird in einem Standard über die Lehrer-Schüler-Beziehung formuliert, dass in der Lehrerbildung gelernt wurde, „ängstliche Schülerinnen und Schüler durch Erfolgserlebnisse

²³ Siehe Oelkers, Oser 2000; Oser, Oelkers 2001; Oser 1997a und b; 2000; 2001a und b; 2002; 2003; 2004; 2005; 2007 sowie Oser, Renold 2005.

²⁴ Frey und Jung (2011a, 40) führen ebenfalls aus, dass in der Konzeption von Oser zwei Aspekte, die im Kompetenzbegriff enthalten sind, thematisiert werden: Es wird sowohl der Aspekt der Fähigkeit bzw. Fertigkeit aufgegriffen als auch der Aspekt der tatsächlichen bzw. optimalen Ausführung der in einem Standard beschriebenen Inhalte.

Selbstsicherheit zu ermöglichen“ (Oser 2001b, 231). Im Hinblick auf den ersten Aspekt des Könnens würde das bedeuten, dass sich Studierende Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen, damit dieses Ziel erreichbar wird. Kann ein Lehrer jedoch zeigen, dass er den Unterricht so gestaltet, dass die Schüler Erfolgserlebnisse verspüren und dies zu einer Steigerung von Selbstsicherheit führen, dann lässt sich im Sinne des zweiten Aspektes von einer optimalen Ausführung der in diesem Standard beschriebenen Inhalte sprechen.

Es zeigt sich, dass in der Konzeption von Oser beide Facetten von Können thematisiert werden, ohne genauer auf deren Zusammenhang einzugehen. Allerdings wird davon ausgegangen, dass nur „Experten“ die in den Standards formulierten Ziele erfüllen und qualitative gut zur Ausführung bringen können (Oser 2002; Oser, Renold 2005). Die These, dass Standards in Zusammenhang stehen mit Expertenhandeln, deutet eine weitere Bedeutungsvariante an. Denn der Begriff Standard beschreibt die optimale Form einer Handlung, die anhand von „Expertenhandeln ermittelt und gemessen“ werden kann (Oser 2005, 267). „Standards sind die basalen Kunstwerkzeuge des Lehrberufs“, die es ermöglichen sollen, professionelles Handeln von nichtprofessionellem Handeln zu unterscheiden (Oser, Renold 2005, 129). Insofern werden in dieser Konzeption ebenso zu erfüllende Ansprüche an den Lehrberuf formuliert, denn es gehe um

„[...] die Formulierung auch normativ bewertbarer Kompetenzprofile, die in unterschiedlichen Anforderungskontexten von Lehrkräften beherrscht werden müssen“ (Oser, Renold 2005, 119).

Die Vergleichsgröße könne nach Oser (2007, 107) entweder durch die Festlegung eines Mittelwertes erfolgen, in der die Differenz zwischen dem Mittelwert und der jeweiligen Ausprägung einer Handlungsweise deutlich werde. Oder es werde die Richtgröße für Qualität normativ gesetzt, im Sinne von Kompetenzstufen, skaliert in höhere, mittlere und tiefere Ausprägungsgrade.

Zur Verdeutlichung werden diese Aspekte grafisch zusammengefasst, ergänzt um Leitfragen.²⁵

²⁵ In gleicher Weise werden die zentralen Inhalte des deutschen Konzeptes zu Standards dargestellt (Abbildung 5).



Abbildung 2: Bedeutungsfacetten des Begriffs Standard in der Konzeption von Oser (eigene Darstellung)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den vorliegenden Beschreibungen und Definitionen des Begriffs Standard sowohl auf den Aspekt der Handlungsvoraussetzung als auch auf den Aspekt der Handlungsdurchführung Bezug genommen wird. Ebenso werden auch spezifische Ansprüche formuliert, wie der Lehrberuf zu gestalten sei.

3.3 Die Relevanz von Standards für die Lehrerbildung

Bislang ist deutlich geworden, dass in dieser Konzeption von Standards der Aspekt des Könnens in doppelter Weise verstanden wird und das ebenso davon ausgegangen wird, dass die in den Standards beschriebenen Inhalte, die Möglichkeit eröffnen, für die Einschätzung der Qualität pädagogischer Handlungen. Nun stellt sich die Frage, welche Schlussfolgerungen daraus für die Lehrerbildung und für die Frage, wie ein entsprechendes Können ausgebildet werden kann, abgeleitet werden.

Eine zentrale Forderung, die aus den Ergebnissen der Wirksamkeitsstudie abgeleitet wurde, bestand in der Einführung von Standards für die Lehrerbildung. Auch wenn Oser davon ausgeht, dass es noch kaum Konzepte oder Vorstellungen darüber gebe, wie dieses „Notwendige an Wissen und Handeln in eine Logik des Aufbaus bzw. in eine mögliche Architektur des Erwerbs“ (Oser 2001b, 227) gebracht werden könne, beschreibt er dennoch die Arbeit mit und anhand von Portfolios als Ausbildungsform. Denn die intensivste Möglichkeit des „Trainings“ von Lehrerhandeln, das zur Erreichung des in den Standards Formulierten führen soll, gehe mit der Verknüpfung von Theorie, Übung und Praxis (Oser 1997b, 212) einher. Die Unterstützung durch Portfolios ermögliche eine systematische Auseinandersetzung und setze die Konstruktion von

Lernwelten voraus, in denen der zu erreichende Inhalt eines Standards mehrere Male zur Anwendung kommen soll.

„Ein Portfolio ist [...] eine Mappe mit einer Sammlung von Dokumenten, Beispielen und Texten, die belegen, dass ein Studierender sich u.a. mit bestimmten Themen auseinandergesetzt hat (z.B. eine Theorie im Seminar vorgetragen hat), systematische Analysen von Unterrichtssituationen vorgenommen wurden, Übungen durchgeführt wurden (so z.B. im Team Teaching oder im Micro Teaching), systematische Beobachtungen oder kleine Erhebungen ausgeführt wurden und selber praktisch ausprobiert wurde, was gerade zur Diskussion stand“ (Oser 2001b, 254).

In der konkreten Umsetzung bedeutet dies, dass sich Studierende zu einem bestimmten Thema (Standard) Wissen in Pädagogik, Pädagogischer Psychologie oder Didaktik aneignen und Forschungsberichte dazu lesen, dass handelnde Experten mithilfe von Videobeispielen oder im Unterricht analysiert und mit Novizenhandlungen verglichen werden und dass Unterrichtssituation geübt wie auch ganze Unterrichtsabschnitte gestaltet und mit Verantwortlichen besprochen, reflektiert und bewertet werden (Oser 2001b, 226).

Wenn das zentrale Ziel der Lehrerbildung darin besteht, dass die in den Standards formulierten Ziele erreicht werden, dann müssten nach Oser (2001b, 319) im Rahmen von Ausbildung Theorie und Praxis strukturell verknüpft werden. Lehrerbildung, in deren Zentrum Standards stehen, mache erforderlich,

„[...] dass sowohl Theorien wie Praxisanteile, Expertenhandeln wie empirische Resultate, Übungen wie Reflexionen je neu und intensiv aufeinander bezogen werden sollten“ (Oser 2001b, 319).

Diese Forderung wird am Beispiel der Handlungskompetenzen eines Mediziners verdeutlicht: Ärzte würden theoretisches Wissen im Studium erwerben, in Labors üben und Patienten lange nicht ohne klinische Supervision vor Ort behandeln.

„Wenn ein Mediziner einem Verletzten erste Hilfe gewährt, so verbinden sich bei ihm das theoretische Wissen, die Richtigkeit seines Handelns (Qualität) und das Handeln selbst ist eine sinnvoll gesteuerte und stets rekonstruierbare Unternehmung, die die Standards seiner Profession in jedem Fall sichtbar machen muss. Die Verknüpfung geschieht, weil – wenigstens im späteren Teil der Ausbildung – tausendfach solche Verknüpfungen kontrolliert geübt worden sind, dies als Assistenzarzt, als Oberarzt, als praktischer Spezialist etc.“ (Oser 2001b, 310).

Für den Lehrberuf jedoch fehle, „diese strukturelle, als absolut notwendig angesehene Verknüpfung“ (Oser 2001b, 310). Standards könnten diese Verknüpfung sicherstellen und einen identitätsbildenden Effekt bewirken, wenn sie über das ganze Studium verteilt erworben werden (Oser 2002, 17).

3.4 Darstellung der Gliederung und Systematik der Standards

Die vorliegenden Publikationen zeichnen sich dadurch aus, dass einerseits Begründungsfiguren für die Notwendigkeit von Standards ausgearbeitet werden und andererseits eine Vielzahl relevanter Kriterien für den Lehrberuf vorgelegt werden. Damit deutlich wird, welche Inhalte darin formuliert werden, soll zunächst einmal die durchaus umfangreiche Liste mit knapp 90 Standards beschrieben werden (Anhang A, Seite 105f.)²⁶: Diese werden in zwölf Themenbereiche gruppiert und sind in der folgenden Tabelle ersichtlich:

1. Lehrer-Schüler-Beziehung und fördernde Rückmeldung 2. Diagnose und schülerunterstützendes Handeln 3. Bewältigen von Disziplinproblemen und Schülerrisiken 4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten 5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten 6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts 7. Leistungsmessung 8. Medien 9. Zusammenarbeit in der Schule 10. Schule und Öffentlichkeit 11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft 12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen

Abbildung 3: Darstellung der Standardgruppen (Oser 2001b, 230)

Zu jeder einzelnen Gruppe gibt es nun eine unterschiedlich hohe Anzahl an Standards.²⁷ Exemplarisch soll in der folgenden Tabelle veranschaulicht werden, wie eine Gruppe von Standards zum Thema „Disziplinprobleme und Schülerrisiken“ formuliert wird:

3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, 1. unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln. 2. was man tun muss, wenn ein Schüler oder eine Schülerin umgestuft werden muss. 3. wie ich mit Meinungsmachern und geheimen Diktaturen in der Schule umgehen kann. 4. wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe. 5. wann und wie ich außenstehende Expertinnen und Experten (Erziehungsberatung, Schulpsychologischer Dienst, Rechtsdienst usw.) heranziehe.

Abbildung 4: Darstellung Standardgruppe zum Thema Disziplinprobleme und Schülerrisiken (Oser 2001b, 233)

In diesem Beispiel aus der dritten Standardgruppe zeigt sich, dass bei der Formulierung eines einzelnen Standards auf das Lernen in der Ausbildung verwiesen wird („Ich habe in der Lehrerbildung gelernt ...“). Andererseits werden Tätigkeiten beschrieben, die – dem Autor zufolge – „systematisches Wissen und kasuistisches Können“ erfordern.

²⁶ Entwickelt wurden sie gemeinsam mit Lehrpersonen, Didaktikern, Psychologen und Experten der Lehrerbildung in einer „Art Delphistudie“ (Oser 2004, 195; Oelkers, Oser 2000, 57).

²⁷ Die Auflistung der Standards findet sich in mehreren Publikationen, in jeweils leicht modifizierten Versionen (Oser 1997a, 31; Oser 2000, 83; Oser 2001b, 230 und Oelkers, Oser 2000, 57).

Wenn man nun danach fragt, welches Können notwendig ist, damit diese Ziele erreicht werden können und wie dieses ausgebildet werden kann, dann wird als Voraussetzung genannt, dass in Ausbildungsbemühungen theoretisches Wissen und berufspraktisches Können kontinuierlich aufeinander zu beziehen sind. Im Hinblick auf die Frage, welche Bedeutung Aspekte des Emotionalen für ein in diesen Standards beschriebenes Lehrerhandeln haben, fällt auf, dass in den knapp 90 Standards diese nicht explizit thematisiert werden. Deshalb wird in [Teil B \(Kapitel 3\)](#) dieser Punkt noch zu prüfen sein. Ebenso prominent vertreten sind die Standards für die Lehrerbildung der deutschen Kultusministerkonferenz und es stellt sich die Frage, wie die Ziele in diesen Standards erreicht werden können und ob und in welcher Weise der Aspekt des Erlebens bearbeitet wird.

4 Standards für die Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz)

Im Zentrum dieses Kapitels stehen die *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* der deutschen Kultusministerkonferenz und Studien, die im unmittelbaren Umfeld dazu erschienen sind. Bereits anhand der Autorenschaft wird deutlich, dass diese Konzeption von bildungspolitischen Interessen geprägt ist. Die im vorigen Abschnitt dargestellten Arbeiten von Oser haben zudem deren Entwicklung und Diskussionen beeinflusst. Zu Beginn werden Ausführungen zur Entstehungsgeschichte der Standards in der deutschen Lehrerbildung stehen ([Kapitel 4.1](#)). Es folgt eine Beschreibung der Ziele und Inhalte dieser Konzeption ([Kapitel 4.2](#)). Ebenso wird erörtert, welche Bedeutung der Einführung von Standards in der Lehrerbildung – den Autoren zufolge – zukommt ([Kapitel 4.3](#)). Abgeschlossen wird dieser Abschnitt wiederum mit der Darstellung der Gliederung und Systematik aller knapp 90 Standards ([Kapitel 4.4](#)).

4.1 Entstehungsgeschichte

Bereits 1998 wird eine gemischte Kommission mit dem Auftrag eingesetzt, eine Übersicht über aktuelle Problemstellungen und Möglichkeiten für die Gestaltung einer zukunftsorientierten Lehrerbildung auszuarbeiten, deren Ergebnisse in Form eines Abschlussberichtes vorliegen (Terhart 2000a).²⁸ Darauf aufbauend wird von der Kultusministerkonferenz und relevanten Akteuren der Bildungspolitik ein Lehrerleitbild erstellt, in der Aufgaben im Lehrberuf normativ bestimmt werden (KMK 2000). Eine Expertise Terharts (2002) und ein publizierter Bericht einer

²⁸ Die Kommission bestand unter anderen aus Terhart (Vorsitz) und Oser sowie weiteren Personen der Bildungsverwaltung und Wissenschaft. Sie hat 1998 ihre Arbeit aufgenommen und im August 1999 den Abschlussbericht verabschiedet.

von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Arbeitsgruppe²⁹ (KMK o.J.) führen schließlich zur Ausarbeitung von Standards für den Bereich der Bildungswissenschaften (KMK 2004).³⁰ Im unmittelbaren Umfeld dazu ist durchaus eine rege Publikationstätigkeit festzustellen, in der die Konzeption zu Standards aufgegriffen, weiterentwickelt aber auch grundlegend kritisiert wird.

Zehn Jahre nach der Verabschiedung des Beschlusses der Kultusministerkonferenz über Standards in der Lehrerbildung werden diese im Hinblick auf den Aspekt der Inklusion überarbeitet und liegen nun in einer geringfügig veränderten Form vor (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014).³¹ In dieser Phase finden sich sowohl Publikationen, in denen die Auswirkungen der Einführung von Standards diskutiert werden (Terhart 2014), als auch empirische Untersuchungen zur Relevanz der Standards in der Lehrerbildung (z.B. Hohenstein u.a. 2014; Terhart, Lohmann, Seidl 2010; Lohmann, Seidl, Terhart 2011; Terhart u.a. 2012). In diesen Forschungsarbeiten wird untersucht, ob die Standards für die Lehrerbildung in den Curricula der Hochschulen berücksichtigt werden: Hohenstein u.a. (2014) analysieren Studienordnungen, Modulhandbücher, Prüfungsordnungen u. Ä. von ausgewählten deutschen Studienstandorten im Hinblick auf das Vorkommen der in den Standards genannten Inhalte in der ersten Ausbildungsphase. In ihrer Dokumentenanalyse kommen sie zum Ergebnis, dass die in den Standards formulierten Inhalte noch nicht flächendeckend in den Curricula der Hochschulen implementiert seien. Dargestellt wird, dass die vier Bereiche (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren) in ungefähr dem gleichen Ausmaß berücksichtigt werden, es jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen untersuchten Hochschulen gebe. Etwa könne die Häufigkeit der Zuordnung zu den Inhalten der Standards von ca. 8 % an der einen und ca. 92 % an einer anderen Hochschule reichen.

Zu durchaus ähnlichen Ergebnissen gelangt eine weitere Untersuchung im Rahmen der Studie „BilWiss: Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung“ (Terhart, Lohmann, Seidl 2010; Lohmann, Seidl, Terhart 2011; Terhart u.a. 2012; Terhart 2012). Von den Hochschulstandorten Nordrhein-Westfalens werden dabei ebenfalls zentrale Ausbildungsdokumente untersucht und im Hinblick auf deren Berücksichtigung im bildungswissenschaftlichen Teil der Lehrerbildung

²⁹ Dem Bericht ist nicht zu entnehmen, welche Personen in der Arbeitsgruppe mitgewirkt haben. Lediglich sind die einzelnen Kapitel des Berichts den Autoren Terhart, Tenorth, Oelkers und Krüger zugeordnet. Laut Anmerkung sind die Diskussionsergebnisse in die Textfassung der einzelnen Kapitel eingeflossen.

³⁰ Vier Jahre später wurden inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und für die Fachdidaktik formuliert, die in Form von Standards von der Kultusministerkonferenz verabschiedet wurden (KMK 2008; 2017). Terhart (2014, 316) kommt hierzu zur Einschätzung, dass sie weniger differenziert und an Kompetenzen orientiert sind als die Standards für die Bildungswissenschaften. Im Dezember 2012 wurden zudem „Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung“ verabschiedet (KMK 2012).

³¹ Begleitend dazu ist Anfang 2015 eine gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ verabschiedet worden (KMK 2015).

analysiert. Im Unterschied zur oben genannten Studie kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass der Bereich des Unterrichtens am stärksten berücksichtigt werde, gefolgt von den Bereichen Innovieren und Beurteilen. Der Bereich Erziehen hingegen werde in den untersuchten Materialien am wenigsten ausgemacht. Deshalb schlussfolgern die Autoren, dass eine gewisse Kontinuität in den klassischen und erziehungswissenschaftlichen Themen bestehe und demgegenüber neuere an Kompetenzen ausgerichtete Perspektiven nur in Ansätzen festgestellt werden könne. Im Rahmen dieser Studie wird auch die berufspraktische Ausbildung untersucht. Die Autoren stellen fest, dass die überwiegende Mehrheit der sogenannten Studienseminare nur indirekt – mittels länderspezifischen Vorgaben – Bezug nehmen auf die Standards. Ebenfalls sehen sie zwischen den Programmen aller Studienstandorte eine große Vielfalt. Ihre Befunde zeigen, dass tendenziell auch der Bereich des Unterrichtens am häufigsten identifiziert (Neu-Clausen, Demski, van Ackeren 2011) werden kann. Bereits deutlich geworden ist, dass Ewald Terhart in allen Phasen zur Entwicklung von Standards beteiligt war. In oben genannten Arbeiten kommt er zu dem Schluss, dass die Inhalte der Standards trotz einer zögerlichen Umsetzung an den Universitäten „unbestritten wichtig und nachhaltig geworden sind“ (Terhart 2014, 315) und begründet dies damit, dass sie für die empirische Forschung in der Lehrerbildung eine zentrale Bezugsgröße darstellen.

4.2 Inhalte und Ziele der Standards

Der Beschluss *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft* (KMK 2014) gliedert sich in zwei Teile: Im allgemeinen und einführenden Teil werden Aussagen zur Bedeutung von Standards für die Lehrerbildung getätigt. Sie sollen zu einem „systematischen, kumulativen Erfahrungs- und Kompetenzaufbau“ beitragen, wobei bildungswissenschaftliche Inhalte eine wesentliche Grundlage dafür liefern (KMK 2014, 2). Ausgangspunkt ist die Gliederung der Lehrerausbildung in zwei Phasen: die universitäre Ausbildung und die berufspraktische Ausbildung (im Rahmen des Vorbereitungsdienstes). Der zweite und zugleich umfangreichere Teil widmet sich der Darstellung und Auflistung von sogenannten Kompetenzbereichen, Kompetenzen und Standards. Die in den Standards formulierten Inhalte sollen Schwerpunkte bilden, die im Studium erreicht werden sollen, deshalb seien sie als Anforderungen für die gesamte Ausbildung und für die spätere Berufspraxis zu sehen. Damit solle ein „verbindlicher Orientierungsrahmen“ geschaffen werden, in dem für beide Ausbildungsphasen „Kompetenzen für angehende Lehrerinnen und Lehrer benannt werden“ (Strietholt, Terhart 2009, 630).

Der Begriff Kompetenz hat eine zentrale Bedeutung in den vorliegenden Publikationen und bezieht sich im *Beschluss der KMK* (2014, 4) auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über

die eine Lehrkraft zur Bewältigung von beruflichen Anforderungen verfügen soll. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen soll in der Ausbildung begonnen werden und sich dann im Berufsleben fortsetzen, wobei die dafür notwendigen Lernprozesse unterschiedlich verlaufen und gelingen. Die Grundlage für die Entfaltung eines entsprechenden Könnens bilden wissenschaftliches Wissen, Routine, Erfahrung, ein spezifischer Berufsethos und sie steht in Zusammenhang mit persönlichkeitspezifischen Faktoren (Terhart o.J., 8).

Wenn man nun diesen Definitionen des Kompetenzbegriffs folgt, dann geht es um

- Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen,
- die entwickelbar bzw. veränderbar sind und
- die benötigt werden, um Aufgaben „zweck- und situationsangemessen“ zu lösen.
- Sie sind somit eine Voraussetzung für das Zustandekommen von Handlungen, jedoch bleibt noch offen, in welcher Weise diese Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen im tatsächlichen Handeln wirksam werden.³²

In den bisherigen Ausführungen stand der Begriff Kompetenz im Vordergrund, der in engem Zusammenhang mit Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen steht und gemeinsam mit dem Begriff Standard – mitunter auch synonym – verwendet wird. Geht es um den Aspekt der Überprüfbarkeit von zu erreichenden Zielen, dann ist, dieser Konzeption gemäß, meist von Standards die Rede.

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 2014) wird davon ausgegangen, dass Lehrer spezifische Aufgaben zu erfüllen haben. Diese wurden in einem „Berufsbild“ (KMK 2000) formuliert und beziehen sich auf die Bereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Von diesen Aufgaben lassen sich spezifische Ansprüche an pädagogisches Handeln ableiten, die zu erfüllen sind, und darauf bezieht sich der Begriff Standard. Folglich beschreiben Standards

„[...] Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Aufgaben verfügt“ (KMK 2014, 4).

Sogenannte Kompetenzen sind erlernbar und können unterschiedlich entwickelt sein. Soll nun der Ausprägungsgrad jeweils erreichter Kompetenzstufen oder -niveaus erfasst werden, dann wird der Begriff Standard eingeführt (Terhart o.J., 8; 2005a, 277; 2005b, 90). Es sollen damit

³² In späteren Arbeiten (z.B. Terhart 2007d; Rothland, Terhart 2009) wird der Begriff Kompetenz mit „realisierten Fähigkeiten“ angesichts bestimmter Anforderungssituationen beschrieben. Dies verweist im Unterschied zu den oben angeführten Aspekten viel stärker auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der pädagogischen Arbeit tatsächlich zum Tragen kommen. Hier lässt sich einerseits eine Ähnlichkeit zur Definition des Kompetenzbegriffs im Schweizer Modell ausmachen, bei der sowohl der Aspekt des Könnens als auch der des tatsächlichen Handelns selbst thematisiert wird, ohne dass jedoch beide Aspekte differenziert behandelt werden. Andererseits lässt sich auch ein Zusammenhang zur Diskussion über Kompetenz und Performanz erkennen (siehe Einleitung).

Einschätzungen zur Frage möglich werden, welche der notwendigen Kompetenzen wie stark ausgeprägt sind.

„Um den individuell sehr unterschiedlichen Grad der Kompetenz eines Absolventen abbilden zu können, sollte ein Standard, der ja ein Maßstab ist, eine ‚Gradierung‘ oder ‚Skalierung‘ erlauben“ (Terhart 2005a, 277).

Die in den Standards formulierten Ziele verweisen somit (1.) auf potentiell verfügbare Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die zur Bewältigung beruflicher Anforderungen als notwendig erachtet werden. Möchte man nun überprüfen, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Einstellungen wie stark ausgeprägt sind, kommt der Begriff „Standard“ ins Spiel, der (2.) auf Einschätzungen abzielt, ob und in welcher Weise berufliche Aufgaben erfüllt worden sind. Insofern ist darin jene Dimension von Kompetenz enthalten, die sich – im Sinne des Begriffsverständnisses von Performanz – auf die Ebene des sichtbaren Verhaltens oder Handelns bezieht.

In der folgenden Grafik werden diese Aspekte zusammenfassend dargestellt:



Abbildung 5: Bedeutungsfacetten des Begriffs Standard (KMK) (eigene Darstellung)

Vergleicht man obige [Abbildung 5](#) mit der [Abbildung 2](#) zur Konzeption von Oser, dann fällt auf, dass in beiden der Aspekt des Könnens und Handelns in ähnlicher Weise thematisiert wird: Es wird auf zugrunde liegende Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Einstellungen Bezug genommen. Beim Aspekt des Handelns wird in der Konzeption von Oser von Handlungsnotwendigkeiten, die in pädagogischen Bemühungen zum Ausdruck kommen müssen, gesprochen, und in vergleichbarer Weise wird in der Konzeption der deutschen Kultusministerkonferenz von Aufgaben gesprochen,

die Lehrer erfüllen sollen. Jedoch wird in letzterem deutlich stärker der Aspekt der – aus der Aufgabenbestimmung abzuleitenden – Anforderungen an die Lehrerbildung thematisiert.

4.3 Die Relevanz von Standards für die Lehrerbildung

In der deutschen Konzeption steht letztlich die Überprüfung der Wirkung und Qualität von Lehrerbildung im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, da die in den Standards beschriebenen Inhalte die Möglichkeit eröffnen sollen, wünschenswerte Veränderungen in der Lehrerbildung einzuleiten. In den vorliegenden Texten wird davon ausgegangen, dass in der Lehrerbildung die Voraussetzungen für ein situationsgerechtes Handeln geschaffen werden sollen und dazu werden Standards entwickelt, mit deren Hilfe zum einem Klarheit über die zu erreichenden Ziele ermöglicht und zum anderen ein Instrument zur Überprüfung der jeweiligen Erreichung formuliert werden soll.

„Standards sind Kompetenzkriterien, die für die Lehrerbildung insgesamt gelten“
(Terhart 2000a, 107, Hervorh. im Original).

Wenn man nun danach fragt, in welcher Weise Auszubildende anzuleiten sind, damit sie Kompetenzen entfalten können, dann werden im *Beschluss der Kultusministerkonferenz* (2014, 5) unterschiedlichste Punkte aufgezählt, wie etwa „persönliche Erprobung und anschließende Reflexion“, „Mitarbeit in Schulentwicklungsprojekten“, Hospitationen, „forschendes Lernen in den Praxisphasen“, Bearbeitung von Beispielen zur „Konkretisierung theoretischer Konzepte“ und viele andere mehr. Im *Bericht der Arbeitsgruppe* werden ebenso Grundlagen für die Entwicklung von Kompetenzen beschrieben: Es wird davon ausgegangen, dass für deren Entwicklung eine Ausbildung erforderlich ist, die „sowohl professionelles Wissen, berufsbezogenes Reflexionsvermögen, eine eigenständige Urteilsfähigkeit so wie die Erprobung und konkrete Einübung eines breiten Handlungsrepertoires“ einschließt (Terhart o.J., 6). Dabei wird von keinem linearen Zusammenhang zwischen vermitteltem Wissen, Reflektieren, Urteilen, Handeln und Routine ausgegangen. Vielmehr wird als entscheidend für eine sich ständig weiterentwickelnde Professionalität, die „produktive Kombination“ dieser verschiedenen Elemente gesehen.

4.4 Darstellung der Gliederung und Systematik der Standards

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 2014) wird unterschieden in Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards: Die vier übergeordneten Kompetenzbereiche werden – wie bereits am Beginn dieses Kapitels dargestellt – unterschieden in Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren und zielen auf die Beschreibung der zentralen Aufgaben von Lehrkräften ab. Die spezifischen Anforderungen an das berufliche Handeln im Lehrberuf werden in Form von

Kompetenzen beschrieben, die in der untenstehenden Abbildung aufgelistet werden (KMK 2014, 7f.):

Kompetenzbereiche	Kompetenzen
Unterrichten Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.	Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch. Kompetenz 2: Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen. Kompetenz 3: Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.
Erziehen Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.	Kompetenz 4: Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung. Kompetenz 5: Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern. Kompetenz 6: Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.
Beurteilen Lehrerinnen und Lehrer beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.	Kompetenz 7: Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern. Kompetenz 8: Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungsentwicklung von Schülerinnen und beurteilen Lernen und Leistungen auf Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.
Innovieren Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.	Kompetenz 9: Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung. Kompetenz 10: Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe. Kompetenz 11: Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Abbildung 6: Kompetenzbereiche und Kompetenzen (KMK 2014, 6)

Diese elf Kompetenzen werden weiter differenziert in Form einer Auflistung von knapp 90 Standards, die Auszubildende während ihres theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnittes erreichen sollen. Dabei steht im Mittelpunkt der Ausführungen, dass Studierende in der ersten (Universität) und in der zweiten Phase (berufspraktische Ausbildung) die in den Standards genannten Inhalte erlernen sollen und dass die beiden Ausbildungsinstitutionen den Auftrag haben, ihre Lehrinhalte darauf abzustimmen. Sie sollen – nach Terhart (2007, 32) – in möglichst differenzierter und präziser Weise Ziele und Ergebnisse der

Lehrerbildung beschreiben, damit überprüft werden kann, ob und inwieweit diese Ziele auch tatsächlich erreicht werden.

Als Ziel der ersten, theoretischen Phase wird die Grundlagen- und Wissensvermittlung im Bereich der Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und in den Fachstudien gesehen (Terhart 2000a, 69ff.; KMK 2014, 4). Entsprechend diesem Ziel geht aus den Formulierungen der Standards für die theoretische Ausbildung hervor (insgesamt 44), dass Absolventen Wissen und Kenntnisse erwerben sollen. Die Formulierungen in der tabellarischen Auflistung lauten nahezu durchgängig: „Die Absolventinnen und Absolventen kennen bzw. wissen ...“

In der zweiten Phase stehen die Praxis und deren Reflexion im Mittelpunkt. Es sollen berufliche Kompetenzen, Haltungen und Routinen aufgebaut und entfaltet werden (2014, 4). Dabei gehe es um erfahrungsfundiertes Lernen im beruflichen Feld, in der eine „Rückbindung an bzw. reflektierende Bezugnahme auf Theorie“ gesucht werden soll (Terhart 2000a, 71). Blickt man in die Auflistung der dieser Phase zugeordneten Standards (ebenfalls 44), dann wird deutlich, dass für diesen Teil Formulierungen auf der Handlungsebene gewählt wurden. Die Formulierungen lauten: „Die Absolventen gestalten, vermitteln, fördern, unterstützen, reflektieren, konzipieren, überprüfen ...“

Exemplarisch soll in der folgenden Abbildung die Formulierung von Standards dargestellt werden: Es geht um den Kompetenzbereich zu „Schwierigkeiten und Konflikte“, und dazu werden folgende Standards für die praktische und theoretische Ausbildung angeführt:

Kompetenz 6: Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen... - verfügen über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion). - kennen Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind. - kennen Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten. - analysieren Konflikte und kennen Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung und des Umgangs mit Gewalt.	Die Absolventinnen und Absolventen... - gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule. - erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des wertschätzenden Umgangs miteinander und setzen sie um. - wenden im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung an.

Abbildung 7: Kompetenzbereich über „Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht“ (KMK 2014, 10)

In der hier aufgelisteten Beschreibung der Standards für diese beiden Ausbildungsabschnitte wird offensichtlich davon ausgegangen wird, dass etwa Absolventen in der ersten Phase ein Wissen über „Kommunikation und Interaktion“ erwerben und dieses sodann in der zweiten Phase

anwenden, indem „soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse“ gestaltet werden. In gleicher Weise ist diese Entsprechung im nächsten Punkt enthalten: Zuerst werden Kenntnisse über „Risiken und Gefährdungen im Kindes- und Jugendalter“ erworben, und dann werden „Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung“ angewandt. Feststellbar ist, dass beim dritten Standard über „Konflikte und Konfliktbearbeitung“ kein Standard für die praktischen Ausbildungsabschnitte formuliert wurde. Diese Entsprechungen bzw. Nichtentsprechungen sind in der gesamten Auflistung enthalten.

Es fällt auf, dass auch in den Standards der Kultusministerkonferenz der Aspekt des Emotionalen und dessen Bedeutung für Lehrerhandeln nicht explizit thematisiert wird. Jedoch kann angenommen werden, dass zum Beispiel bei Konflikten und Schwierigkeiten Lehrer (und Schüler) nicht unberührt bleiben von den damit einhergehenden Gefühlen. In solchen Situationen, so lässt sich etwas holzschnittartig mutmaßen, können Lehrer mit Gefühlen der Enttäuschung, des Ärgers, der Wut, der Empörung oder der Ohnmacht konfrontiert sein, da sie sich in ihren Lernmethoden angegriffen fühlen oder enttäuscht sind von ihren Schülern und sie – angesichts der vielen Schwierigkeiten in der Klasse – dazu neigen, in besonders strenger Weise bestimmte Regeln einzufordern. In welcher Weise mit Konflikten umgegangen wird, hängt – so kann angenommen werden – vom Erleben und damit auch von den Emotionen aller an diesem Prozess beteiligten Personen ab. Blickt man auf die Ausführungen zu den Standards, dann finden sich keine Anhaltspunkte, die für die eine oder andere Variante sprechen. Deshalb bleibt auch in dieser Konzeption offen, welche Bedeutung emotionale Aspekte für das darin beschriebene Lehrerhandeln haben. Bemerkenswert ist ebenso, dass in der Aufzählung aller Standards Wissen einerseits und Handlungsvollzüge andererseits im Mittelpunkt stehen. Es fällt auf, dass hier der Aspekt des Könnens nicht (mehr) vorkommt und der Begriff Kompetenz sich ausschließlich in den Überschriften wieder findet. Jedoch lässt sich fragen, welches Können notwendig ist, damit die in den Standards formulierten Ziele erfüllt werden können.

Bevor jedoch die Ausführungen dazu erfolgen, sollen einzelnen Problemstellungen und (kritische) Rückfragen aus der Diskussion über Standards referiert werden.

5 Kritische Diskussion der Konzeptionen zu Standards

Die Diskussion über Standards wird in der vorliegenden Literatur äußerst kontroversiell geführt. Es werden grundsätzliche Einwände gegen die vorliegenden Konzeptionen formuliert betreffend ein unklares Begriffsverständnis, theoretische Schwächen und im Hinblick auf das diesen Modellen

zugrunde liegende Verständnis von Professionalität. Zudem werden kritische Einwände formuliert zu Fragen der praxisleitenden Relevanz dieser Konzeptionen in Ausbildungsbemühungen. Die Kritikpunkte reichen von eher polemischen Einwänden bis hin zu grundsätzlichen Bedenken, wobei eine klare Trennlinie zwischen beiden Aspekten nicht immer deutlich auszumachen ist.

5.1 Die Kritik an einem unklaren und divergierenden Begriffsverständnis

Kritisch eingewendet wird, dass der Begriff Standard nicht so eindeutig sei, wie es scheint (z.B. Frey, Jung 2011b, 4). So unterscheiden sich die Beschreibungen zu den Standards hinsichtlich Abstraktionsgrad, Ausdifferenzierung, Inhalt und ihrer Einbettung in größere Bildungszusammenhänge. Es bleibe offen, „ob bei den Standards eher an Wissensbestände, eher an Können, eher an Einstellung und/oder eher an Handlungsmuster gedacht ist“ (Tulodziecki, Grafe 2006, 39). Herzog (2005, 254) führt an, dass die Begriffe Kompetenz und Performanz nicht unterschieden werden, und fragt weiter, inwiefern sich überprüfen lasse, ob die gesamte Liste der knapp 90 Standards vollständig sei. Auch wird eingewendet, warum bei Oser die Beobachtung des Unterrichts anderer Kollegen als Standard formuliert (Oser 2001b, 239), jedoch die Beobachtung von eigenem Unterricht nicht genannt werde (Reh 2005, 260). Des Weiteren konstatiert Schrittmesser (2011a), dass in den vorliegenden Konzeptionen jene Bereiche von Kompetenz fehlen, die nicht erst bei der Ausführung sichtbar werden.

5.2 Die Kritik an dem Verständnis von Lehrerprofessionalität

Es wird thematisiert, ob tatsächlich in den Standards von Oser oder der Kultusministerkonferenz das „Wesentliche“ der Lehrerverberprofession erfasst werde. Es werden einzelne Aspekte genannt, die eine Profession auszeichnen, die nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt werden: Etwa wird von Reh (2005, 262f.) Reflexivität als Bindeglied zwischen Fallverstehen und Handeln thematisiert. Mayr (2006b, 162; 2007, 147) erachtet die vorliegenden Konzeptionen insofern als fragwürdig, da noch klärungsbedürftig sei, welche Relevanz Persönlichkeitsfaktoren, bereits in die Ausbildung „mitgebrachte“ Kompetenzen oder auch Prozesse des informellen Lernens haben.

Des Weiteren sieht Herzog (2005, 255) in den Ausführungen zu den Standards das Bild des „idealen Lehrers“, dem entgegenstehe, dass man – so wie Oser (2001b, 334) selber schreibt – „noch nicht [weiß], was es ermöglicht, Standards zu erreichen“. Das in den Standards enthaltene Lehrerbild vergleichen Herzog und Makarova (2011, 74) mit der Figur des „Superman“, der als ein „zertifizierbarer Megaexperte“ beschrieben wird. Es wird nicht nur kritisiert, dass diese Paradoxie mit einer appellativen Sprache gelöst werde, sondern es wird auch der Verdacht formuliert, dass

etwas versprochen werde, was gar nicht einzulösen sei. Ähnlich argumentieren Combe und Kolbe (2004, 857), indem sie die Inhalte der Standards mit einem „Wunsch Katalog über den idealen Lehrer“ vergleichen. Diese Listen mit wünschenswerten Haltungen, Eigenschaften, Kenntnissen oder Bereitschaften werden, so Göppel (2010, 248), im Indikativ formuliert und würden den Eindruck „von magischen Zauberformeln“ erwecken.

5.3 „Rhetorische Scheinlösungen“ der Differenz von Wissen und Können

Mit Bezug auf die Konzeption von Oser wird von Reh (2005, 260) dargestellt, dass die darin enthaltenen Annahmen „konzeptionell die Heilung oder ‚Korrektur‘ einer Kluft, eines ‚Bruches‘ zwischen Wissen und Handeln“ verspreche. Neuweg kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass insbesondere in der Konzeption von Oser die offene Frage nach dem Verhältnis von Wissen und Können deutlich werde. Dies führe dazu, dass in den Standards unterschiedliche Aspekte von Wissen, Können oder Handeln thematisiert werden, ohne sie systematisch zu klären oder zueinander in Beziehung zu setzen.

„Das Problem der Bestimmung des Verhältnisses zwischen inhaltsorientierten ‚wissensseitigen‘ und kompetenzorientierten ‚könnensseitigen‘ Standards wird pragmatisch umgangen: Wissen wird als durchgängig notwendig postuliert, Können entsteht durch zusätzliche Übung und Praxis früher (Oser 2001) oder später (Terhart 2002)“ (Neuweg 2011b, 466).

5.4 Lernwege zur Erreichung von Standards bleiben unklar

Kritisch angemerkt wird, dass diese Konzeptionen suggerieren, „endlich das richtige Rezept gefunden zu haben“ (Keller 2002, 26). Es werde implizit die „Erlernbarkeit von Kompetenzen“ vorausgesetzt, verbunden mit dem expliziten Anspruch, dass „Kompetenz ständig überprüft und evaluiert“ werden müsse (Lassahn und Ofenbach 2007, 48). Insbesondere in der Konzeption von Oser sei die Annahme enthalten, dass ein professionelles Handeln des Lehrers „nur“ erlernt oder trainiert werden brauche bei gleichzeitiger Ausblendung aller „nicht-planbaren und nicht-rationalen Determinanten des Handelns“ (Mayr 2006b, 161). Insofern verorten Mayr und Neuweg (2006, 185) die Gefahr einer „Lernbarkeitsillusion“. Aufgrund der mangelnden definitorischen und inhaltlichen Präzision bleiben Lernwege unklar und deshalb seien konkrete lehrerbildungs- und didaktische Konsequenzen nicht ableitbar.

„Welche Lernwege in welcher Qualität, Intensität und Verkoppelung erforderlich sind, wird von Standard zu Standard, von LernerIn zu LernerIn, von Phase zu Phase usw. variieren“ (Neuweg 2011c, 19).

Aufgrund dessen, dass sich Standards auf Situationen beziehen, das dazu erforderliche Können jedoch auf Personen, bleibe unklar, in welcher Weise die in den Standards formulierten Ziele erreicht werden können und welchen Beitrag dazu Lehrerbildung leisten kann (Tenorth 2007).

6 Zusammenfassung

In diesem Teil wurden die von Oser und von der deutschen Kultusministerkonferenz entwickelten Standards dargestellt, mit der Konzentration auf die Beschreibung der zentrale Begriffe Kompetenz und Standard sowie im Hinblick auf die Frage nach der Relevanz der in den Standards formulierten Ziele im Rahmen von Lehrerbildung. Standards in der Lehrerbildung und für den Lehrberuf erheben zusammenfassend den Anspruch, dass sie (1.) Klarheit über die anzustrebenden Zielsetzungen bieten und (2.) zugleich eine Basis zur systematischen Überprüfung der jeweils erreichten Ziele darstellen sollen. Die beschriebenen Zielsetzungen beziehen sich einerseits auf bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Wissensbereiche, die für den Lehrberuf als relevant erachtet und in der vorliegenden Diskussion als Standards bezeichnet werden, die die pädagogische Arbeit leiten sollen (z.B. Oser 1997a; b). Andererseits werden Ziele für die Lehrerbildung formuliert, indem eine an den Inhalten dieser Standards orientierte Ausbildung – dem vorliegenden Diskurs gemäß – die Entwicklung eines entsprechenden Könnens sicherzustellen hat (KMK 2004; 2014). In der folgenden Abbildung werden diese beiden Aspekte nochmals grafisch dargestellt:

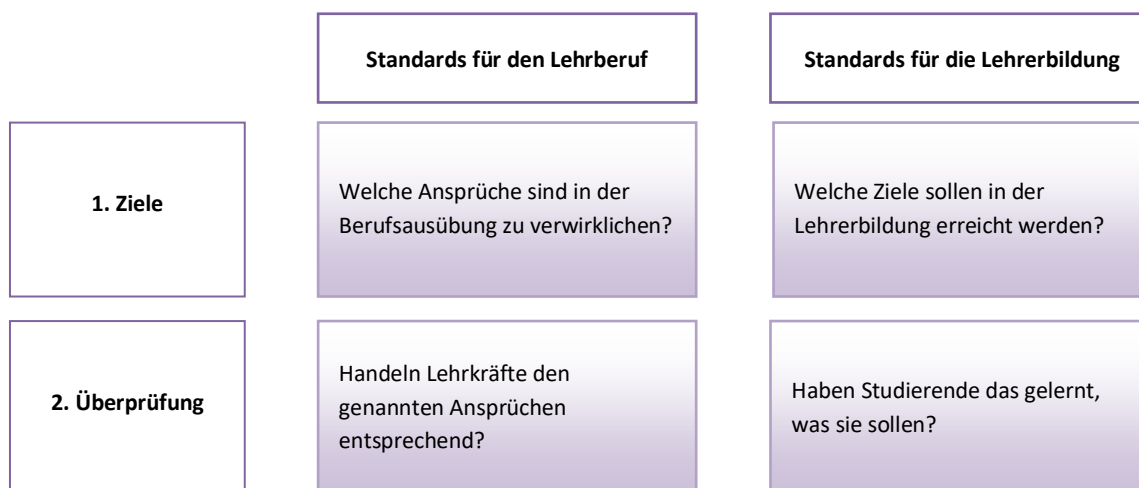


Abbildung 8: Thematische Schwerpunkte in der Diskussion über Standards (eigene Darstellung)

In Osers Konzeption ist deutlich geworden, dass darin zwar beschrieben wird, was Lehrer können und wie sie handeln sollen, dabei jedoch noch unbeantwortet bleibt, welche Schritte es bedarf, damit diese Ziele erreicht werden können. Ähnlich verhält es sich mit den Standards der deutschen Kultusministerkonferenz, die ausgehend von einer Aufgabenbeschreibung für den

Lehrberuf Anforderungen an und Ziele für die Lehrerbildung ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit stellen. Es wird auch in dieser Konzeption noch nicht systematisch bearbeitet, wie ein entsprechendes Können ausgebildet werden kann, damit die in den Standards genannten Anforderungen erfüllt werden können.

Die Darstellung der publizierten kritischen Einwände zeigt, dass die Diskussion über Standards für die Lehrerbildung in der vorliegenden Literatur äußerst kontroversiell geführt wird: Kritisch eingewendet wird, dass die Begriffe nicht eindeutig verwendet werden (Helsper 2006, 11), da die vorgelegten Konzeptionen theoretische Schwächen aufweisen und in ihren Grundannahmen zu wenig abgesichert seien. Dies führt zur Kritik, dass eine an Standards orientierte Lehrerbildung von Grundannahmen ausgehe, in der bestimmte (für die Lehrerbildung relevante) Aspekte nicht bearbeitet seien, wie etwa die Bedeutung von intuitivem Handeln, „nicht-kognitiven“ Merkmalen und personenabhängigen Faktoren (Mayr 2002, 36; Neuweg 2007b). Reh führt an, es liege

„[...] der Verdacht [nahe], dass hier ein – inzwischen von weiten Teilen der Forschung, z.B. der Wissensverwendungsforschung – in Zweifel gezogenes ‚Applikationsmodell‘ von Wissen Pate stand“ (Reh 2005, 259 in Anknüpfung an Combe, Kolbe 2004).

Die kritische Auseinandersetzung mit den rationalistisch-technizistischen Grundannahmen der Standards führt schließlich zur Einschätzung, dass darin zwar unterschiedliche Aspekte von Wissen, Können und Handeln thematisiert werden, ohne sie jedoch systematisch in Beziehung zueinander zu setzen (Neuweg 2011b; c). Deshalb lassen sich aus den vorliegenden Konzeptionen auch keine für die Lehrerbildungsdidaktik relevanten Konsequenzen ableiten, denn es bleibt offen, ob die in den Standards genannten Ziele realisierbar sind, da die dazu notwendigen Lernwege nicht hinreichend diskutiert werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den ausgewählten Konzeptionen zu den Standards noch nicht geklärt ist, welches Können notwendig ist und wie dies ausgebildet werden kann, damit die in den Standards formulierten Zielen und Anforderungen erfüllbar werden. In der Diskussion über den Zusammenhang zwischen dem Erwerb von wissenschaftlichem Wissen und der Entwicklung von berufspraktischem Können stehen diese Aspekte im Mittelpunkt. Deshalb wird die Frage von Interesse sein: Welches Wissen führt zu welchem berufspraktischen Können sowie welche spezifischen Aspekte von Können führen zu welchem beruflichen Handeln? Ebenso wird zu diskutieren sein, welche Bedeutung emotionale Aspekte für das Zustandekommen von Handeln und für die Entwicklung eines entsprechenden Könnens haben.

Teil B

Die Beziehung zwischen wissenschaftlichem Wissen, berufspraktischem Können und Handeln

Einleitung

In [Teil A](#) dieser Arbeit wurden zentrale Inhalte der Standards für die Lehrerbildung und den Lehrberuf dargestellt, um exemplarisch zu verdeutlichen, in welcher Weise bestimmte pädagogische Ziele und Vorstellungen formuliert werden, die es im Zuge von Ausbildungsbemühungen in der Lehrerbildung zu entwickeln gilt. Die Darstellung der Standards hat mit der Einschätzung geendet, dass noch nicht untersucht wurde, in welcher Form dem in der Lehrerbildung Rechnung zu tragen ist. Es werden zwar bestimmte Dimensionen von Wissen, Können und Handeln thematisiert, ohne dass aber deren Verhältnis zueinander systematisch ausgearbeitet wird. Dieser Umstand führt auch zur Kritik, dass in den Bemühungen zur Standardisierung dessen, was Lehrer „wissen“ und „können“ sollen, auf keine begründeten Aussagen über den Zusammenhang zwischen explizitem Wissenschaftswissen und berufspraktischem Können zurückgegriffen wird, da in den Arbeiten keine „elaborierte Modelle der Kompetenzgenese und der Handlungsregulation“ entwickelt werden (Neuweg 2011b, 466). Will man jedoch solche Ausbildungsfragen behandeln, dann gilt es, die Aufmerksamkeit auf diese Zusammenhänge zu richten, stellt dies doch eine Voraussetzung dafür dar, dass der zweifache Anspruch der Standards – sowohl Ziele als auch Grundlagen zur Überprüfung der Zielerreichung zu formulieren – einlösbar wird.

Aus Sicht der Diskussion zum „Wissen-Können-Problem“ (Neuweg 2002a; 2011b) kann gezeigt werden, dass die Zusammenhänge zwischen Wissen und Können nicht nur unterschiedlich zu betrachten sind, sondern daraus auch Konsequenzen für lehrerbildungsdidaktische Fragestellungen ableitbar sind, die Fragen nach der Entwicklung eines spezifischen Könnens berühren. Dieser Diskurs beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen dem Erwerb von wissenschaftlichem Wissen und der Aneignung von unterrichtspraktischem Können. Dies wirft drei Fragen auf: (a) Welche Relationen zwischen welchen Formen von Wissen und praxisrelevantem Können werden in fach einschlägigen Publikationen beschrieben? (b) Wie wird in Verbindung mit den entsprechenden Annahmen über das Verhältnis von Wissen und Können das Zustandekommen von Handeln beschrieben? (c) Welche didaktischen Leitvorstellungen ziehen die unterschiedlichen Annahmen über die Relation von Wissen, Können und Handeln nach sich?

Zur Beantwortung obiger Fragen wird im ersten Kapitel die Diskussion zur Bestimmung des Verhältnisses von Wissen zu Können aufgegriffen. In Anknüpfung an Arbeiten von Neuweg werden die beiden kontroversen Annahmen zur Integration und zur Differenz von Wissen und

Können dargestellt. Im Mittelpunkt wird die Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem Erwerb von wissenschaftlichem Wissen und der Entwicklung von unterrichtspraktischem Können stehen. Gegliedert wird dieses Kapitel in einen schmäleren ersten Teil, in dem die zentralen Annahmen zur Kongruenz von Wissen und Können dargestellt werden. In einem umfangreicheren zweiten Teil wird der Forschungsgegenstand des „tacit knowing view“ (Neuweg 2005c; d; 2010b) bzw. die Diskussion zum impliziten Wissen nachgezeichnet, in der die Annahme zur Differenz von Wissen und Können leitend ist ([Kapitel 1](#)).

Ausgehend von der Annahme ihres spezifischen heuristischen Wertes, wird im zweiten Kapitel die Frage bearbeitet, in welcher Weise – aus Sicht welcher leitenden These – jeweils unterschiedliche Zusammenhänge zwischen wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Können anzunehmen sind. In der Darstellung wird sich zeigen, dass die Art und Weise, wie einzelne Dimension von Wissen und Können zueinander in Beziehung gesetzt werden, zu unterschiedlichen Antworten führen auf die Fragen, welche Struktur handlungsrelevantes Wissen aufweist, wodurch sich Können auszeichnet und worauf Handlungskompetenz gründet. Im Zusammenhang damit wird dargestellt, welche Konsequenzen sich daraus für lehrerbildungsdidaktische Fragestellungen ergeben – von der Annahme Neuwegs (z.B. 2016) ausgehend –, dass unterschiedliche Bestimmungen der Beziehung zwischen Wissen und Können zu jeweils anderen Leitvorstellungen in der Lehrerbildung führen ([Kapitel 2](#)).

Dieser Überblick zu den unterschiedlichen Annahmen über das Verhältnis von Wissen und Können sowie deren Implikationen für die Lehrerbildung führt im dritten Kapitel zur Frage, welche Zusammenhänge in den Standards angenommen werden und welche didaktischen Leitvorstellungen daraus folgen ([Kapitel 3](#)). Es wird deutlich werden, dass in beiden Konzeptionen entweder den Grundannahmen der Integration (Oser) oder der Differenz (KMK) gefolgt wird. Jedoch zeigt sich, dass eine differenzierte Bestimmung des Verhältnisses von Wissen und Können in den Texten ergänzungsbedürftig ist, wenn man die Frage beantworten möchte, welche Aspekte in Ausbildungsbemühungen zu überlegen sind, damit man die in den Standards formulierten Ziele erreichen kann.

In den Schlussfolgerungen wird die These entfaltet, dass die (nur zum Teil) in den Standards von Oser enthaltenen didaktischen Leitvorstellungen der Integration von Wissen und Können klärungsbedürftig ist, da hier pädagogisches Handeln als Vorgang des Planens und des Anwendens von Wissen aufgefasst wird (Neuweg 2000b, 66). Dort aber, wo Praxis gelingt – so die zentrale These des „tacit knowing view“ –, ist ihre Abbildung auf Theorie weder vollständig möglich noch notwendig (Neuweg 2002b, 164). Wird den Leitvorstellungen der Differenz von Wissen und

Können gefolgt, wie etwa in den Standards der Kultusministerkonferenz, dann zeigt sich, dass ebenfalls Fragen im Hinblick auf die Ausbildung des notwendigen Könnens unbeantwortet bleiben. Abschließend wird das Forschungsinteresse im Hinblick auf die Bedeutung von emotionalen Aspekten für Lehrerhandeln präzisiert ([Kapitel 4](#)).

1 Über das Verhältnis von Wissen und Können in der Lehrerbildung

Die Debatte um das Theorie-Praxis-Problem begleitet – Neuweg (2005b, 39) zufolge – die Lehrerbildung von Anfang an, und sie wird in der Literatur zyklisch wiederkehrend aufgegriffen und kontroversiell diskutiert (Koch-Priewe 2002; Combe, Kolbe 2004; Sandfuchs 2004). Jedoch scheinen befriedigende Antworten beharrlich auszubleiben (Neuweg 2002a, 10). Ausgehend von Forschungen zum „Lehrerwissen“ und der Einsicht in die Differenz unterschiedlicher Wissensformen wird diese traditionsreiche Debatte neu gerahmt und intensiv als „Wissen-Können-Problem“ diskutiert (Neuweg 2002a; 2011b).

Der Wissensbegriff wird in der Literatur zur Lehrerbildung in unterschiedlicher Weise definiert (Gruber, Harteis, Rehrl 2006). Im Hinblick auf die in diesem Kapitel relevanten Aspekte lässt sich unterscheiden in ein „Professionswissen“ von Lehrern, das als ein systematisierbares Wissen beschrieben werden kann und das in Form von „Buchwissen“ nachlesbar ist, und ein „Wissen in Aktion“ als spezifische Form von Praxiswissen, welches sich als subjektive Theorie, Denkstil oder kognitive Struktur beschreiben lässt. Der Begriff Wissen kann jedoch auch für die Beschreibung eines Verhaltens verwendet werden, im Sinne von „einer weiß, wie es geht“. Es handelt sich um ein Wissen des Beobachters oder Forschers über die Logik des Handelns, die von außen beschrieben wird, jedoch nicht um ein Wissen der handelnden Person selbst. Denn bestimmte Facetten von Wissen zeigen sich lediglich im gekonnten Tun, ohne dass dieses Wissen berichtbar ist (Neuweg 2011b, 462).

Somit stellt sich die zentrale Frage, in welcher Relation der Erwerb von wissenschaftlichem Wissen zur Aneignung von unterrichtspraktischem Können steht.

„In der Lehrerbildungsforschung besteht kein Konsens darüber, welcher Art das pädagogische Wissen ist, das dem Lehrerkönnen zugrunde liegt oder zugrunde liegen soll, wie berufserfahrene Könnner ihr Handeln regulieren oder regulieren sollen und wie pädagogisches Wissen und Können beim Professionellen aufeinander bezogen sind oder sein sollen“ (Neuweg 2004d, 14).

In diesem Diskurs wird unterschieden zwischen zwei „Denkfiguren“ mit den Leitbegriffen „Integration“ und „Differenz“. In den Annahmen zur Integration wird von einer relativ engen Verschränkung von wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Können ausgegangen, und in jenen zur Differenz werden spezifische Aspekte von Wissen und von Können als grundsätzlich getrennt zueinander betrachtet (Nölle 2002; Kolbe 2004, 207; Neuweg 2004a; b; 2007a; 2010a). Die leitenden Annahmen zur Integration bzw. zur Differenz von Wissen und Können haben in ihrem Kern gemeinsam, dass professionelle Kompetenz nicht unabhängig von Handlungsvollzügen und Kontextbedingungen der beruflichen Praxis erworben werden kann (z.B. Wahl 1991; Bromme 1992; Nölle 2002, 49), jedoch unterscheiden sie sich grundlegend in der Funktion, die dem Theoriewissen beigemessen wird (Neuweg 2011b, 466). Im Leitgedanken der Integration hat Wissen in Ausbildungsbemühungen eine unmittelbar handlungssteuernde oder -leitende Bedeutung in Form von Regeln, Technologien oder „Rezepten“. Folgt man dem Leitgedanken der Differenz, hat Wissen die Funktion eines Bildungs-, Hintergrund- oder Reflexionswissens, dem keine unmittelbare Auswirkung auf die Entfaltung von berufspraktischem Können zugeschrieben wird.³³ Von diesen beiden gegensätzlichen Grundannahmen ist wiederum abhängig, welche Bedeutung Praxisphasen im Geschehen der Lehrerbildung haben: Lernen in der Praxis kann entweder in einer von Wissen „abgeleiteten Form“ (vor, nach oder gemeinsam mit Theorie) betrachtet werden oder aber als „Lerngelegenheit eigener Prägung“ (Neuweg 2016, 33). Aus der Perspektive dieser beiden konträren Grundannahmen über die Beziehung zwischen wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Können sind auch die Schlussfolgerungen für lehrerbildungsdidaktische Fragestellungen gänzlich unterschiedlich zu sehen. In den folgenden Kapiteln (1.1 und 1.2) werden deshalb zentrale Grundgedanken zur Integration und zur Differenz von Wissen und Können – in Anknüpfung an Arbeiten von Neuweg³⁴ – dargestellt.

1.1 Annahmen zur Integration von Wissen und Können

Zuerst werden die zentralen Annahmen zur Integration von Wissen und Können (1.1.1) sowie erste Schlussfolgerungen im Hinblick auf Lernen und Lehren dargestellt (1.1.2).

1.1.1 Wissen und Können

In dieser Fundierungsvorstellung wird von einem relativ engen Verhältnis zwischen Wissenschaftswissen und berufspraktischem Können ausgegangen. Ausbildungsbemühungen zielen letztlich darauf ab, diese beiden Aspekte in Lehr- und Lernprozessen miteinander zu verschränken (Neuweg 2004a, 1). Im Mittelpunkt steht die Denkfigur „Können als

³³ In diesen Zusammenhang spricht Neuweg (2007a, 8) von einer „Fehleinschätzung der Leistungsfähigkeit“ des (erziehungswissenschaftlichen) Wissensangebotes.

³⁴ Neuweg 2004a; b; d; 2005e; 2007a; 2010a, 2011a; 2013; 2016.

Wissensanwendung“ (Neuweg 2011a, 33), und deshalb wird die Kongruenz von Wissen und Können als Bedingung und Voraussetzung für Kompetenzentwicklung gesehen.

„Das Leitbild ist der Lehrer, der anwendet, was er weiß, und der umgekehrt zu begründen vermag, was er tut“ (Neuweg 2010a, 37).

Die grundlegende Annahme dabei ist, dass die Bereiche des Wissens und Könnens nahe beieinander liegen, denn Können zeichnet sich letztlich durch das Erinnern von Wissen aus. Wissen soll in möglichst hohem Maße handlungssteuernd bzw. -leitend werden (Neuweg 2007a, 8). Gemäß der zentralen Annahme der Integration von Wissen und Können zeichnet sich Handeln dadurch aus, dass es bewusst, zielgerichtet und wissensgesteuert erfolgt. Im Gegensatz dazu wird von „bloßem Verhalten“ oder „reiner Routine“ gesprochen, gekennzeichnet durch unflexible oder relativ mechanische Handlungsvornahmen. In diesem Sinne beschreibt Neuweg (2006, 11) in dieser Fundierungsvorstellung „Handeln als Doppelakt von Denken und Tun“. Dieser Zusammenhang wird folgendermaßen dargestellt:

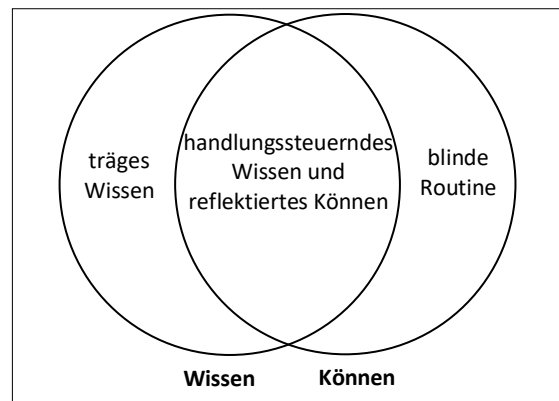


Abbildung 9: Integration von Wissen und Können (Neuweg 2011a, 34)

In der oben stehenden Abbildung wird deutlich, dass wissenschaftliches Wissen und berufspraktisches Können innerhalb des Denkrahmens der Integration ineinander aufgehen soll. Wissen hat eine handlungsvorbereitende, -leitende oder -steuernde Funktion. Können bezieht sich auf bzw. leitet sich ab von einem zur Verfügung stehenden Wissen.

„Wissen und Können treten im Tandem auf, weil erst das Erinnern von Wissen die inneren Selbstbefehle zu informierten, professionellen Selbstbefehlen macht“ (Neuweg 2011a, 34).

Wenn man davon ausgeht, dass Können und Handeln nicht notwendigerweise gleichzusetzen sind, dann wird jedoch auf deren Differenz in Neuwegs Arbeiten nicht weiter eingegangen. Seine Grundannahme geht davon aus, dass das Können (eines Lehrers) im Wesentlichen durch das Konstrukt des Wissens beschreibbar ist. Daraus folgt, dass Theoriewissen eine (unmittelbare) Steuerungsgrundlage für pädagogisches Handeln darstellt. Wissen bildet das Fundament praktischen Könnens, indem sich beispielsweise Handeln durch das korrekte Anwenden von Regeln auszeichnet. Insofern verschwimmt der Bereich zwischen Können und Handeln, da im Mittelpunkt die Bedeutung von handlungssteuerndem Wissen (im Unterschied zu trägem Wissen

und blinder Routine) steht. Idealtypisch für diese Überlegungen steht – nach Neuweg (2011a) – die von Oser entwickelten Standards, in denen die Forderung vertreten wird, dass in der Lehrerbildung „sowohl Theorien wie Praxisanteile, Expertenhandeln wie empirische Resultate, Übungen wie Reflexionen je neu und intensiv aufeinander bezogen werden sollten“ (Oser 2001b, 319). Insofern sind Forderungen nach mehr Praxisbezug bereits während der Phase der Ausbildung dem Gedanken der Integration von Wissen und Können verpflichtet (Nölle 2002, 50; Neuweg 2011a, 34).³⁵

Welche unterschiedlichen Variationen dieser Denkfigur von Wissen und Können möglich sind, wird im Kapitel über die didaktischen Implikationen genauer ausgeführt (siehe Kapitel 2). Zur Verdeutlichung der engen Beziehung zwischen Wissen und Können werden zunächst noch erste Konsequenzen für Lernen und Lehren dargestellt.

1.1.2 Lernen und Lehren

In obenstehender Grafik wird ersichtlich, dass in Ausbildungsbemühungen die Größe des Überschneidungsbereiches bedeutsam ist. Dort, wo die beiden Bereiche von Wissen und Können nicht zu einer Verschränkung gebracht wurden, ist Lehrerbildung nicht gelungen, da einerseits das Zustandekommen von trägem Wissen³⁶, das nicht in Können übersetzt werden kann, und andererseits das Zustandekommen von blinder Routine gefördert wurde.

„Es geht darum, den Überschneidungsbereich zwischen Wissen und Können möglichst breit zu halten. Alles Handeln, so wünscht man sich, soll wissensgesteuert sein, und alles Wissen praxisrelevant. Natürlich ist allen klar, dass es auch Bereiche gibt, wo Wissen und Können sich nicht überlappen. Aber das sind dann eben didaktische Betriebsunfälle, die man verhindern muss. Der eine Betriebsunfall: Einer kann etwas und vermag darüber nicht zu theoretisieren. Dann, so meint man, kann es sich nur um blinde Routine handeln. Der andere Betriebsunfall: Einer weiß etwas und es ist nicht zu sehen, wo sich das direkt in seinem Tun bewährt. Dann, so meint man, kann es sich nur um träges Wissen handeln“ (Neuweg 2006, 10).

Das Ziel von Ausbildungsbemühungen besteht – den Annahmen der Integration entsprechend – darin, sowohl „handlungssteuerndes Wissen“ zu vermitteln als auch ein auf Wissen bezogenes Können („reflektiertes Können“) zu entwickeln, wobei die Entstehung von trägem Wissen und blinder Routine zu vermeiden ist. Die Annahmen einer Kongruenz von Wissen und Können lassen sich jedoch grundsätzlich in Frage stellen und sind – nach Neuweg (2016, 33) – Ausdruck einer Setzung.

³⁵ Laut Neuweg (2007a, 1) dominieren Konzepte, in denen Praxisorientierung im Mittelpunkt steht, die den Anspruch systematischer Wissensvermittlung zugunsten reflexiv-induktiven Lernens nahezu gänzlich aufgegeben haben.

³⁶ Mit der Bezeichnung „träges Wissen“ wird das verbreitete Phänomen diskutiert, dass potentiell handlungsrelevantes Wissen nicht zum Tragen kommt (Gruber, Renkl 2000). Einer Studie Terharts u.a. (1994, 196) zufolge greifen Lehrer in erstaunlich geringem Maße auf im Studium angeeignetes Wissen zurück, selbst dann, wenn sie sich in einer vom unmittelbaren Handlungsdruck entlastenden Situation befinden, in der dies prinzipiell möglich wäre.

1.2 Annahmen zur Differenz von Wissen und Können

In diesem Teil gilt es die Argumentationsfiguren, die für eine Differenz von Wissen und Können stehen, darzulegen. In einem ersten Schritt werden zentrale Annahmen zur begrenzten praxisleitenden Funktion von Wissen beschrieben (1.2.1). Daran anknüpfend werden in einem längeren Teil Ausführungen zum Phänomen des impliziten Wissens folgen (1.2.2). Abgeschlossen wird dieses Kapitel wiederum mit daraus folgenden Konsequenzen für Lernen und Lehren (1.2.3).

1.2.1 Wissen und Können

Die zentrale Annahme besteht darin, dass von einer grundlegenden Differenz zwischen den Wissensformen der bildungswissenschaftlichen Disziplin einerseits und der pädagogischen Praxis andererseits ausgegangen werden muss. Die Wissensbasis professioneller Kompetenz gleicht keineswegs den Strukturmerkmalen wissenschaftlichen Wissens, da Wissen und Können des Experten situationsspezifisch organisiert sind und sich durch rasche „kategoriale Wahrnehmung nach handlungsrelevanten Merkmalen“ auszeichnen (Neuweg 2011a). Daraus folgt, dass disziplinär begründetes Wissen und professionelles Können das jeweilige Referenzsystem nicht überschreiten sollen (Tenorth 2006; Dewe, Radtke 1991). Die Welten des Wissens und des praktischen Könnens sind zu unterscheiden, da die ihnen jeweils „korrespondierenden Formen der Weltaneignung“ als grundlegend verschieden gesehen werden (Neuweg 2004a, 1).

Von dieser These ausgehend rücken die beiden Bereiche auseinander, der Überschneidungsbereich, in dem explizites Wissen verortet ist, wird deutlich kleiner. Diesem wird im Unterschied zur Leitvorstellung der Integration zudem weniger Bedeutung beigemessen. Als Folge der zentralen Annahme zur Differenz von Wissen und Können wird nicht davon ausgegangen, dass das eine vom anderen abgeleitet werden kann. Vielmehr wird von „komplexen und mehrfach gebrochenen Austauschbeziehungen“ zwischen Wissen einerseits und „handlungsleitenden Schemata“ andererseits“ (Neuweg 2010a, 38) ausgegangen. Der Begriff der „Schemata“ wird von Tenorth (2006, 594) übernommen und verweist in diesen Zusammenhang auf spezifische Muster, denen Handeln folgt und an denen Handlungen orientiert werden.³⁷

³⁷ Neuweg greift in diesen Zusammenhang den Begriff der „professionellen Schemata“ von Tenorth auf, der in einer kritischen Auseinandersetzung zu Fragen der Professionalität im Lehrberuf diesen Begriff einführt, da er auf spezifische Handlungsmuster verweist, die Orientierung im Handeln ermöglichen und deshalb ihren eigenen Wert haben, und weder als blinde Routine noch als Wissen zu sehen sind (Tenorth 2006, 594 in Anlehnung an Luhmann 1997). „Vielleicht sollten wir sie als ‚Weisheit der Praxis‘ auszeichnen“. Mit diesem Begriff wird – in Abgrenzung zur Wissensanalogie – die „Organisation der Praxis, d.h. die Bewältigung und das Gelingen des professionellen Alltags als ein Lernen, Konstruieren und Prozedieren von Schemata“ beschrieben. Eingeschlossen sind Wissens- und Erfahrungsbestände, normative Orientierungen und operative Routinen. Ebenso soll damit verdeutlicht werden, dass Reflexivität nicht in jedem Moment unterstellt wird. Im Hinblick auf Koordinations- und Entscheidungsaufgaben soll deutlich werden, dass diese nicht vom Wissen und Erkennen bestimmt sind, sondern vom Handeln und seinen Zwängen. Handlungsprobleme werden gelöst mit Hilfe von Erfahrung und Schemata, die sich bewährt haben. Daraus folgt, dass sich ein

„Wissen und Denken einerseits, Können andererseits gehen nicht ineinander auf, sondern sind dialektisch aufeinander bezogen, können sich wechselseitig anreichern oder auch irritieren und verkürzen“ (Neuweg 2005d, 561).

In kritischer Auseinandersetzung mit den Grenzen und Möglichkeiten eines handlungssteuernden Wissens ist hingegen die Annahme bestimmend, dass Lehrer als handlungsvorbereitendes Wissen leistungsfähige Theorien und Technologien brauchen sowie ein wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitendes Wissen, in Form von

„Begriffswelten, Problemmodellen und Deutungssystemen, die Handeln nicht dadurch steuern, dass sie Lösungen anbieten, sondern dadurch, dass sie darüber mitentscheiden, was jemandem überhaupt zum Problem werden kann“ (Neuweg 2006, 34).

In den Grundgedanken zur Integration werden, wie in [Abbildung 9](#) bereits dargestellt, jene Bereiche, in denen sich Wissen und Können nicht überschneiden, einerseits als träges Wissen bezeichnet, im Sinne eines Wissens ohne unmittelbar korrespondierendes Können, und andererseits als blinde Routine, die es zu vermeiden gilt, da sie als nicht wissensgesteuert betrachtet wird. Im Gegensatz dazu stehen im Leitgedanken der Differenz diese Bereiche „für spezifische Erscheinungsformen eines recht subtilen impliziten Wissens“ und für ein unverzichtbares „Bildungs-, Hintergrund-, Erklärungs-, Begründungs- oder Reflexionswissen“, welches „am Maßstab der unmittelbaren Handlungsrelevanz gar nicht abzutragen ist“ (Neuweg 2007a, 10). Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Aspekte von Wissen sich nicht unmittelbar „anwenden“ lassen und auch keine Lösungs- oder Problemmodelle anbieten, die man „abarbeiten“ könnte, sondern dem Erkennen von Problemzusammenhängen und der Erklärung, Analyse oder Begründung von Handlungsvornahmen dienen. Die Beziehung zwischen Wissen und Können wird folgendermaßen dargestellt:

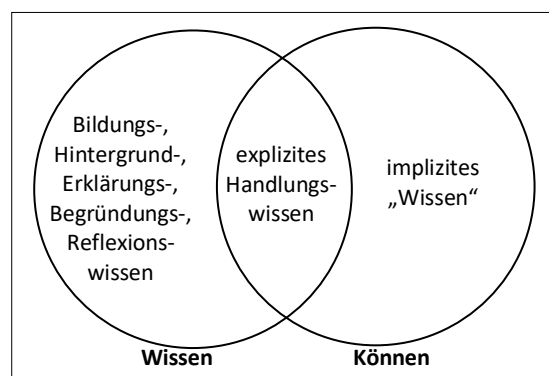


Abbildung 10: Differenz von Wissen und Können (Neuweg 2011a, 41)

In der oben stehenden Grafik wird deutlich, dass in dem Leitgedanken der Differenz die beiden Aspekte von Wissen und Können nicht verschränkt werden. Insofern wird von einer „Welt des

„professioneller Habitus“ nicht allein über Wissen ausgebildet, sondern über die Verarbeitung von Erfahrung. Das „Ergebnis sind die professionellen Schemata, Muster der Orientierung des Handelns, die ihren eigenen Wert haben und die man weder als Routinen schlecht reden darf noch als Wissen unterkomplex bestimmen sollte“ (Tenorth 2006, 590).

Wissens“ und einer „Welt des praktischen Könnens“, die voneinander zu unterscheiden seien, ausgegangen Neuweg (2007a, 9).

Neuweg (2006, 13) spricht von einer „Handlungsregulationstheorie“, die beschreiben soll, „was Menschen tun, die etwas wirklich können“. Im Gegensatz zur Grundannahme der Integration, wonach sich Können durch ein bewusstes, zielgerichtetes und wissensgesteuertes Handeln beschreiben lässt, ist jene der Differenz bestimmend, wodurch sich Können durch ein stillschweigendes Wissen auszeichnet, das nur im Handeln zum Ausdruck kommt. In den Arbeiten Neuwegs zur Differenz von Wissen und Können ist das Phänomen des „impliziten Wissens“ bedeutsam, das im nächsten Kapitel dargestellt wird.³⁸

1.2.2 Implizites Wissen

Im Mittelpunkt vieler Arbeiten Neuwegs, Universitätsprofessor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, steht die theoretische Begründung der Begriffe „Könnerschaft“ und „implizites Wissen“. 1999 erscheint dazu eine umfangreiche Monografie, in der in systematischer Weise das Forschungsprogramm zum „tacit knowing view“ sowie das „Phänomen des impliziten Wissens“ und dessen lehr- und lerntheoretische Bedeutung ausgearbeitet wird. In den folgenden Jahren publiziert Neuweg zahlreiche Artikel, die nicht nur erhellend sind im Hinblick auf die theoretischen Begründungen zum impliziten Wissen (z.B. Neuweg 2000c; 2002a; 2005c), sondern auch den Forschungsgegenstand des „tacit knowing view“ beschreiben, als spezifische Perspektive, von der aus man menschliches Handeln, Wissen und Lernen studieren kann (z.B. Neuweg 2005d; 2010b). Des Weiteren lassen sich Publikationen finden, in denen – ausgehend vom impliziten Wissen – spezifische Schlussfolgerungen für eine Aufgaben- und Prüfungsdidaktik, für spezifische Fragen berufspraktischen Lernens und für die Lehrerbildung ausgearbeitet werden (z.B. Neuweg 2001; 2008b, 2016). Darüber hinaus haben zahlreiche Arbeiten – die mittlerweile nur mehr schwer überschaubar sind – das Phänomen des impliziten Wissens aufgegriffen.³⁹ Nachlesen lässt sich ebenso eine kritische Diskussion zu einzelnen Grundannahmen zum Forschungsprogramm des „tacit knowing view“ (z.B. Minnameier 2000; 2005; 2007; Hackl 2004; Lempert 2007).

In den systematischen Untersuchungen zum Phänomen des impliziten Wissens spricht sich Neuweg (z.B. 2011b) für eine Hinwendung zu den Bruchstellen zwischen Wissen und Können und für einen ebenso radikalen Abschied vom Modell der Wissensapplikation aus. In Anknüpfung an die Expertenforschung (Bromme 1992; Wahl 1991) und an die analytische Handlungstheorie (Ryle

³⁸ In Anknüpfung an Polanyi (1985): „tacit knowing“.

³⁹ Zum Beispiel Haider 2000; Fischer 2000; Vollmers 2014.

1949 in Neuweg 2002a, 10) wird die Annahme eines handlungsleitenden Wissens „hinter“ dem Können grundsätzlich in Frage gestellt. Das Können des Experten zeichnet sich demnach nicht durch ein formulierbares oder verbalisierbares Wissen, sondern vielmehr durch ein sogenanntes implizites Wissen aus, das dem „Können inne wohnt“ (Neuweg 2015, 7). Als „stillschweigendes“ Wissen kann es deshalb gar nicht oder nicht vollständig bzw. angemessen sprachlich rekonstruiert werden. In den Ausführungen zum impliziten Wissen wird davon ausgegangen, dass Können durch Wissen nicht vollständig instruierbar und Erfahrung nur sehr begrenzt durch Belehrung substituierbar ist, da die spezifischen Strukturmerkmale und Besonderheiten kunstfertigen Handelns nicht vollständig in Form von expliziten Wissen darstellbar sind (Neuweg 2002a, 17).

„Als *implizites Wissen* (tacit knowledge) ist analog ein Wissen zu definieren, das in der praktischen Kompetenz einer Person (Wahrnehmungs-, Urteils- und Erwartungsdispositionen, Dispositionen zum gegenständlichen und zum Denkhandeln) zum Ausdruck kommt, das aber nicht oder nicht angemessen verbalisiert werden kann“ (Neuweg 2000c, 198, Hervorh. im Original).

Daraus folgt, dass explizites, wissenschaftliches Wissen in seiner Bedeutung für „Könnerschaft“ (Neuweg 1999a) bzw. pädagogisch kunstfertige Praxisgestaltung an Grenzen stößt. Die Annahme zu den Grenzen von explizitem Wissen ist bereits in der Darstellung des Verhältnisses zwischen Wissen und Können als zentrales Kriterium für die Unterscheidung der beiden Denkfiguren diskutiert worden und wird hier nochmals aufgegriffen, um spezifische Aspekte von Können zu beschreiben, die Neuweg (2005c; d; 2010b) in seinem Forschungsprogramm des „tacit knowing view“ ausgearbeitet hat. In den beiden folgenden Unterpunkten werden deshalb jene Argumentationsfiguren vorgestellt, die zur Annahme führen, dass „Können mehr ist als das Anwenden von Wissen“ (Neuweg 2002a, 159), weshalb „Können als eine Kunst“ (Neuweg 2002a, 17) beschrieben wird, die sich durch implizites Wissen auszeichne.

a Grenzen expliziten Wissens: „Können ist mehr als das Anwenden von Theorie“

Eine der zentralen Annahmen Neuwegs bezieht sich darauf, dass „Können durch Tun“ erworben (Neuweg 2015, 8) wird, denn die Entwicklung von berufspraktischem Können steht in enger Abhängigkeit mit dem Aufbau eines stillschweigenden Wissens. Daraus folgt, dass explizites Wissen keine hinreichende und immer notwendige Bedingung von Können darstellt. Diese Annahme wird damit begründet, dass explizites Wissen in seiner Leistungsfähigkeit begrenzt ist, da in diesem Wissen die Regularitäten kompetenten Handelns nicht vollständig abgebildet werden können. Zur begrenzten praxisleitenden Bedeutung von Wissen werden von Neuweg (2005d, 564f.; 2006, 16f.) drei Argumentationsfiguren angeführt:

- a) Die Frage, ob sich bestimmte Dimensionen menschlichen Könnens von der Person selbst oder einem Beobachter als Wissen beschreiben lässt, führt Neuweg zum sogenannten „*Explikationsproblem*“: Es steht zur Diskussion, ob sich mit Hilfe von Sprache kunstfertige

Praxis abbilden lässt. Betrachtet man expertenhaftes Handeln, dann kann das diesem Handeln eingeschlossene Wissen nicht immer verbalisiert oder formalisiert werden, denn es bestehen Zweifel, ob sich die Regeln kunstfertiger Praxis überhaupt benennen lassen. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass für gekonntes Handeln kein (sprachlich repräsentiertes) Wissen herangezogen wird, weshalb über das Handeln auch nicht berichtet werden kann. Das alleine würde jedoch im Hinblick auf Fragen der didaktischen Vermittlung noch kein Problem darstellen. Auch wenn die handelnde Person selbst nicht angeben kann, warum sie wie gehandelt hat, so könnte man sie beobachten, um herauszufinden, welchen Regeln ihre Praxis folgt. Jedoch stößt dieses Vorhaben ebenfalls an Grenzen, vor allem dann, wenn jemand sich „subtil auf den jeweiligen situativen Kontext“ einlässt (Neuweg 2006, 17).

- b) Aber selbst, wenn das dem Können innewohnende Wissen darstellbar wäre, gilt es noch das sogenannte „*Instruktionsproblem*“ zu lösen, da sich die Frage stellt, inwieweit sich Wissen überhaupt zur Instruktion von Können eignet:

Als erste Überlegung wird von Neuweg (2006, 19) angeführt, dass – als Folge der oben beschriebenen Grenzen der Explikation „von Können in Format des Wissens“ – keine Möglichkeit der expliziten Aneignung besteht. Daraus folgt, dass dieses Können nur im Handeln (implizit) erworben werden kann.

In einer zweiten Variante ist zwar das in Betracht kommende Wissen darstellbar, jedoch ist zu fragen, ob sich dieses Wissen für die Instruktion von Können eignet. In diesem Zusammenhang wird Michael Polanyis Beispiel des Radfahrens angeführt (Neuweg 2005d, 567): Kinder lernen beim Radfahren das Gleichgewicht zu halten, ohne dass sie das (physikalische) Wissen dazu haben, warum das Fahrrad im Gleichgewicht bleibt. Das erklärt, dass für die Ausübung eines Könnens nicht notwendigerweise ein Wissen herangezogen werden muss; und selbst wenn dieses Wissen vorhanden wäre, bleibt fraglich, ob es tatsächlich hilfreich beim Erlernen des Gleichgewichthaltens ist. Radfahren kann zwar mit Hilfe physikalischer Gesetze genau beschrieben werden, aber diese können das praktische Wissen, wie man ein Rad fährt, nicht ersetzen. Mit diesem Beispiel verdeutlicht Neuweg (2010b, 606), dass es einen Unterschied gibt zwischen Regeln, die ein bestimmtes Verhalten von außen beschreiben, und Regeln, die dazu führen, dass ein bestimmtes Verhalten hervorgebracht werden kann. „Beschreibende Regeln sind nicht ohne Weiteres generative Regeln“ (Neuweg 2010b, 606). Daraus folgt, dass sich Können nur annäherungsweise in Form von explizitem Wissen beschreiben lässt, da kunstfertige Praxis immer subtiler, flexibler und situationsbezogener ist als deren Abbildung auf Sprache (Neuweg 2010b, 607).

Als dritte Facette des Instruktionsproblems beschreibt Neuweg (2006, 21), dass selbst dann, wenn es Regeln gibt und diese sich auch zum Lernen eignen, noch das Problem der Anwendung zu lösen ist. Wenn es also gelingt, Können sprachlich in Theorien zu fassen

wie auch sich das entsprechende Wissen anzueignen, bedarf es noch einer sogenannten „Anwenderintelligenz“. Explizites Wissen in Gestalt von abstrakten Begriffen oder Regeln greift zu kurz, da im allgemeinen Wissen die Besonderheit der Situation oder das spezifische des Einzelfalles nicht abgebildet ist (Neuweg 2011b, 463). Daraus folgt, dass man sich zwar Regeln und Begriffe aneignen kann, doch deren korrekte Anwendung ist ein „Teil der Kunstfertigkeit“. Insofern kann dieses explizite Wissen erst verstanden oder angewandt werden, wenn ergänzend zum beschreibenden Wissen ein „gutes praktisches Wissen um die Kunstfertigkeit“ hinzukommt (Neuweg 2002a, 19).

- c) In einer weiteren Variation beschreibt Neuweg (2006, 22) das Problem, dass es Regeln gibt, die sich zur Instruktion von Können eignen und sich überdies auch umsetzen lassen, jedoch ist das Ergebnis der Anwendung dieser Regeln anders als erwartet. Im sogenannten „Modifikationsproblem“ wird die Frage aufgeworfen, welche Veränderungen eine (intuitiv ausgeübte) Praxis erfährt, „wenn sie gewollt wird und nicht einfach nur kundig geschieht“ (Neuweg 2015, 11). In diesem Zusammenhang wird das Bild des Seiltänzers erwähnt, der vom Seil fallen würde beim Nachdenken darüber, wie es ihm gelingt, das Gleichgewicht zu halten. Damit wird verdeutlicht, dass sich Wissen immer dann hinderlich auswirken kann, wenn es darum geht, die Besonderheit der Situation intuitiv zu erfassen, indem die Aufmerksamkeit ausschließlich auf den Handlungsvollzug gerichtet ist.

In den bisherigen Darstellungen ist deutlich geworden, dass von Grenzen expliziten Wissens ausgegangen wird, da kunstfertiges Können sich nicht notwendigerweise durch Theorieanwendung auszeichnet, sondern in Zusammenhang steht mit einem stillschweigenden Wissen.

b Stillschweigendes Wissen: „Können als Kunst“

Ausgehend von den Überlegungen zu den Grenzen expliziten Wissens, arbeitet Neuweg in der Einführung zu seinem Sammelband *Das Schweigen der Könner* aus, dass der von ihm verwendete Begriff des impliziten Wissens „etwas ebenso Einfaches wie Grundlegendes“ beschreibt. Die Phänomene, auf die er sich bezieht, lassen sich alltagssprachlich als „Können“ bezeichnen, im Sinne von: „Der oder die weiß, wie es geht, und kann es wirklich gut“ (Neuweg 2015, 7). Der Begriff „implizit“ verweist demnach auf ein Wissen, dass nur im Können zu verorten ist, da sich kunstfertiges Handeln durch hohe Flexibilität, Situationsbezogenheit und einen Umgang mit Unvorhersehbaren auszeichnet (Neuweg 2010b, 603).

In der kritischen Diskussion wird eingewendet, dass der Begriff des impliziten Wissens weder in einem präzisen wissenschaftlichen Verständnis noch im alltagssprachlichen Gebrauch von Wissen verwendet werde (Minnameier 2000; 2005; Lempert 2007). Dagegen argumentiert Neuweg

(2010b, 601) mit Verweis auf den alltäglichen Sprachgebrauch, dass jemand wisse, wie es geht, ohne jedoch berichten zu können, wie es geht. Bezogen auf die Pluralität von Wissensformen, etwa die praktische Klugheit bei Aristoteles, als spezifische Form eines Erfahrungswissens, spricht einiges dafür, den Wissensbegriff in dieser Weise zu verwenden, da bestimmte Facetten von berufsrelevantem Wissen eingeschlossen bleiben. Allerdings, so schreibt Neuweg (2010b, 602) weiter, sei der Einwand, dass implizites Wissen kein Wissen ist, insofern berechtigt, als aus Sicht einer erkenntnistheoretisch orientierten Philosophie der Begriff des Wissens für eine „gerechtfertigte, wahre Meinung“ stehe. Spezifische Aspekte des impliziten Wissens, die auf das Phänomen gekonnten Handelns verweisen – in dessen Kern die Annahme steht, dass nicht alles Können als Wissen verfügbar gemacht werden kann –, können demgemäß nicht mit einem solchen Wissensbegriff erfasst werden. Das Wissen, von dem in diesem Zusammenhang die Rede ist, zielt auf die Beschreibung eines stillschweigenden, unausgesprochenen Wissens ab, das dem Können sozusagen innewohnt. Neuweg nimmt Bezug auf die Erkenntnis- und Wissenstheorie Polanyis (1985), die primär keine Theorie über Wissen in einem statischen Sinn, sondern eine

„Theorie des Erkennens und Tuns, insbesondere auch des Verstehens und Lernens, sowie der Bewusstseinsvorgänge, die solche mentalen Akte begleiten“ (Neuweg 1999a, 134).

Wenn in Polanyis Theorie von Wissen die Rede ist, dann ist damit der

„Akt des Wissens, ein Erkennen, Tun, Denken oder Wahrnehmen, gemeint [...]. Er ist kaum am Gedächtnis als dem Ort, an dem Wissen vermeintlich aufbewahrt wird, interessiert, sondern analysiert hauptsächlich die Dynamik menschlichen Wahrnehmens, Handelns und Denkens, *Prozesse also*“ (Neuweg 1999a, 135, Hervorh. im Original).

Im Zentrum der Theorie Polanyis stehen Analyse und Beschreibung von Bewusstseinsvorgängen. Insofern zielt der Begriff des impliziten Wissens auf die Beschreibung einer spezifischen Perspektive ab, von der aus man menschliches Lernen, Handeln und Wissen betrachten kann (Neuweg 2015, 10). Wenn von Wissen die Rede ist, dann geht es um die dynamischen Prozesse des Erkennens, Wahrnehmens, Denkens oder Tuns.

Abhängig davon, ob das dem Können eingeschriebene implizite Wissen formulierbar bzw. rekonstruierbar ist, kann zwischen einem „schwachen“ und einem „starken“ Begriff unterschieden werden (Neuweg 2000c, 198f; 2005a, 209). Der Unterschied zeigt sich darin, ob in einem Handlungsablauf die Person selbst angeben kann, wie und warum sie so vorgegangen ist, oder ob jemand Dritter – etwa eine beobachtende Person – die Dimensionen des Könnens zu beschreiben vermag. Die erste Variante bezieht sich darauf, dass die Person selbst ihr Wissen nicht oder nicht angemessen verbalisieren kann, doch das schließt noch nicht aus, dass jemand

Dritter dies kann. In der zweiten Variante wird davon ausgegangen, dass das Wissen – auch von einer Beobachterperspektive aus – nicht angemessen formulierbar ist:⁴⁰

- a) Implizites Wissen verweist auf Grenzen der Verbalisierung handlungsleitender Kognitionen: Zwar kann die handelnde Person ihr Wissen nicht vollständig oder nicht angemessen verbalisieren, jedoch ist dieses Wissen durch eine dritte Person durchaus explizierbar. Insofern geht es um ein Wissen, das jeden Handlungsvollzug begleitet, ohne dass dieses Wissen unmittelbar registriert wird. Implizit beschreibt insofern „eine spezifische Bewusstseinsqualität“ und steht für ein Wissen, „das ‚wir nur mittelbar, nebenbei, unterhalb des eigentlichen Denkens registrieren‘“ (Neuweg 1999a, 138). In diesem Sinn ist es – nach Neuweg (1999a, 138) – treffender, von einer Theorie des impliziten Denkens als von einer Theorie des impliziten Wissens zu sprechen. Wenn von Wissen die Rede ist, dann sind damit spezifische Bewusstseinsinhalte gemeint. Der Begriff „implizit“ ist in dieser ersten Bedeutung nicht das Gegenteil von explizit sprachlich, sondern wird verwendet im Sinne von „fokal bewusst“ (Neuweg 1999a, 138).
- b) Es gibt Grenzen der Formalisierbarkeit expertenhaften Könnens durch den Beobachter: In den Ausführungen zum impliziten Wissen wird darüber hinausgehend jenes Wissen thematisiert, das sprachlich auch von einer dritten Person nicht formuliert werden kann. Im Zentrum stehen spezifische Aspekte von Können, die nicht explizierbar sind, jedoch in jedem Handlungsvollzug zum Ausdruck kommen. Bestimmend ist dabei die Annahme, dass „menschliches Können in seiner Flexibilität und Kontextsensitivität überhaupt nicht angemessen auf Regeln oder Regelsysteme abgebildet werden kann“ (Neuweg 2000c, 199). Die Differenz zwischen explizitem, sprachlich fassbarem Wissen und implizitem und in diesem Sinne stillschweigendem Wissen wird anhand einer zentralen These von Polanyi (1985, 14) verdeutlicht, in der zum Ausdruck kommt, „dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“. Der Begriff „implizit“ verweist in dieser zweiten Bedeutung auf das Gegenteil von artikulierbar bzw. rekonstruierbar (Neuweg 1999a, 138).

Können zeichnet sich demnach durch ein implizites Wissen aus, das entweder gar nicht oder nicht angemessen verbalisierbar ist. So kann beispielsweise ein Handlungsablauf ausgeführt werden, ohne dass die einzelnen Elemente, aus denen er zusammengesetzt ist und was dabei wahrgenommen wird, unmittelbar zu Bewusstsein gelangen. Im Regelfall wird erfolgreich gehandelt, und erst in einer späteren Analyse können einzelne Handlungsschritte in ihren Einzelementen rekonstruiert werden.

„Auf der Grundlage dessen, was wir gegenwärtig wissen, begegnen wir neuen Situationen, erkennen und lösen wir Probleme, machen wir Entdeckungen und Erfindungen. In diesem Sinne wissen wir gar nicht, was wir alles wissen. Die implizite Komponente unseres Wissens erklärt seine Selbsterneuerungsfähigkeit, macht die

⁴⁰ Diese beiden Aspekte wurden bereits in der Darstellung des Explikationsproblems thematisiert (Seite 93), in dessen Zentrum ebenfalls die Annahme steht, dass sich bestimmte Dimensionen von Können nicht in Form von Wissen abbilden lassen.

Paradoxie verstehbar, dass wir Neues als neu erleben und dennoch auf der Grundlage des alten Wissens bewältigen können, und unterscheidet uns von Maschinen“ (Neuweg 1999a, 139).

Deutlich wird dabei, dass sich bestimmte Dimensionen von Können nicht aus Wissensbeständen ableiten lassen. Dennoch schließt „pädagogische Könnerschaft“ – so die Formulierung Neuwegs – bestimmte Formen von explizitem, sprachlich-fassbarem Wissen ein. In der Theorie des impliziten Wissens wird zwar das Konzept eines handlungssteuernden Wissens verabschiedet, als handlungsvorbereitendes, wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitendes sowie handlungsrechtfertigendes Wissen bleibt es jedoch bedeutsam (siehe Abbildung 10 zur Differenz von Wissen und Können):

- Als handlungsvorbereitendes Wissen benötigen angehende Lehrer in einem gewissen Rahmen Regeln und handlungsleitende Aussagen, die Zusammenhänge zwischen situativen Komponenten und Handlungen bzw. Handlungszielen beschreiben (Neuweg 2005a, 216).
- Neben Handlungsregeln ist wissenschaftliches Wissen in Form von wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitendem Wissen von Bedeutung. Dabei geht es um ein Wissen, dass in Begriffswelten, Problemmodelle und Interpretationssysteme einführt,
„[...] die Handeln nicht dadurch steuern, dass sie Lösungen anbieten, sondern dass sie darüber mitentscheiden, was jemandem überhaupt zum Problem werden kann“ (Neuweg 2005a, 215f.).

Wissen ist insofern relevant, als es darüber mitentscheidet, ob und welche Probleme erkannt werden oder wie Situationen interpretiert werden.

- Auch wenn letztlich Wissenschaftswissen situationsgerechtes Handeln nicht herstellen kann und sich Können immer neu in der Besonderheit der jeweiligen Situation aktualisiert und deshalb von einem „intuitiv-improvisierenden“ Handeln ausgegangen wird, so bleibt dieses Handeln in übergreifende Pläne eingebettet und bedarf einer Begründungsverpflichtung (im Sinne eines handlungsrechtfertigenden Wissens), die potentiell einlösbar sein muss (Neuweg 2005a, 215).

Diese spezifischen Aspekte von explizitem Wissen sind wichtig, weil

„[...] sich die Perspektiven verbreitern, in denen praktische Probleme ihre Rahmung erfahren, weil der Raum an Handlungsalternativen sich vergrößert, den man sieht, und weil das praktische Denken sich am Möglichen und nicht am Vorfindlichen zu orientieren lernt“ (Neuweg 2011a, 41).

In Neuwegs Forschungsprogramm zum „tacit knowing view“ wird der Blick auf das Können (der Lehrkraft) im jeweiligen Handlungsfeld gelenkt. Das entsprechende Können wird nicht ausschließlich durch den Erwerb von Wissen entwickelt, auch wenn bestimmte Facetten davon wichtig sind. Denn das Können des Experten zeichnet sich durch ein stillschweigendes, implizites Wissen aus, das erst im Vollzug einer Tätigkeit entfaltet werden kann (Neuweg 2002a, 20). Neuweg hat für den mehrdeutigen Begriff des Könnens die Formulierung „Pädagogische

Könnerschaft“ geprägt, die nur entstehen kann, wenn zum wissenschaftlichen Wissen sogenanntes Erfahrungswissen, das nur durch Übung und ein Sicheinlassen auf die spezifischen und sich wechselnden Umstände der Praxis entsteht. Gerade weil der Aspekt der Erfahrung an Bedeutung gewinnt, gilt es für die Entwicklung bestimmter Dimensionen von Können, auch die Qualität von Erfahrung zu beachten, die von Fähigkeiten zur Reflexion und von bestimmten persönlichkeitspezifischen Momenten abhängig ist. Neuweg (2005a, 205) spricht in diesem Zusammenhang von „nicht reduzierbaren Emergenzbedingungen“ von Könnerschaft, „deren eine Wissen ist und deren andere Erfahrung, Reflexion und Persönlichkeit sind“. Diese Aspekte werden nochmals aufgegriffen, da sie relevant sind für die Frage, wie ein differenziertes Verstehen von emotionalen Faktoren in Lehr- und Lernprozessen entwickelt werden kann (siehe Teil C, Kapitel 4).

In den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass die Entfaltung von berufspraktischem Können nicht ausschließlich ein Resultat wissenschaftlicher (Vor-)Bildung ist und explizit angeeignetes Wissen nicht unmittelbar zu beruflichem Können führt. Explizites Wissen ist entweder in seiner Reichweite begrenzt, da spezifische Dimensionen von Können gar nicht oder nicht angemessen artikulierbar sind (Explikationsproblem), oder es eignet sich nicht zur Instruktion des infrage kommenden Könnens, da explizites Wissen allein, wie differenziert oder elaboriert auch immer, keine unmittelbare Auswirkung darauf hat, ob in der Praxis diesem Wissen entsprechend auch tatsächlich gehandelt wird (Instruktionsproblem). Darüber hinaus verändert sich die Praxis intuitiven Handelns durch das Erinnern von explizitem Wissen (Modifikationsproblem). Professionelle Kompetenz kann, so die Annahme Neuwegs in seinem Forschungsprogramm zum „tacit knowing view“, nur dann ausgebildet werden, wenn zum explizitem, sprachlich formulierbarem Wissen ein implizites, stillschweigendes Wissen entwickelt wird, das nur in der Praxis selbst erworben werden kann und wesentlich von Erfahrung Reflexion und persönlichkeitspezifischen Momenten abhängig ist. Daraus folgt, dass die handlungsleitende Bedeutung von explizitem Wissen begrenzt ist, da „Wissen notwendig hinter kunstfertigem Können zurückbleibt“ (Neuweg 2011a, 40). Implizites Wissen kann somit – seiner Definition gemäß – nur durch implizites Lernen entwickelt werden.

1.2.3 Implizites Lernen

Es wurde bereits mehrfach dargestellt, dass Wissen keine notwendige und hinreichende Bedingung für praktisches Können darstellt. Daraus folgt – so die Annahmen zum „tacit knowing view“ (Neuweg 2005c; d; 2010b) –, dass sich spezifische Dimensionen von Können nicht durch Belehrung oder durch die Lektüre von Büchern entwickeln lassen. Die oben angeführten Aspekte von implizitem Wissen, die als nicht vollständig explizierbar betrachtet werden, können somit auch nicht über das Vermitteln, Aneignen oder Aufnehmen von explizitem Wissen bestimmt

werden. Im Unterschied dazu kann jenes Wissen, das zwar dem Könner nicht verbal zugänglich ist, jedoch durch einen Beobachter formulierbar ist, entweder durch implizites oder explizites Lernen erworben werden.

Das Phänomen des Erfahrungswissens gewinnt an Bedeutung, wenn es um den Aufbau von implizitem Wissen geht. In das Zentrum der Aufmerksamkeit rücken somit Lernprozesse im „Funktionsfeld“ und Sozialisationsprozesse in entsprechenden Expertenkulturen.

„Eine Sensibilisierung für implizite Wissens- und Lernformen verlagert das didaktische Interesse in erheblichem Maße vom Lernen in unterrichtsähnlichen Situationen auf ein Lernen im Funktionsfeld oder in funktionsfeldähnlichen Lernumgebungen und vor allem auf ein Lernen durch Sozialisationsprozesse in Expertenkulturen, vom Lernen durch Beschreibung auf das Lernen durch Bekanntschaft, vom Lernen mit entpersonalisierten Medien der Wissensaufbewahrung auf ein Lernen im face-to-face-Kontakt zwischen Experten und Novizen und vom Lernen durch die Mitteilung von Abstraktionen auf ein Lernen durch komplexe Aufgabenstellungen und paradigmatische Fälle“ (Neuweg 2000c, 211).

Es wird deutlich, dass für die Entwicklung eines impliziten Wissens das „Moment der Erfahrungsgebundenheit“ in Lernprozessen wichtig ist. In spezifischer Weise kann jenes stillschweigende Wissen, das sich jeder Formalisierbarkeit entzieht, da sich keine Ausführungsregeln kodifizieren lassen, nicht über Wissen vermittelt werden. Als Begründung dafür wird, wie erwähnt, angeführt, dass sich expertenhaftes Handeln zu situativ, einzelfallbezogen und kontextsensitiv erweist (Neuweg 2008b, 91). Solcher Art von Handeln wird

„[...] weniger durch Pläne als vielmehr durch die sensible Einlassung auf situative und ständig wechselnde Umstände gesteuert. [...] Dem berufserfahrenen Experten ist gleichsam klar, was ‚der Fall ist‘ und wie ‚natürlicherweise‘ auf ihn reagiert werden muss. Diese Einheit von Situationswahrnehmung, Situationsinterpretation und Handlungsvornahme, so die These, kann nur im Gefolge ausgedehnter Erfahrung entstehen und mündet in Wissensstrukturen, die verbal nicht oder nur unzulänglich berichtbar sind“ (Neuweg 2004a, 12f.).

Im Mittelpunkt des „tacit knowing view“ stehen demnach erfahrungsfundierte Lernprozesse. In diesen Zusammenhang wird Bezug genommen auf Oevermann (1996, 124f.), der für Professionalisierung in der Lehrerbildung eine Notwendigkeit in zweifacher Weise erkennt:

„Professionalisierung in der und durch die Praxis *und* [...] Professionalisierung durch Einsozialisierung in den wissenschaftlichen Diskurs“ (Neuweg 2005a, 216, Hervorh. im Original).

Für die didaktische Vermittlung von implizitem Wissen führt Neuweg (2005a, 209) folgende Überlegungen an:

- Im Rahmen von Meister-Lehrlings-Beziehungen kann entlang der Beobachtung und Imitation von intuitivem Können anderer implizites Wissen entfaltet werden. Im Prinzip des „Modell-Lernens“ wird Wissen nicht durch Belehrung, sondern durch „Vormachen“ weitergegeben:

„Indem der Lehrling dem Meister zusieht und seinem Beispiel nacheifert, erwirbt er unbewusst die Regeln der Kunst, jene eingeschlossen, die der Meister selbst nicht explizit kennt“ (Polanyi 1964 in Neuweg 2005a, 210).

- Für die Entwicklung von kunstfertigem Handeln ist darüber hinaus eine gezielte Anleitung notwendig. Indem man sich auf den jeweiligen situativen Kontext einlässt, kann die Bewegung von einem allgemein-strukturierenden Wissenschaftswissen hin zum Besonderen des Einzelfalles erfolgen. Dies setzt allerdings voraus, dass Prozesse des Erfahrungslernens angeleitet werden und nicht ungesteuert probierend oder nachahmend passieren (Neuweg 2005a, 210).

In dieser Darstellung wird Lernen nicht als ein Aufnehmen und verbales Vermitteln von Regeln oder Wissensbeständen betrachtet. Implizites Lernen zielt auf den Erwerb eines stillschweigend wirksam werdendes Wissens ab, das nur durch Übung und persönliche Erfahrung entwickelt werden kann, und dient dem Aufbau einer „intuitiven Urteils- und Handlungssicherheit“ (Neuweg 2000c, 211). Es wird davon ausgegangen, dass das Ergebnis des Lernens letztlich nur im Verhalten bzw. in der Art und Weise, wie spezifische Handlungsprobleme gelöst werden, sichtbar wird. Folglich dienen Aufgaben dazu, implizites Wissen aufzubauen. Für prüfungsdidaktische Überlegungen ist es deshalb von Bedeutung, ob jemand zu zeigen vermag, was er kann und weiß (Neuweg 2000c, 211; 2008b, 91f.).

In den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass von zwei gegensätzlichen Annahmen über das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Können ausgegangen werden kann. Folgt man jener zur Integration von Wissen und Können, dann ist in Ausbildungsbemühungen die Förderung von handlungssteuerndem Wissen und ein auf Wissen reflektiertes Können anzustreben. Wohingegen in der zur Differenz von Wissen und Können die Leitvorstellung eines handlungssteuernden Wissens grundsätzlich infrage gestellt wird. Diesen Annahmen zufolge gilt es, in Lehr- und Lernprozessen nicht nur ein Begründungs-, Hintergrunds- und Reflexionswissen zu entwickeln, sondern auch ein implizites Wissen zu entfalten, das in hohem Maße von Erfahrung abhängig ist. Von diesen Überlegungen im Hinblick auf Lehren und Lernen ausgehend werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit lehrbildungsdidaktische Modellvorstellungen dargestellt, die sich aus der Beziehung zwischen Wissen und Können ableiten lassen.

2 Didaktische Leitvorstellungen im Spannungsfeld von Wissen und Können

In den weiteren Ausführungen wird – der Systematik Neuwegs⁴¹ folgend – gezeigt, in welcher Weise aus Sicht welcher Denkfigur welcher Zusammenhang zwischen Wissen und Können angenommen werden kann (2.1). Dazu werden unterschiedliche Bestimmungen des Verhältnisses von pädagogischem Wissen und berufspraktischem Können im Hinblick auf die daraus abzuleitenden lehrerbildungsdidaktischen Leitvorstellungen dargestellt (2.2 und 2.3).

2.1 Wissenschafts- und Praxisorientierung in der Lehrerbildung

Neuweg hat dazu in mehreren Publikationen eine Systematisierung entwickelt. Diesen Untersuchungen zufolge muss unbeantwortet bleiben, welche dieser Modellvorstellungen den „wahren“ Zusammenhang zwischen Wissen und Können am ehesten trifft, da jede von ihnen spezifische Wahrheitsmomente enthält. Damit rückt die Frage in das Zentrum der Betrachtung, wie und an welcher Stelle die jeweiligen Leitvorstellungen zur Integration oder zur Differenz von Wissen und Können in einem umfassend gedachten Konzept von Lehrerbildung realisiert werden können. Vor dem Hintergrund dieser Frage geht es darum, die beiden Grundsätze der Wissenschafts- und der Praxisorientierung in ein „Verhältnis ausgehaltener Spannung“ (Neuweg 2007a, 7) zueinander zu setzen. Theorie und Praxis bzw. Wissen und Können sollen miteinander in eine befruchtende Beziehung gebracht werden, damit eine vornehmlich auf Wissenschaftswissen aufbauende Lehrerbildung nicht zu einer „szientistischen Lehrerbildung“ und umgekehrt eine primär praxisorientierte Lehrerbildung nicht zu einer „praktizistischen Lehrerbildung“ führt (Neuweg 2010a).

Zur Verdeutlichung des heuristischen Wertes beider Annahmen wird – in den weiteren Ausführungen – einerseits nachgezeichnet, welche unterschiedlichen Denkfiguren zur Beziehung zwischen Wissen und Können von Neuweg formuliert werden. Je nachdem, ob den Annahmen zur Integration oder jenen zur Differenz von Wissen und Können gefolgt wird, sehen die jeweiligen Leitvorstellungen zum Teil unterschiedlich bis konträr aus. In Zusammenhang damit wird andererseits dargestellt, welche Aspekte von Wissen und welche Dimensionen von Können in welcher Weise aufeinander bezogen werden können und welche lehrerbildungsdidaktischen Schlussfolgerungen daraus folgen.

⁴¹ In einem seiner Forschungsschwerpunkte widmet sich Neuweg der Verhältnisbestimmung von Wissen und Können sowie deren Relevanz für Lehrerbildung (2004a; b; d; 2005e; 2007a; 2010a, 2011a; 2013; 2016).

In den einzelnen Denkfiguren zur Bestimmung dieses Zusammenhanges wird von sehr unterschiedlichen bis teilweise konträren Annahmen zur Frage, welche Struktur handlungsrelevantes Wissen aufweist, sowie zur Frage, worauf Handlungskompetenz gründet, ausgegangen.

- Wie bereits ausgeführt, zeichnen sich die Annahmen zur *Integration* durch einen engen Zusammenhang zwischen Ausbildungswissen und berufspraktischem Können aus, bei dem es zu klären gilt, wie und in welcher Weise und Abfolge Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen sind, damit sie ineinander aufgehen können. Im Idealfall werden über die gesamte Bildungsbiografie hinweg theorie- und erfahrungsfundierte Lernphasen intensiv aufeinander bezogen und verzahnt (Abbildung 9). In den von Oser entwickelten Standards steht diese Leitvorstellung im Mittelpunkt (Teil A, Kapitel 3).
- Im Unterschied dazu werden in den Annahmen zur *Differenz* von Wissen und Können diese beiden Aspekte als kategorial verschieden betrachtet, da nicht angenommen wird, dass „praktisches“ Wissen und „Buchwissen“ nahezu ohne Rest ineinander aufgehen sollen. Ein berufspraktisches Vermögen gründet auf professionelle Schemata (Tenorth 2006), die sich nicht bzw. nicht vollständig in Form von explizitem Wissen abbilden lassen. Das Konzept eines handlungsleitenden Wissens wird nicht geteilt, jedoch ist Wissen in Form von Begründungs-, Hintergrund- und Reflexionswissen bedeutsam (Abbildung 10). Die Leitvorstellung der Differenz kommt in Phasenmodellen der Lehrerbildung zum Ausdruck, für die eine klar voneinander getrennte Abfolge der einzelnen Phasen – der Theorievermittlung, der Praxiserfahrung und des Lernens im Beruf – charakteristisch ist. Diese Überlegungen finden sich in den von der deutschen Kultusministerkonferenz entwickelten Standards (Teil A, Kapitel 4).

In Auseinandersetzung mit der Vielfalt der in der Lehrerbildung vorherrschenden Positionen und Leitvorstellungen hat Neuweg zwölf Denkfiguren zur Beziehung zwischen wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Können ausgearbeitet. In der folgenden Übersicht werden die didaktischen Leitvorstellungen und ihre Zuordnung aufgelistet:

Integration von Wissen und Können	Differenz von Wissen und Können
Technologie	Persönlichkeit
Mutterwitz	Erfahrung und Meisterlehre
Prozeduralisierung/Training	Anreicherung
Brille	Reflexion
Induktion	Interferenz
Parallelisierung	Konsekution

Abbildung 11: Lehrerbildungsdidaktische Leitvorstellungen (Neuweg 2010a, 36)

2.2 Didaktische Leitvorstellungen zur Integration von Wissen und Können

Der Leitgedanke zur Integration von Wissen und Können basiert, wie bereits ausgeführt auf der Annahme, dass zwischen wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Können ein enger Zusammenhang herzustellen ist. Das Ziel von Ausbildungsbemühungen besteht daher darin, dass Wissen zur Anwendung gebracht und ein auf Wissen basierendes Können entwickelt wird. Immer dann, wenn die Kongruenz von Wissen und Können nicht gelingt, ist von trägem Wissen oder blinder Routine die Rede (Neuweg 2016, 33). Kunstfertiges Handeln wird als Vorgang des Planens und Anwendens von Wissen betrachtet. Die Integration von Wissen und Können lässt sich im Hinblick auf eine zeitliche Perspektive in dreierlei Weise verorten:

- a) Wissen bildet das Fundament praktischen Könnens, indem ihm eine handlungs- oder wahrnehmungsleitende Funktion zugeschrieben wird. Theorie hat deshalb der späteren Praxis voranzugehen. Die handlungsleitende Funktion ist bestimmend für die Denkfigur „Technologie“, wohingegen in der Denkfigur „Brille“ die wahrnehmungsleitende Funktion von Wissen im Vordergrund steht. Des Weiteren wird die Denkfigur „Mutterwitz“ und „Prozeduralisierung bzw. Training“ angeführt, in der eine spezifische Vorstellung von Anwendung zum Ausdruck kommt.
- b) Einer induktiven Denkfigur zufolge bildet Erfahrung den Ausgangspunkt für deren theoretische bzw. „rationale Durchdringung“ (Neuweg 2013, 307).
- c) Schließlich lässt sich Theorie und Praxis in der Leitvorstellung der „Parallelisierung“ als ein zeitliches Nebeneinander und didaktisches Ineinander von Theorie und Praxis betrachten.

Zuerst werden hier jene vier Denkfiguren dargestellt, in denen Wissen das Fundament praktischen Könnens bildet, weshalb die Theorie der Praxis in den Ausbildungsbemühungen vorangeht (a bis d). Danach folgen die Denkfiguren „Induktion“ (e) und „Parallelisierung“ (f).

a Technologie

In der Modellvorstellung „Technologie“ ist Wissen eine notwendige und hinreichende Bedingung von Können. Wissen besitzt das Format von Handlungsregeln und gesetzesförmigen Aussagen, und Können zeichnet sich durch das Anwenden dieses Wissens aus. Daraus folgt, dass gekonntes Handeln als bewusst reguliertes Tun betrachtet wird:

„Seine Gedanken bei der Sache zu haben, die man tut, heißt, zu denken *und* zu tun, und zu denken heißt, Wissen zur Anwendung zu bringen“ (Neuweg 2004a, 2, Hervorh. im Original).

Die institutionelle Trennung der Lernorte Universität und Praxis und die damit verbundene Stufenfolge von der theoretischen Beschulung zur daran anknüpfenden praktischen Anwendung verortet Neuweg bei Beck (1983, 1992):

„Erziehungswissenschaftliche Theorien – soweit sie heute schon vorliegen – bilden die rationale Basis des beruflichen Handelns von (späteren) Lehrern. Ihre Professionalität manifestiert sich darin, in welchem Maße es ihnen gelingt, die vorliegenden und einigermaßen gesicherten Theorien für ihr unterrichtliches Handeln als Steuerungsgrundlage zu nutzen“ (Beck 1992 in Neuweg 2004d, 15).

Als didaktische Leitvorstellung folgt daraus, dass zuerst Theorie vermittelt wird in Form von gesetzesförmigen Aussagen oder abgesicherten Handlungsregeln. Praxiserfahrung schließt daran an und zielt auf die Anwendung dieser Theorien und Regeln ab.

b Brille

In der oben beschriebenen Denkfigur stand die Auffassung im Zentrum, dass pädagogisch relevantes Wissen Regelwissen ist, das eine notwendige und hinreichende Bedingung von Können darstellt. Die Annahmen zur Denkfigur „Brille“ beruhen darauf, dass Wissen nicht nur eine handlungsleitende Funktion hat. In dieser Leitvorstellung rückt die problemdefinitionsleitende und wahrnehmungsbeeinflussende Funktion von Wissen in den Mittelpunkt. Durch Theorien und Begriffe geraten bestimmte Alltagsphänomene erst in den Blick, und der jeweilige Deutungsrahmen bestimmt, was überhaupt als Problem gesehen wird. Nach dieser Leitvorstellung besteht der Wert von Theoriewissen in dem, was der Könnner sieht und wie er es sieht:

„Theorien funktionieren wie Brillen, die jeweils etwas sichtbar machen und etwas anderes ausblenden“ (Radtke 1999 in Neuweg 2004a, 6).

In der Lehrerbildung soll – dieser Fundierungsvorstellung entsprechend – Wissen vermittelt werden, denn dieses entscheidet in erheblichem Maße darüber, welche Probleme als solche überhaupt erkannt werden und welche Relevanz ihnen zuerkannt wird.

c Mutterwitz

In dieser Fundierungsvorstellung ist Wissen eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung von Können. In Anknüpfung an Kant wird diese Denkfigur als „Mutterwitz“ bezeichnet (Kant 1781 in Neuweg 2016, 35). Es werden dabei Bruchstellen zwischen wissenschaftlichem Regelwissen und konkreten Praxisvollzügen angenommen, da sich Können durch Kontextualisierungs- und Anwendungskompetenz auszeichnet. Dabei wird die Annahme davon bestimmt, dass „Regeln das Prinzip ihrer Anwendung nicht schon in sich tragen“ (Breinbauer 1994 in Neuweg 2004a, 4). In dieser Denkfigur hat Wissen die Funktion einer „Starthilfe“ (Neuweg 2013, 305). Damit Wissen nicht zum trägen Wissen wird, soll „Urteilstkraft“ (Kant) entwickelt und ein „pädagogischer Takt“ (Herbart) geschult werden.

„Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt, –

und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorherbestimmt hatte“ (Herbart 1802, 238).

Daraus folgt, dass bestimmte Dimensionen von Können erst mit Hilfe von praktischer Erfahrung entwickelt werden können, da eine einzelfallsensible und „kluge“ Anwendung in den Mittelpunkt rückt.

„Wer zuvor die richtigen Grundsätze – also die adäquate Theorie – erworben hat, der kann das Richtige tun, sofern er über die nötige Erfahrung verfügt“ (Oelkers 1984 in Neuweg 2004a, 5).

Wenn allgemeines Wissen die Regeln seiner Anwendung nicht abbildet und die Entwicklung von Können von Erfahrung abhängig ist, dann hat dies eine Lehrerbildung zur Folge, in der „einzelfallsensibles Wahrnehmen und Entscheiden“ geübt wird. Neuweg (2004a, 5) zufolge finden sich bei Shulman (1991) Argumente für eine kasuistisch angelegte Lehrerbildung, in der eine auf den spezifischen Kontext bezogene „Anwendung“ von Wissen im Zentrum steht.

d Prozeduralisierung und Training

Auf gleiche Weise wird in der Denkfigur „Prozeduralisierung und Training“ Wissen als eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung von Können gesehen. Zunächst muss Wissen vermittelt werden, um es anschließend übend in praktisches Können zu transformieren. Können ist dann die Folge eines „unbewusst gewordenen Anwendens von Wissen“ (Neuweg 2004a, 5), damit Handeln bewusst und planvoll gesteuert werden kann. Stand im davor beschriebenen Modell die Anwendungsintelligenz im Zentrum, so liegt hier der Schwerpunkt auf dem routinierten – „in Fleisch und Blut“ übergegangen – Umgang mit Wissen (Neuweg 2008a, 17) bzw. auf der gezielten Transformation von potentiell trägem Wissen in praktisches Können.

Bereits im pädagogischen Takt von Herbart ist das verinnerlichte Anwenden von (Regel-)Wissen enthalten, da in dessen Mittelpunkt die „schnelle Beurteilung und Entscheidung“ und die „rasche und entschlossene“ Tat (Herbart 1802 in Neuweg 2004a, 5) steht.

„Was ist eine Kunst? Eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen. [...] Die Kunst [...] darf während der Ausübung sich in keine Spekulationen verlieren“ (Herbart 1802, 234)

Didaktisch folgt daraus die Notwendigkeit eines systematischen Wahrnehmungs- und Verhaltenstrainings, damit die vermittelten Wissensbestände übend in praktisches Können umgesetzt (prozeduralisiert) werden können.⁴²

⁴² Havers und Toepell (2002) geben einen guten Überblick über Trainingsverfahren in der Lehrerbildung im deutschen Sprachraum.

e Induktion

Waren die vier genannten Leitvorstellungen davon bestimmt, dass die Theorie der Praxis vorangehen soll, so basiert die Denkfigur der „Induktion“ umgekehrt darauf, dass Können sich durch Erfahrung und durch die Konfrontation mit Wissen ausbildet und weiterentwickelt werden kann. Diese Modellvorstellung lässt sich – nach Neuweg (2004a, 7) – bereits bei Diesterweg (1851/1958) finden, wenn er die Theorie als das „Höhere“, aber auch als das „Spätere“ betrachtet. Bei Oelkers und Neumann (1985 in Neuweg 2004a, 8) wird davon ausgegangen, dass nach einer ersten berufspraktischen Erfahrung eine reflexive Distanzierung durch das Studium entwickelt werden soll. Auf den Aspekt, dass Studierende bereits vor jeder formellen Ausbildung ein vielfältiges Wissen über Lehren und Lernen haben, weist Zechner (1986 in Neuweg 2004a, 8) hin.

Für die Lehrerbildung folgt daraus, dass sie an den praktischen Vorerfahrungen mit Schule, Lehren und Lernen und den daraus resultierenden subjektiven Theorien anzusetzen hat. Dabei bilden objektive Theorien den Maßstab, an dem subjektive Theorien sich ausrichten und verändert werden.

f Parallelisierung

In der letzten Leitvorstellung „Parallelisierung“ wird die Integration von Wissen und Können als ein zeitliches Neben- und didaktisches Ineinander von „Erfahrung und Verbegrifflichung“ konzipiert, damit „Theorien nicht unanschaulich und Erfahrungen nicht untheoretisch“ (Neuweg 2004a, 8) bleiben.

„Einerseits nämlich bleibt Erfahrung ohne Begriffe blind; was jemand erfährt, hängt von den begrifflichen Kategorien ab, mit denen er an diese Erfahrung herantritt. Andererseits bleiben Begriffe ohne Erfahrung leer; welche Theorieangebote jemand wie versteht, hängt von den Erfahrungen ab, die er schon gemacht hat“ (Neuweg 2004a, 8f).

Die „Parallelisierung von Sache und Sprache“ wird anhand von Polanyis (1964, 101) Beispiel des Mediziners dargestellt: Ein Radiologe erlernt die Sprache der Lungenradiologie erst, indem er gleichzeitig Erfahrungen im Praxisfeld sammelt. Wenn er lernt, Röntgenbilder der Lunge zu interpretieren, dann kann er zunächst nichts von dem sehen, was Radiologen in ihrer Fachsprache als bedeutsame Merkmale interpretieren. Erst durch fortgesetztes Betrachten immer neuer Fälle und durch die Erklärungen von Experten kann das kunstfertige Handeln des Lungenradiologen erlernt werden.

„Der Student hat also genau in dem Augenblick, in dem er die Sprache der Lungenradiologie erlernt hat, auch gelernt, Lungenradiogramme zu verstehen. Beide Hälften des Problems, vor das uns ein unverständlicher Text stellt, der sich auf einen unverständenen Gegenstand bezieht, leiten gemeinsam unsere Problemlöseanstrengungen, und werden schließlich zusammen durch das Entdecken

eines Konzepts gelöst, das ein gemeinsames Verstehen sowohl der Worte als auch der Dinge umfasst“ (Polanyi 1964 in Neuweg 2004a, 9).

Parallelisierung ist der Leitgedanke von einphasigen Konzepten der Lehrerbildung, denen in der Praxis die Funktion zukommt, das theoretische Wissen zu vertiefen und vice versa. Die Denkfigur der Parallelisierung von Sache und Sprache, von Wissen und Können und von Theorie und Praxis ist im didaktischen Modell des „pädagogischen Doppeldeckers“ von Wahl (2001 in Neuweg 2004a, 10) enthalten.⁴³ Darin lautet die zentrale Annahme, dass bereits in der Art und Weise, wie über Didaktik gesprochen wird, sie zugleich auch erzeugt wird. In ähnlicher Weise plädiert Wildt (2000 in Neuweg 2004a, 10) für die Notwendigkeit einer „didaktischen Metakomentierung“, in der Lehrende regelmäßig ihren Lehrprozess unterbrechen, um die hier und jetzt gemachten Erfahrungen didaktisch zu kommentieren.⁴⁴ In den Blick gerät dabei, dass die Hochschullehre selbst ein Praxis- und Erfahrungsfeld darstellt: Es wird nicht nur über Didaktik gesprochen, sondern sie wird dabei selbst erzeugt.

Die Leitvorstellung der Parallelisierung legt für die Lehrerbildung nahe, dass praktisch gekonnt werden muss, was theoretisch gewusst wird, und theoretisch begründet werden muss, was praktisch gekonnt wird. In der Lehrerbildung selbst geht es darum, an der konkreten Praxiserfahrung anzusetzen, jedoch nicht als bloße Einübung in die Praxis, da es ebenso der begrifflichen Durchdringung und Reflexion von Praxis bedarf.

Zusammenfassung

In den dargestellten sechs Denkfiguren zur Integration von Wissen und Können ist deutlich geworden, dass ausgehend von der Frage, welche Struktur handlungsrelevantes Wissen aufweist, sich jeweils unterschiedliche Dimensionen von Können beschreiben lassen: In den ersten beiden Fundierungsvorstellungen wird Können entweder als ein Anwenden von Regeln („Technologie“) oder als theoriegeleitetes Erkennen und Wahrnehmen von Problemen („Brille“) bestimmt. Wissen ist eine notwendige Bedingung von Können und zeichnet sich durch einen handlungsleitenden oder durch einen wahrnehmungs- bzw. problemdefinitionsleitenden Charakter aus. Lehrerbildungsdidaktisch folgt daraus, dass zuerst Theorien vermittelt und gelernt werden. Die

⁴³ Wahl (2001, 158) beschreibt die Idee des „pädagogischen Doppeldeckers“ als Möglichkeit der Bewusstmachung von subjektiven Theorien, die – ihrer Definition gemäß – außerordentlich schwer veränderbar sind. In Aus- und Fortbildungen wird das eben stattfindende Geschehen aus beiden Perspektiven (als lehrende und als lernende Person) betrachtet. Demzufolge wird von einer metakommunikativen Auseinandersetzung gesprochen.

⁴⁴ Im Konzept der „didaktischen Metakomentierung“ wird davon ausgegangen, dass in Ausbildungsbemühungen Lehr- und Lernprozesse regelmäßig unterbrochen werden, um die didaktischen und methodischen Überlegungen zur Art und Weise der Unterrichtsgestaltung zu kommentieren bzw. sie zur Diskussion zu stellen. Wildt (2000, 176) beschreibt diesen Prozess folgendermaßen: „Ich pflege damit nicht nur das, was das wissenschaftliche Metier eines Didaktikers ist, nämlich Begründungswissen zu liefern, sondern helfe Studierenden gleichzeitig, didaktische Metakognitionen aufzubauen, d.h. Wissen über die Anwendungen didaktischen Wissens auf pädagogische Situationen.“

darauf folgenden Praxisphasen haben die Funktion, entweder das Anwenden von Regeln bzw. Techniken oder ein theoriegeleitetes Wahrnehmen von Problemzusammenhängen zu lernen.

Können zeichnet sich in der Denkfigur „Mutterwitz“ durch Anwendungs- und Kontextualisierungskompetenz und in der Denkfigur der „Prozeduralisierung“ durch einen routinierten Umgang bzw. Anwendung von Wissen aus. Wissenschaftswissen hat eine handlungsleitende Funktion und fungiert als „Starthilfe“ (Neuweg 2013, 305) für Übungs- und Erfahrungslernprozesse, damit kein „träges Wissen“, das nicht in Können übersetzt werden kann, gefördert wird. Im Hinblick auf lehrerbildungsdidaktische Fragen folgt daraus, dass Theoriewissen vermittelt wird und darauf aufbauend entweder einzelfallsensibles Wahrnehmen und Denken geschult wird oder ausgedehnte Wahrnehmungs- und Verhaltenstrainings folgen.

In diesen ersten vier beschriebenen Denkfiguren hat Wissen handlungsleitenden Charakter. In der Denkfigur der „Induktion“ dient Wissen als Reflexionshilfe und insofern geht die Praxis der Theorie voran. Können bildet sich nur an der Erfahrung aus und wird durch die Konfrontation mit Theoriewissen „gefestigt, korrigiert oder überhöht“ (Neuweg 2004a, 7). Lehrerbildung setzt an den praktischen Vorerfahrungen und den daraus resultierenden subjektiven Theorien an, denn diese bilden die Motivationsgrundlage für Prozesse der Vermittlung von objektiven Theorien. Didaktisch folgt daraus eine konzept- oder theoriebezogene Reflexion von subjektiven Theorien, die verändert, korrigiert oder ergänzt werden, da objektive Theorien den Maßstab bilden, an Hand derer subjektive Theorien verändert werden sollen.

Im Mittelpunkt der letzten Denkfigur – „Parallelisierung“ – steht ein gleichzeitiges Vorhandensein von Praxis und Theorie, von „Erfahrung und Verbegrifflichung, weil Sache und Sprache sich wechselseitig interpretieren“ (Neuweg 2013, 307). Im Hinblick auf Lehrerbildung folgt daraus einerseits ein zeitlicher und didaktischer „Paarlauf“ von Theorie und Praxis, die dem Erwerb von Wissen und Können gleichermaßen dienen. Andererseits wird – in den Überlegungen zum „pädagogischen Doppeldecker“ (Wahl 2001) oder zur „didaktischen Metakommentierung“ (Wildt 2000) – die Aufmerksamkeit darauf gelegt, dass die universitäre Lehre ein Praxis- und Erfahrungsfeld darstellt, in der nicht nur über Didaktik gesprochen, sondern sie auch erzeugt wird.

2.3 Didaktische Leitvorstellungen zur Differenz von Wissen und Können

Das Verhältnis von Wissen und Können wird in den Leitgedanken der Differenz, gänzlich anders betrachtet. Wesentlich ist hierbei, dass der Aspekte des Wissens und des praktischen Könnens kategorial verschieden angelegt werden. Wissen und Können bilden

„[...] zwei Nebeneinander existierende Praxen mit je eigener Dignität und mehrfach gebrochenen, höchst unklaren Austauschbeziehungen“ (Neuweg 2004a, 10).

Wenn nun Handlungskompetenz nicht (ausschließlich) auf Wissen gründet, dann stellt sich die Frage nach weiteren relevanten Faktoren für pädagogische „Könnerschaft“: Neuweg (2004a, 11) führt die (nur begrenzt modifizierbare) Persönlichkeit des Lehrers und Effekte von ausgedehnter Erfahrung sowie Reflexion von Erfahrung an.

„Könnerschaft‘ gründe nicht auf propositionalen oder zumindest in Propositionen überführbarem Wissen, sondern auf einer ebenso komplexen wie funktionalen Verwobenheit von Persönlichkeit, normativen Orientierungen, Erfahrungsbeständen und Routinen, auf ‚professionelle Schemata‘ (Tenorth, 2006), die man gar nicht als Wissen ansprechen sollte“ (Neuweg 2010a, 37).

Wissenschaftswissen ist keine notwendige und hinreichende Bedingung von Können, da das Moment der Erfahrungsgebundenheit sowie die Reflexionsprozesse und spezifischen Persönlichkeitsdispositionen relevant sind für die Entwicklung von berufspraktischem Können.⁴⁵

Aus dem Grundgedanken der Differenz von Wissen und Können leitet Neuweg ebenfalls sechs Denkfiguren ab: Persönlichkeit, Erfahrung bzw. Meisterlehre, Anreicherung, Reflexion, Interferenz und Konsekution.

a Persönlichkeit

In dieser Denkfigur fasst Neuweg Annahmen zusammen, die von der Bedeutung relativ stabiler Persönlichkeitsmerkmale ausgehen. Dabei stellt sich die grundsätzliche Frage, wie und ob eine Veränderung von Persönlichkeitseigenschaften im Rahmen von Lehrerbildung möglich ist. Können rückt somit in die Nähe von statischen Vorstellungen von Begabtheit und Unbegabtheit. Demzufolge ist es einen Unterschied, „ob ein Lehrer sich autoritär verhält, oder ob er eine Autorität ist“ (Dietrich u.a. 1983 in Neuweg 2004a, 11). Insofern könne man zwar lernen, sich nicht autoritär zu verhalten, ob man allerdings lernen kann, eine Autorität zu sein, wird bezweifelt.⁴⁶ Das Persönlichkeitsparadigma spielt in der Lehrerbildung und -forschung – den Einschätzungen Neuwegs (2005a, 19) zufolge – eine untergeordnete Rolle, da hauptsächlich diskutiert werde, wieviel „Praxis“ und wieviel „Theorie“ angehende Lehrer brauchen und dies den Eindruck vermitteln, dass man Lehrer „machen“ könne.

⁴⁵ Neuweg (2004a, 10) zufolge finden sich bei Diesterweg ebenfalls Annahmen, die dem Differenztheorem zuordenbar sind: Er geht davon aus, dass man weder durch das Studium irgendeiner Theorie ein praktischer Erzieher oder Lehrer werden könne. „Die Praxis lernt sich nur in der Praxis, im Leben“ (Diesterweg 1851/1985, 55).

⁴⁶ Bromme und Haag (2004, 803) etwa verweisen auf ein Forschungsprojekt von Hermann (1999), in dem die befragten Lehrkräfte dem Faktor Persönlichkeit für den Erfolg ihres Unterrichts und für Unterrichtsexpertise die größte Bedeutung beimessen.

Geht man von der Annahme aus, dass persönlichkeitspezifische Merkmale für die Entfaltung eines berufspraktischen Könnens relevant und entscheidend sind, dann folgt daraus für die Lehrerbildung, Lernen in ausgedehnten selbstreflexiven Phasen zu gestalten, ergänzt um einschlägige Beratungs- und mitunter Therapieangebote (Neuweg 2004a, 13).

b Erfahrung und Meisterlehre

Im Mittelpunkt dieser Annahme steht die Bedeutung von Erfahrung bei der Ausformung von Können, da gelingende Praxis nicht vorrangig als Vorgang des Planens und Wissensanwendens aufgefasst wird. Handlungssteuernd ist nicht primär ein Buch- oder Gedächtniswissen, sondern ein sich langsam entwickelndes Erfahrungswissen. Kunstfertiges Lehrerhandeln vollzieht sich in hohem Maße

„[...] ‚intuitiv-improvisierend‘“ (Volpert 1994, 12) oder ‚situierter‘ (Suchman 1987). Als solches wird es weniger durch Pläne, als vielmehr durch die sensible Einlassung auf situative und ständig wechselnde Umstände gesteuert“ (Neuweg 2004a, 12).

Das Wissen in diesem Handlungsmodus ist weder ein Regelwissen, das die Praxis anleitet, noch ein Wissen, dass sich zusätzlich zum Handeln etabliert. Es wird davon ausgegangen, dass es ein stillschweigendes Handlungswissen gibt, das – wie in [Kapitel 1.2.2](#) ausgeführt – als implizites Wissen bezeichnet wird.

„Dem berufserfahrenen Experten ist gleichsam klar, was ‚der Fall ist‘ und wie ‚natürlicherweise‘ auf ihn reagiert werden muss. Diese Einheit von Situationswahrnehmung, Situationsinterpretation und Handlungsvornahme, so die These, kann nur im Gefolge ausgedehnter Erfahrung entstehen und mündet in Wissensstrukturen, die verbal nicht oder nur unzulänglich berichtbar sind“ (Neuweg 2004a, 13).

Implizites Wissen wird als ein nicht vollständig explizierbares und daher als ein nicht akademisch lehrbares Wissen betrachtet. Daraus folgt, dass es – wie bereits dargestellt ([1.2.3](#)) – nur durch Erfahrung, etwa durch Beobachtung und Imitationslernen im Rahmen von Meisterlehremodellen, entwickelt werden kann, indem das „Lernen im Funktionsfeld zum zentralen Vehikel der Professionalisierung wird“ (Neuweg 2004a, 13).

c Anreicherung

In kritischer Auseinandersetzung mit den Grenzen des impliziten Lernens im Rahmen der Meisterlehre wird in der Denkfigur der „Anreicherung“ von einer „angeleiteten Bewegung vom Rational-Expliziten hin zum Intuitiven“ (Neuweg 2004a, 15) durch Erfahrung ausgegangen. Denn berufliches Können muss nicht notwendigerweise implizit, d.h. im Handeln selbst erlernt werden. Im Modell der Meisterlehre stoßen erfahrungsfundierte Lernprozesse an Grenzen, da die notwendigen Regeln und Fertigkeiten nicht vom erfolgreichen Praktiker gelernt werden können, da dieser jenen Aspekten, worauf der Anfänger achten muss, keine Beachtung mehr schenkt.

Können wird jedoch nicht als unbewusst gewordenes Anwenden von Wissen im Sinne der Denkfigur der Prozeduralisierung (Seite 81) betrachtet, da es nicht um bloße Transformation von Wissen zu Können durch Routine oder Übung geht, sondern um eine „Anreicherung der Wissensbasis im Gefolge späterer Erfahrung“ (Neuweg 2004a, 15). Das Können des Experten zeichnet sich demnach nicht durch ein schnelles unbewusstes Befolgen einmal gelernter Regeln aus, sondern zeigt sich in Fähigkeiten zum intuitiven Handeln, die entwickelt werden können, wenn der Weg „vom regelgeleiteten ‚Know-that‘ zum erfahrungsbasierten ‚Know-how‘“ (Neuweg 2005a, 210) angeleitet wird.

Dieser Leitgedanke ist zentral enthalten in den fünf Anreicherungsstufen nach Dreyfus und Dreyfus (1987), die den Weg vom Novizen zum Experten beschreiben (Neuweg 1999, 363f.; 2004b, 78). In diesem Modell wird von einer Stufenfolge des Lernens ausgegangen, die von einem anfänglichen Lernen von Handlungsregeln über distanziertes Planen, Reduktion von Komplexität und allmähliche Ausformung von „professionellen Schemata“ bis hin zur Entwicklung von hochflexiblem, intuitivem Handeln führt (Neuweg 2010a, 38). Dabei steht nicht die reine Praxissozialisation im Mittelpunkt, sondern die angeleitete Bewegung vom theoretischen Wissen hin zum intuitiven Können des Experten.

d Reflexion

In dieser Leitvorstellung ist ebenso Erfahrung das zentrale Element von Lehrerbildung, wobei die Qualität der Erfahrung in das Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt wird. Mit Bezug auf Weinert und Helmke (1996, 232) wird davon ausgegangen, dass Erfahrungswissen nicht ausreichend ist, da es keinen signifikanten Zusammenhang gibt zwischen der Dauer der Berufstätigkeit und den ihr zugehörenden Berufsfertigkeiten.

Bei der vorigen Leitvorstellung Anreicherung wurde die Grenze von erfahrungsfundierten Lernprozessen im Modell der Meisterlehre in der bloßen Praxissozialisation ohne spezifische Anleitung gesehen. Bei dieser Leitvorstellung wird reine Erfahrung allein als begrenzt betrachtet, da die spezifische Qualität von Erfahrung relevant für Können ist. Neuweg (2004a, 16) geht von der Annahme aus, dass Professionalisierungsprozesse ein auf „Dauer gestelltes Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion von Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“ bedürfen.

„Durch Erfahrung lernen kann nur, wer durch Erfahrung etwas erfährt“ (Neuweg 2006, 36).

Neuweg (2005a, 220) zufolge soll ein „analytischer Habitus“ entwickelt werden mit dem Ziel, die eigene Handlungspraxis regelmäßig zu analysieren und gegebenenfalls zu verändern. Im Gegensatz zur Denkfigur der „Induktion“ (Seite 82) geht es aber nicht darum, dass subjektive Theorien an objektive angepasst werden, indem Erfahrung als bloßer Ausgangspunkt für die Annäherung an objektive Theorien gesehen wird. Der Stellenwert von Theorie wird, dem Leitgedanken der Reflexion entsprechend, primär in der Irritation von subjektiven Theorien gesehen und soll zu eigenständigem Reflektieren führen. Insofern geht es nach Neuweg nicht um propositionales Wissen, sondern um die „Fähigkeit des Theoretisierens über Erfahrung“ (2004a, 17).

Im Hinblick auf Lehrerbildung folgt daraus, dass Erfahrung als „zentrales Vehikel“ betrachtet wird in Abhängigkeit zur Wirkung von begleitenden Reflexionsprozessen und darauf aufbauenden weiteren Verarbeitungsprozessen. Lehrerbildung hat demnach an der konkreten Praxiserfahrung anzusetzen, jedoch nicht als reine „Einsozialisierung ohne reflexive Brechung“ (Neuweg 2004a, 18).

Folgende Reflexionskonzepte, die zum Teil von sehr unterschiedlichen Grundannahmen ausgehen, werden von Neuweg (2004a, 17f) angeführt: das Berliner Modell der Didaktik (Heimann, Otto, Schulz 1965), die Konzeption des „Reflective Practitioner“ (Schön 1983, 1987), Ansätze der Aktionsforschung (Altrichter 1990; Altrichter, Posch 1998), einzelne Konzepte zum Forschungsprogramm „Subjektive Theorien“ (Wahl 1991, 2001) oder das Programm einer „Realistic Teacher Education“ (Korthagen 2001).

e Interferenz

Die zentrale Annahme in dieser Denkfigur besteht darin, dass sich Wissen und Reflexion nicht notwendigerweise positiv auf gelingendes Handeln auswirken, sondern sich – im Gegenteil – auch irritierend oder hemmend bemerkbar machen können. Zur Verdeutlichung wird von Neuweg (2004a, 18) das sogenannte Tausendfüßlersyndrom genannt, wonach der Tausendfüßler seine Beine intuitiv bis zu jenem Moment unter Kontrolle hat, wo er erstmals darüber nachdenkt, wie er es eigentlich macht. In gleicher Weise werden die Beispiele vom Seiltänzer, vom Pianisten und vom Redner angeführt, die handeln, ohne gleichzeitig darüber nachzudenken, was sie gerade tun. In Anknüpfung an Volpert (1993 in Neuweg 2004a, 18) heißt das, dass sich Selbstaufmerksamkeit und das Erinnern von handlungs- oder urteilsrelevantem Wissen im Vollzug einer Handlung störend auf diese auswirken kann.

Der Leitidee der „Interferenz“ folgend werden Prozesse der Reflexion in der gedanklichen Nachbereitung des Handelns verortet. Dies führt zur Annahme, dass sich kunstfertiges Können immer wieder neu zeigt, je nach situativen Gegebenheiten.

„Können aktualisiert sich notwendig immer neu in der Besonderheit der jeweiligen Situation“ (Neuweg 2004a, 19).

Wissen kann somit die Flexibilität und Besonderheit der spezifischen Situation nicht abbilden, da sich Können durch einen prozesshaften Charakter auszeichnet.

„Die Welt des Wissens und des Denkens wird dann zur Fluchtstätte, an die sich zurückzieht, wer das Sicheinlassen auf die Unsicherheit scheut, in der Können sich immer zu bewähren hat. Reflexion dagegen befestigt, was sich eigentlich im Fluss befindet“ (Neuweg 2004a, 19).

Lehrerbildungsdidaktisch folgt daraus, dass Reflexion ihren Platz in der gedanklichen Nachbereitung des Handelns hat, da sich im Vollzug einer Handlung Reflexion und Erinnern von Wissen hemmend auswirken und mithin der Entfaltung von Handlungskompetenz entgegenwirken können.

f Konsekution

In der Weiterführung des zentralen Grundgedankens der „Interferenz“ wird in der Leitvorstellung der „Konsekution“ davon ausgegangen, dass der Aufbau von Wissen zunächst unabhängig vom Handlungs- und Utilitaritätsdruck der Praxis erfolgen soll. Diese Annahme wird – nach Neuweg (2004a, 20) – insbesondere von Dewe und Radtke (1991) vertreten, indem „die Figur einer ‚Vermittlung‘ von Theorie und Praxis hin zu einer ‚Einheit‘ aufgegeben wird, sie aber durch die Figur einer ‚Relationierung zweier differenter Wissens- und Handlungssphären‘ ersetzt“ (Dewe 1998 in Neuweg 2004a, 20) wird. Daraus wird gefolgert, dass berufsbezogenes Wissen einen eigenständigen Bereich darstellt, der zwischen praktischem Handlungswissen, das durch Entscheidungsdruck gekennzeichnet ist, und systematischem Wissenschaftswissen, das der Begründungsverpflichtung unterliegt, zu verorten ist.

„Die Wissensbasis des Experten muss danach also beides ermöglichen: sicheres Handeln dort, wo Entscheiden und Handeln zusammenfallen und zusammenfallen müssen, *und* distanzierte Reflexion auf die sich so etablierende Handlungspraxis“ (Neuweg 2004a, 20, Hervorh. im Original).

Diese Modellvorstellung basiert auf dem Grundgedanken einer „epistemologischen“ Differenz zwischen explizitem Wissenschaftswissen und implizitem Handlungswissen. Verwiesen wird auf Oevermanns (1996) Annahmen zur zweifachen Professionalisierung durch eine Sozialisierung im wissenschaftlichen Diskurs und in der Praxis.

Wurde bei der Modellvorstellung der „Parallelisierung“, die dem Integrationstheorem zuordenbar ist, die gleichzeitige und aufeinander bezogene Vermittlung von Theorie und Praxis dargestellt

(Seite 82), so wird in Konzepten, die den Annahmen der Differenz folgen, explizites Wissenschaftswissen und implizites Handlungswissen getrennt gesehen, das sich auch in der organisatorischen Struktur von Lehrerbildung im Hinblick auf eine funktionale Trennung der beiden Lernformen zeigt: In einer ersten Phase (Universitätsstudium) steht demnach Wissensvermittlung im Sinne der Entfaltung der „Fähigkeit des reflexiven Umgangs mit Theorien“ (Dewe 1997 in Neuweg 2004a, 21) im Zentrum. Der zweiten Phase, dem Lernen im Beruf (berufspraktische Ausbildung), kommt die Aufgabe der Ausformung von Erfahrungswissen und von „professionstypischen Schemata“ (Neuweg 2010a, 38) zu, die durch implizites Wissen gekennzeichnet sind. Erst in der dritten Phase im Rahmen von Fortbildung kann „Theorie als Reflexionsinstanz“ (Neuweg 2004a, 21) zur Wirkung kommen.

2.4 Zusammenfassung

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, welche Relationen zwischen welchen Formen von Wissen und praxisrelevantem Können in facheinschlägigen Publikationen beschrieben werden und welche didaktischen Schlussfolgerungen diese unterschiedlichen Annahmen nach sich ziehen. Es ist deutlich geworden, dass die Art und Weise, wie die Ausbildung von berufspraktischem Können in Beziehung gesetzt wird zum Erwerb von wissenschaftlichen Wissen, zu je unterschiedlichen didaktischen Leitvorstellungen führt, die wiederum den Aufbau von unterschiedlichen Dimensionen von Können zur Folge haben.

Die *Modellvorstellungen zur Integration von Wissen und Können* zielen darauf ab, dass entweder das korrekte Anwenden von Regelwissen eingeübt wird („Technologie“), Urteilskraft und „pädagogischer Takt“ entwickelt werden („Mutterwitz“), eine routinierte bzw. automatisierte Wissensanwendung geschult wird („Prozeduralisierung“), Fähigkeiten im Bereich der Problemdefinition und -wahrnehmung entwickelt werden („Brille“) oder subjektive und objektive Theorien in Beziehung zueinander gesetzt werden („Induktion“). Dabei ist die Annahme entscheidend, dass Wissen und Können in Übereinstimmung gebracht werden sollen. Daraus folgt, dass im Leitgedanken der „Parallelisierung“ wissenschaftliches Wissen und Erfahrung systematisch aufeinander zu beziehen sind. Wohingegen von den *Annahmen der Differenz von Wissen und Können* ausgehend die Bearbeitung von persönlichkeitspezifischen Momenten („Persönlichkeit“), die Entfaltung von implizitem Wissen durch Prozesse ausgedehnter Erfahrung („Erfahrung und Meisterlehre“) oder die Schulung von spezifischen Reflexionsfähigkeiten („Reflexion“) im Mittelpunkt stehen. Des Weiteren geht es darum, dass intuitive Regulationsprozesse durch das Erinnern von Wissen gestört werden können („Interferenz“). Zentral ist dabei – wie bereits mehrmals ausgeführt – die Annahme, dass Wissen und Können als

kategorial verschieden zu betrachten sind. Daraus folgt, dass im Leitgedanken der „Konsekution“ von einer „Kultur der Einlassung“ und einer „Kultur der Distanz“ (Neuweg 2011a) ausgegangen wird, in der die Aneignung von explizitem Wissenschaftswissen und die berufspraktische Ausbildung getrennt werden.

Aufbauend auf die Darstellung der zentralen Annahmen zur Integration bzw. zur Differenz von Wissen und Können und den daraus ableitbaren didaktischen Schlussfolgerungen, wird im Folgenden den Fragen nachgegangen, in welcher Weise die Beziehung zwischen Wissen und Können in den beiden Konzeptionen zu den Standards ausgearbeitet wird und durch welche didaktischen Leitvorstellungen sie sich auszeichnen.

3 An welchen Leitvorstellungen orientieren sich die Konzeptionen zu den Standards?

In den bisherigen Ausführungen hat sich gezeigt, dass das Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Dimensionen von Wissen und Können für das Zustandekommen von Handlungen relevant ist. Daraus folgt, dass je nachdem, welche Facetten von Wissen und Können in welcher Weise miteinander in Beziehung gesetzt werden, jeweils unterschiedliche didaktische Leitvorstellungen identifizierbar sind. Von diesen Annahmen ausgehend werden in diesem Kapitel die in den Standards formulierten Inhalte dahingehend untersucht.

- Dabei wird erstens dargestellt, wie die Autoren der Standards darüber schreiben, welche Struktur Wissen aufweist, wodurch sich Können auszeichnet und worauf Handlungskompetenz gründet.
- Zweitens wird erläutert, welche Schlussfolgerungen daraus im Hinblick auf lehrerbildungsdidaktische Leitvorstellungen ableitbar sind. Dazu wird zum einen der Frage nachgegangen, ob und wenn ja, welche Annahmen von den Autoren explizit genannt werden, und zum anderen werden implizite Annahmen zu didaktischen Leitvorstellungen ausgearbeitet, die sich aufgrund der Art und Weise der Verhältnisbestimmung ergeben.
- Daran anschließend werden drittens Konsequenzen beschrieben, die im Hinblick auf die Erfüllung berufsspezifischer Aufgaben von Bedeutung sind.

Diese drei Aspekte – Verhältnisbestimmung, didaktische Leitvorstellungen und Schlussfolgerungen – werden anhand der von Oser entwickelten Standards (3.1) und jenen von der deutschen Kultusministerkonferenz (3.2) ausgearbeitet.

3.1 Leitvorstellungen in den Standards für den Lehrberuf bei Oser

In den Kapiteln zur Definition der Begriffe Kompetenz und Standard von Oser ist bereits deutlich geworden, dass beide Dimensionen von Können aufgegriffen werden ([Abbildung 2 zu den Bedeutungsvarianten des Begriffs Standard bei Oser](#)): Erstens werden „Handlungsdispositionen und Fähigkeiten“ (Oser 2007, 104) beschrieben, die zur Bewältigung beruflicher Anforderungen notwendig sind und Aussagen über das geforderte Können von Lehrern ermöglichen. Zweitens geht es darin auch um „optimal ausgeführte bzw. optimal beherrschte [...] Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Oser 1997a, 28). Dieser Aspekt verweist auf die Ebenen des tatsächlich zum Ausdruck gekommenen Verhaltens und Handelns.

Wenn man den Ausführungen zur Definition der beiden Begriffe Standards und Kompetenz folgt, dann geht es um

- Handlungsdispositionen und Fähigkeiten,
- die benötigt werden, um berufliche Aufgaben zu bewältigen, und
- somit eine Voraussetzung für das Zustandekommen von Handlungen darstellen,
- jedoch noch nichts darüber aussagen, in welcher Weise diese Fähigkeiten im „tatsächlichen“ Handeln zum Ausdruck kommen.

Und wenn nun die Inhalte der Standards dazu dienen sollen, die Qualität pädagogischer Bemühungen einzuschätzen, dann wird überdies von der Annahme ausgegangen,

- dass die entwickelten Fähigkeiten in der pädagogischen Arbeit tatsächlich zum Tragen kommen,
- damit Handlungsvornahmen im Hinblick auf die in den Standards genannten Ziele überprüft werden können.

Folgt man diesem Fazit, dann müsste man – mit Bezug auf das „Wissen-Können-Problem“ ([Kapitel 1](#)) – annehmen, dass in den Publikationen über Standards Zusammenhänge zwischen Wissen und Können vorgenommen werden.

3.1.1 Der Zusammenhang von Wissen und Können

In der allgemeinen Darstellung der Standards wird darauf verwiesen, dass die Formulierungen der einzelnen Standards auf die Beschreibung von Tätigkeiten und Aktivitäten abziele, die „systematisches Wissen und kasuistisches Können“ (Oser 2001b, 227) erfordern. Wurde dies entwickelt, dann ist es das Resultat einer Lehrerbildung, in deren Zentrum die Entwicklung der in den Standards formulierten Inhalte steht. Damit die dort formulierten Ziele erreicht werden können, wird die Arbeit mit Portfolios angeführt. Die Arbeit mit Portfolios setzt die Konzeption entsprechender Lernwelten voraus, in der die in den Standards formulierten Inhalte theoretisch erarbeitet (anhand von Theorien und Forschungsergebnissen) sowie praktisch erprobt bzw.

mehrmals eingeübt und mit dem Handeln von Experten verglichen werden ([Kapitel 3.3](#)). Die volle Verarbeitungstiefe des in den Standards formulierten kann dann erreicht werden, wenn

„Wissen und Handeln, oder anders akzentuiert, professioneller Konzeptaufbau, Analysen und Synthesen handlungs- und reflexionsmässig aufeinander bezogen werden. Unter mehr funktionalistischem Gesichtspunkt bedeutet dies, dass das Wissen unmittelbar in Handlungsmuster umgesetzt wird, dass diese Handlungsmuster unter verschiedenen Bedingungen ausprobiert und mit Expertenhandlungen verglichen werden, schließlich dass dieses Handeln auch unter dem Gesichtspunkt des alltäglichen Schulstresses (Emergency Room Class) nochmals ausprobiert bzw. auf die Probe gestellt wird“ (Oser 2001b, 255).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die in den Standards formulierten Ziele dann optimal verwirklicht werden, wenn die vier Kriterien – Theorie, Empirie, Praxis und Qualität – bereits in der Ausbildung verknüpft werden. Dem Wissen kommt dabei eine unmittelbare handlungsleitende Funktion zu.

Das Verhältnis von Wissen und Können lässt sich somit – in Analogie zu den beiden Grafiken zur Integration und Differenz ([Abbildung 9 und Abbildung 10](#)) – als ein Verhältnis zwischen Theorie bzw. Empirie einerseits und Praxis bzw. Qualität andererseits darstellen.

„Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist dynamisch zu fassen. Theorien können, wenn es um Unterricht geht, nicht ‚blind‘ zur Anwendung kommen; die Praxis bestimmt ihre Anwendung; Impulse aus der Praxis müssen mit berücksichtigt werden. Das Zusammengehen der beiden erfordert interpretative Arbeit von unten“ (Oser 2005, 270).

Deutlich ist in der bisherigen Darstellung geworden, dass in der von Oser entwickelten Konzeption bestimmte Aspekte von Wissen (Theorien, Forschungsergebnisse) und von Können angeführt werden. „Kasuistisches Können“ soll mit Hilfe von systematisch geplanter Praxiserfahrung entwickelt und schließlich unter den Bedingungen des Schulalltags eingeübt und mit Expertenhandlungen verglichen werden. In der folgenden Grafik werden die vier Aspekte nochmals veranschaulicht, wobei im Überschneidungsbereich dieser beiden Kreise eine an Standards orientierte Lehrerbildung anzusiedeln ist.

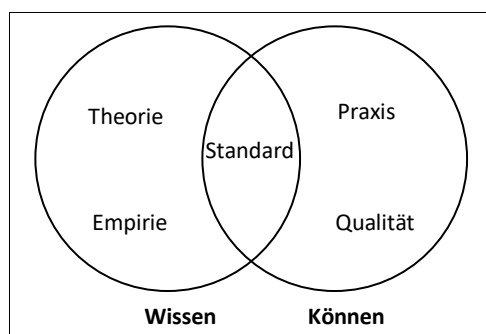


Abbildung 12: Verhältnisbestimmung in den Standards für den Lehrberuf nach Oser (eigene Darstellung)

Die bisherigen Ausführungen legen bereits nahe, dass in dieser Konzeption von einem sehr engen Verhältnis von Ausbildungswissen und berufspraktischem Können ausgegangen wird.⁴⁷ Dieses Charakteristikum der Kongruenz von Wissen und Können ist für die Fundierungsvorstellung der Integration kennzeichnend, indem – wie bereits dargestellt ([Kapitel 2.2](#)) – die Annahme maßgebend ist, dass Wissen in möglichst hohem Maße handlungsleitend werden soll und sich Handeln dadurch auszeichnet, dass es „bewusst, zielgerichtet und wissensgesteuert“ (Neuweg 2006, 10) erfolgt. Wenn Wissen und Können nicht in Übereinstimmung zueinander gebracht werden können, dann ist einerseits von blinder Routine und andererseits von trägem Wissen die Rede. Genau diese beiden Aspekte werden von Oser mehrmals aufgegriffen, vor allem wenn er beschreibt, welche Aspekte in der Formulierung von Standards nicht intendiert werden, denn „Standards sind mehr als Wissen, und es sind auch keine automatischen Skills“ (Oser 2002, 8).

3.1.2 Identifikation und Darstellung didaktischer Leitvorstellungen

Im Folgenden werden didaktische Leitvorstellungen ausgearbeitet, die in den Texten zur Beschreibung von Standards für den Lehrberuf von Oser enthalten sind. Dabei wird deutlich, dass entsprechend obiger Zuordnung ausschließlich Leitvorstellungen zur Integration identifizierbar sind.

a Charakteristika der Denkfigur „Technologie“

Bereits mehrmals wurde ausgeführt, dass die von Oser entwickelte Konzeption davon bestimmt ist, dass Wissen einen handlungsleitenden Charakter hat. Theorien werden verstanden als „mehr oder weniger zutreffende Gesetzesaussagen“ über das Verhalten von Schülern und Lehrern unter gegebenen Umständen (Oser 2001b, 220). Insofern wird davon ausgegangen, dass sich zu jedem Standard theoretische Aussagen in Form von „Wenn-dann-Formulierungen“ (Oser 2001b, 219) zuordnen lassen.

„Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemaßstab standhalten, nennen wir Standards“ (Oser 1997a, 27).

Wenn man nun von den Annahmen der Modellvorstellung „Technologie“ ausgeht, dann heißt das, dass zuerst gesetzesförmige Aussagen oder abgesicherte Handlungsregeln zu vermitteln sind und darauf die Anwendung dieser allgemeinen Regeln erfolgt ([siehe die Ausführungen zur Leitvorstellung „Technologie“, Seite 79](#)). Trifft diese Annahme zu, dann wäre es naheliegend, zu jedem Standard die entsprechenden Handlungsregeln zu formulieren. Diesen Anspruch erfüllen die in den Standards dargestellten Inhalte jedoch nicht. Allerdings räumt Oser (2002, 10) ein, dass die Differenz

⁴⁷ Diese Zuordnung findet sich beispielsweise auch bei Neuweg (2007b, 240; 2010a, 37; 2011a, 33) oder bei Nölle (2002, 49).

zwischen Wissen und Handeln noch kaum gelöst sei, und man mehr Wissen brauche, als ein bloß rezeptologisches Handeln erfordere. Mit Bezug zur Differenzierung der professionellen Wissensbasis von Lehrern nach Shulman (1986; 1987), hält Oser (1997a, 27) fest, dass es ein Wissen gebe, das an sich wichtig und notwendig sei, das aber nicht direkt umgesetzt werden könne. Daraus folgt, dass neben der Annahme, dass Wissen eine notwendige und hinreichende Bedingung von Können darstellt, weitere Annahmen zur Verhältnisbestimmung zu finden sind.

b Charakteristika der Denkfigur „Prozeduralisierung“

Des Weiteren wird in den Texten dargestellt, dass Wissen nur dann zu Handlungsrouninen führt, wenn diese Handlungsmuster unter verschiedenen Bedingungen ausprobiert und geübt werden (Oser 2001b, 255). Zum Beispiel:

„Standards sind [...] bewusst situativ eingesetzte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sorgfältig stimuliert und über viele Übungen und Umwege durch junge Lehrpersonen entwickelt werden sollen“ (Oser 2001b, 255).

Darin wird eine Entsprechung zur Leitvorstellung der „Prozeduralisierung“ deutlich, in der Wissen eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung von Können darstellt. Wissen kann erst durch intensives Training in praktisches Können transformiert werden. Dies legt eine auf Wissensvermittlung und ein daran anschließendes Verhaltens- und Wahrnehmungstraining orientierte Lehrerbildung nahe ([siehe die Darstellung der Leitvorstellung „Prozeduralisierung“, Seite 81](#)). Oser (2005, 267) sieht hierin eine Parallele zur Ausbildung von Flugzeugpiloten, die zuerst am Simulator trainieren, wie ein Flugzeug zu navigieren ist. Das Beispiel des Piloten zeigt darüber hinaus auch, dass für die Ausbildung das gleichzeitige Vorhandensein von Theorie und Erfahrung in Form von Übung und angeleiteter Praxis als bedeutsam eingeschätzt wird. Eine Annahme, die der Denkfigur der „Parallelisierung“ zu Grunde liegt.

c Charakteristika der Denkfigur „Parallelisierung“

Folgt man nun den Ausführungen Neuwegs (2004a, 9) zu den lehrbildungsdiaktischen Leitvorstellungen des Parallelisierungsgedankens, dann wird darin betont, dass sich Können nur durch das gleichzeitige Vorhandensein von Erfahrung und Theorie ausbildet, da ein möglichst enges und permanentes Ineinander von Erfahrung und begrifflicher Durchdringung eine Voraussetzung für die Entfaltung von Könnerschaft darstellt ([siehe die Darstellung zur Leitvorstellung „Parallelisierung“, Seite 82](#)). Dieser Anspruch kann nach Oser (2001b) dann eingelöst werden, wenn in der Lehrerbildung die Arbeit mit Portfolios etabliert wird. Allerdings wird dabei die Schlussfolgerung Neuwegs nicht thematisiert, dass in einer am Parallelisierungsmodell orientierten Lehrerbildung die Lehre selbst ein Praxis- und Erfahrungsfeld darstellt. Lehrende müssen selbst können, wovon sie theoretisch überzeugt sind, und umgekehrt müssen sie in der

Lage sein, theoretisch zu begründen, was sie praktisch vorzuzeigen vermögen.⁴⁸ Ausführungen dazu lassen sich in den vorliegenden Texten nicht finden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Wissen und Können unterschiedlich akzentuiert werden:

- Erstens zeichnet sich Können durch das Anwenden von Wissen und Handlungsregeln aus, und Wissen hat handlungsleitenden Charakter. Deshalb sollen in der Lehrerbildung empirisch abgesicherte Regeln und Aussagen – im Sinne der Leitvorstellung „Technologie“ – vermittelt werden.
- Zweitens wird Können als unbewusst gewordenes Anwenden von Wissen gesehen, und dazu muss Wissen ühend in praktisches Können „transformiert“ werden. Entsprechend der Denkfigur der „Prozeduralisierung“ zielt Lehrerbildung deshalb auf Wissensvermittlung und anschließendes Wahrnehmungs- und Verhaltenstraining ab.
- Drittens wird im Portfoliokonzept davon ausgegangen, dass sich Können nur durch ein zeitliches Nebeneinander und didaktisches Ineinander von Theorie und Praxis ausbilden kann. Deshalb sollen universitäre und praktische Lernfelder – im Sinne der Leitvorstellung „Parallelisierung“ – laufend aufeinander bezogen werden.

3.1.3 Kritische Anmerkungen zur Zielerreichung

Die Standards für den Lehrberuf von Oser – das haben die bisherigen Ausführungen gezeigt – sind dadurch charakterisiert, dass die Bereiche des Wissens und Könnens möglichst weitgehend zur Deckung gebracht werden sollen. Davon ausgehend wurden didaktische Leitvorstellungen zur Integration von Wissen und Können dargestellt. Nicht identifizierbar sind Annahmen zur Differenz von Wissen und Können und entsprechende didaktische Leitvorstellungen.

Deshalb ist danach zu fragen, inwieweit Annahmen zur Differenz von Wissen und Können relevant sind, damit die in den Standards formulierten Ziele tatsächlich erreichbar werden. Wenn beispielsweise als Standard beschrieben wird, dass Lehrer gelernt haben, wie sie sich „vor Überlastung (Burn-out-Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen“ (Oser 2001b, 241), dann weist dies etwa auf die Denkfigur der „Persönlichkeit“ hin, in der personenbezogene Faktoren und deren Bedeutung für die Entwicklung von Berufsfertigkeiten thematisiert werden. Ähnlich verhält es sich, wenn man aus den Standards zur Lehrer-Schüler-Beziehung jenen Aspekt exemplarisch herausgreift, in dem formuliert wird, dass Lehrer gelernt haben, sich „in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebensweisen der Schüler oder Schülerinnen zu versetzen“

⁴⁸ Für die Lehrerbildung werden von Neuweg (2004a) das didaktische Modell des „pädagogischen Doppeldeckers“ (Wahl 2001) oder das Modell der „didaktischen Metakomentierung“ (Wildt 2000) angeführt.

(Oser 2001b, 231). Wenn Lehrer diesen Anspruch verwirklichen lernen sollen, dann – so kann man annehmen – sind Überlegungen, die in der Leitvorstellung der „Reflexion“ formuliert werden, relevant, um einschätzen zu können, ob und in welcher Weise es gelingt, das Erleben der Schüler zu erfassen. Deshalb wird zu prüfen sein, inwiefern für die Ausbildung eines entsprechenden Könnens ebenso Annahmen, die dem Differenztheorem zuordenbar sind, relevant sind. Einschlägigen Fachpublikationen ist zu entnehmen, dass die zentralen Annahmen der Integration von Wissen und Können genau an jenen Stellen an Grenzen stoßen, wo Handlungskompetenz nicht bloß als eine Folge von explizitem Wissen zu verstehen ist, sondern auch Erfahrung, dessen Reflexion oder persönlichkeitspezifische Aspekte als relevant erachtet werden.

Wenn als nächstes die Standards der deutschen Kultusministerkonferenz dargestellt werden, stellt sich die Frage, in welcher Weise die Beziehung zwischen Wissen und Können beschrieben wird und ob und wenn ja in welcher Weise die Grenzen des Integrationstheorems und deren didaktischen Leitvorstellungen überschritten werden.

3.2 Leitvorstellungen in den Standards der Kultusministerkonferenz für die Lehrerbildung

In den Standards der Kultusministerkonferenz wird sich zeigen, dass dem Grundgedanken zur Differenz von Wissen und Können gefolgt wird. Darin unterscheiden sie sich grundsätzlich von der Konzeption von Oser, der – wie gezeigt – von einem sehr nahen Verhältnis von Wissen und Können ausgeht.

3.2.1 Der Zusammenhang von Wissen und Können

In dieser Konzeption wird davon ausgegangen, dass an keiner Stelle der Ausbildung die Differenz zwischen Theorie und Praxis verschwinden noch vollständig ineinander aufgehen soll.

„Entscheidend ist, dass die phasenspezifisch notwendige Relation hergestellt wird“ (Terhart 2000a, 72).

In der ersten universitären Phase der Lehrerbildung soll ein Wissens- und Reflexionshorizont sowie „ein an den Fragestellungen und Methoden der Wissenschaft(en) ausgebildeter Habitus“ (Terhart 2000a, 69) entwickelt werden.

„Mithilfe der Wissenschaften können Problemlagen der Praxis identifiziert werden, kann die Geltung von Behauptungen und Überzeugungen überprüft und Handeln argumentativ begründet und verantwortet werden“ (Terhart 2000a, 70).

Während Praxis im universitären Studium eine begleitende Funktion hat, kommt der Praxiserfahrung in der zweiten, berufspraktischen Phase zentrale Bedeutung zu. Es sollen konkrete berufliche Kompetenzen, Haltungen und Routinen durch „erfahrungsfundiertes Lernen

im beruflichen Feld“ (Terhart 2000a, 71) entwickelt werden. Dazu ist die Rückbindung bzw. reflektierende Bezugnahme auf Theorie anzustreben.

Auf diese beiden Ausbildungsphasen werden die in den Standards aufgelisteten Inhalte bezogen: Aus den Formulierungen der Standards zur theoretischen Ausbildung geht hervor, dass Absolventen ein Wissen und spezifische Kenntnisse erwerben sollen, wohingegen bei den Standards für die praktische Ausbildung Formulierungen auf der Handlungsebene gewählt wurden. Zunächst zu den Standards für den theoretischen Teil der Ausbildung: Diese können – in Anknüpfung an Blömeke (2006, 29f.) – als eine „umfangreiche Liste von Lernzielen auf der Ebene des Kennens“ eingeordnet werden⁴⁹: Insgesamt werden 44 Standards für den theoretischen Ausbildungsabschnitt aufgelistet, davon sind

- 39 Standards auf der Ebene des „Kennens“ bzw. Wissens formuliert,
- 2 Standards beschreiben eine Tätigkeit:
 - Absolventen „reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen“;
 - Absolventen „reflektieren die professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität“ (KMK 2014, 13).
- 3 Standards können sowohl dem Aspekt des „Kennens“ als auch der Beschreibung einer Handlung zugeordnet werden:
 - Absolventen „kennen Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung und können diese anwendungsbezogen reflektieren“ (KMK 2014, 8);
 - Absolventen „kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung“ (KMK 2014, 10);
 - Absolventen „analysieren Konflikte und kennen Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung und des Umgangs mit Gewalt und Diskriminierung“ (KMK 2014, 10).

Hingegen zielt die Formulierung der 44 Standards für den praktischen Ausbildungsabschnitt ausschließlich auf die Beschreibung von Handlungsvollzügen ab. Alle genannten Standards beinhalten Beschreibungen der Art und Weise, wie im pädagogischen Alltag gehandelt werden soll. Die Formulierung der Standards beginnt vielfach mit „Absolventen gestalten, konzipieren, vermitteln, fördern, erkennen, beachten, überprüfen, reflektieren“ oder ähnlichen Aspekten.⁵⁰

⁴⁹ Die Darstellung dieser Ziele zum Aspekt des „Kennens“ führt Blömeke (2006) zu dem Schluss, dass die Beschreibung komplexerer Ziele, wie Entwerfen oder Gestalten, fehle. Und selbst wenn differenziertere Ziele benannt werden, dann wird unmittelbar vom „Kennen“ zum „Reflektieren“ oder „Analysieren“ gesprungen. Insofern bleiben notwendige Zwischenschritte unberücksichtigt, die vor allem den Bereich des Könnens betreffen.

⁵⁰ Im [Anhang B](#) können diese beiden Aspekte – im Original – nachgelesen werden.

Offen bleibt jedoch die Frage, wie und in welcher Weise das beschriebene Wissen in Zusammenhang mit den dargestellten Beschreibungen von Tätigkeiten steht. Dazu soll abermals der bereits erwähnte Kompetenzbereich über „Lösungsansätze bei Schwierigkeiten und Konflikten in Schule und Unterricht“ exemplarisch angeführt werden (siehe Teil A, Kapitel 4.4): Aus der tabellarischen Darstellung aller Standards wird anhand der einzelnen Absätze lediglich ersichtlich, dass eine Entsprechung zwischen theoretischem Wissen und den (in der gleichen Zeile formulierten) Handlungsvollzügen angenommen werden darf. Etwa wird im oben gezeigten Beispiel in der linken Spalte die Kenntnis von „Regeln der Gesprächsführung und von Grundsätzen des Umgangs miteinander“ als Standard für die theoretische Ausbildung genannt. Diesem Standard ist in der rechten Spalte die Beschreibung zugeordnet, dass Absolventen mit Schülern Regeln des gemeinsamen Umgangs erarbeiten und umsetzen. Im Hinblick auf diese Formulierungen kommt Lersch (2006, 180) zur Einschätzung, dass die Beschreibung von Kenntnissen zu unklar bleibe und auf abprüfbares Wissen abziele. Insofern werde Folgendes suggeriert: „Am Ende der 1. Phase ist jemand, der ‚kennt und weiß was‘, am Ende der 2. Phase ‚kennt und weiß er was und kann was‘ und dieses Können kultiviert er in der 3. Phase zur professionellen Kompetenz“.

Diese Ausführungen legen die Schlussfolgerung nahe, dass in dieser Konzeption nicht systematisch bearbeitet wird, welcher Zusammenhang zwischen Wissen einerseits und Handlungsvornahmen andererseits anzunehmen ist und welche Bedeutung dabei der Ausbildung von berufspraktischem Können zukommt. Die unten stehende Grafik soll nochmals zum Ausdruck bringen, dass der Aspekt des Könnens unklar bleibt.

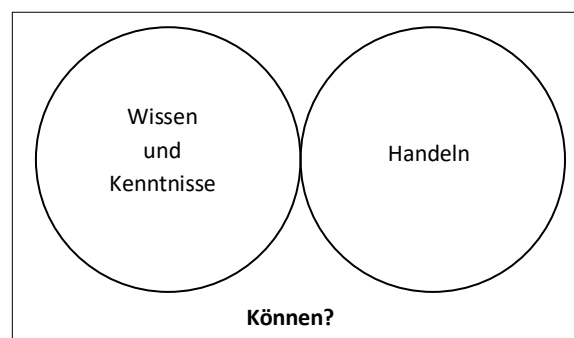


Abbildung 13: Verhältnisbestimmung in den Standards für die Lehrerbildung der KMK (eigene Darstellung)

In den bisherigen Ausführungen ist zunächst dargestellt worden, dass im Hinblick auf die Trennung der Lernorte Universität und Berufspraxis der Grundgedanke der Differenz von Wissen und Können naheliegt.⁵¹ In der oben angeführten Auflistung aller Standards wird jedoch deutlich,

⁵¹ Diese Einschätzung lässt sich beispielsweise auch bei Kolbe und Combe (2004, 888) nachlesen.

dass Wissen bzw. Kenntnisse einerseits und Handlungsvollzüge andererseits formuliert werden und deshalb die Frage nach den notwendigen Dimensionen von Können klärungsbedürftig ist.

3.2.2 Identifikation und Darstellung didaktischer Leitvorstellungen

Die Einschätzung zum Fehlen des Aspekts des Könnens führt in den folgenden Ausführungen auch dazu, dass didaktische Leitvorstellungen nur schwer identifizierbar sind. Die Standards der Kultusministerkonferenz weisen zwar eine große Nähe zur Denkfigur der „Konsekution“ auf, „die daran erinnert, dass nicht alles zugleich und am gleichen Ort erledigt werden muss“ (Neuweg 2004a, 20). Dies zeigt sich jedoch nur in der Gliederung der Standards in theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte (vor dem Hintergrund der Annahme einer berufsbiographischen Perspektive auf die Lehrerbildung). Jedoch bleibt ebenso offen, wie ein entsprechendes Können ausgebildet werden kann, damit die in den Standards beschriebenen Berufsaufgaben erfüllt werden können.

3.2.3 Kritische Anmerkungen zur Zielerreichung

Greift man die Argumentationsfigur des Abschlussberichtes auf, der zufolge in der universitären Phase der Lehrerbildung ein „an den Fragestellungen und Methoden der Wissenschaft(en) ausgebildeter Habitus“ (Terhart 2000a, 69) entwickelt werden soll, dann weist diese Argumentationsfigur eine Ähnlichkeit auf zu einer der zentralen Annahmen zur Differenz von Wissen und Können. Darin wird die Bedeutung von Wissen im Bereich von Bildungs-, Begründungs-, Hintergrund- und Reflexionswissen gesehen (siehe Kapitel 1.2), da für pädagogisches Können ein handlungsvorbereitendes sowie ein wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitendes Wissen als bedeutsam erachtet werden. Der Aspekt des Könnens wird in den Standards der Kultusministerkonferenz, so die Argumentation, primär der berufspraktischen (zweiten) Phase der Lehrerbildung zugeordnet, in der „Handlungssicherheit und Routine“ durch ein „erfahrungsfundiertes Lernen im beruflichen Feld“ (Terhart 2000a, 71) entwickelt werden soll. Es wird zwar darauf verwiesen, dass der Aufbau von Berufsfertigkeit einer Anleitung bedarf und dafür eine „reflektierende Bezugnahme auf Theorie“ (Terhart 2001, 71) zu suchen sei, jedoch finden sich in den vorhin angeführten Publikationen keine weiteren Ausführungen über die Art und Weise, wie der Aufbau von Berufsfertigkeit, Routinen oder Handlungssicherheit zu verstehen ist. Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis bleibt deshalb unklar, da „nur“ auf eine „phasenspezifisch notwendige Relation“ (Terhart 2000a, 72) hingewiesen wird: Da der Aspekt des Könnens in den Standards der Kultusministerkonferenz nicht thematisiert wird, ist eine Zuordnung zu den Annahmen der Differenz zu problematisieren, da in den zentralen Annahmen des Differenztheorems spezifische Aspekte von Lehr- und Lernprozessen problematisiert werden, in deren Mittelpunkt die Entwicklung von kunstfertigem Können steht, welches ein bloßes Wissen

überschreitet (Neuweg 2000b, 78). Genau dieser Aspekt ist jedoch für den Differenzgedanken konstituierend und wird in der deutschen Konzeption weder differenzierter dargestellt noch systematisch entfaltet.

Ob es etwa einer Lehrkraft gelingen wird, wie in der Kompetenz 6 gefordert, „Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte“ zu finden (KMK 2014, 10), lässt sich letztlich nicht beantworten. Es wird zwar ausgeführt, welches Wissen Lehrer dafür brauchen und was sie tun sollen bzw. wie sie handeln sollen. Jedoch bleibt unbeantwortet, welches spezifische Können dafür notwendig ist und wie in Zusammenhang damit ein entsprechendes Können ausgebildet werden kann und deshalb ist ebenso fraglich, wie die in den Standards angeführten Ziele erreichbar werden.⁵²

4 Zusammenfassung und Präzisierung der Forschungsfragen

a Das „Wissen-Können-Problem“ in der Lehrerbildung

Bisher ist in Anknüpfung an Arbeiten von Neuweg⁵³ deutlich geworden, dass die Beziehung zwischen Wissen und Können – je nach Vorannahmen – in unterschiedlicher bis konträrer Weise bestimmt werden kann. Die Annahmen des Integrationstheorems sind von dem Grundgedanken bestimmt, dass die Bereiche des Wissens und die des Könnens möglichst zur Deckung gebracht werden sollen, wohingegen in den Annahmen zum Differenztheorem die Welten des Wissens und des praktischen Könnens als different betrachtet werden (Neuweg 2007a, 9). Diese konträren Annahmen zur Beziehung zwischen Wissen und Können führen folglich zu jeweils anderen Antworten auf die Fragen, welche Struktur handlungsrelevantes Wissen aufweist, wodurch sich Können auszeichnet und worauf Handlungskompetenz gründet (Kapitel 1).

Für die Lehrerbildung gilt, nach Neuweg (2007a, 7), dass je nach spezifischem Aspekt, der in den Mittelpunkt dieser Verhältnisbestimmung gerückt wird, jeweils unterschiedliche didaktische Schlussfolgerungen anzunehmen sind, die schließlich zu jeweils anderen Antworten auf die Frage führen, in welcher Relation der Erwerb wissenschaftlichen Wissens zur Aneignung unterrichtspraktischen Könnens steht. Den daraus resultierenden Leitvorstellungen „wohnen gewisse Wahrheitsmomente inne“, und deshalb muss in einem umfassend gedachten Konzept von Lehrerbildung danach gefragt werden, wie und an welchen Stellen welche Dimensionen von

⁵² Reichenbach kritisiert, dass „Sollen“ allein nicht ausreicht, da ebenso der Aspekt des „Könnens“ zu berücksichtigen ist: Sollen, welchem kein Können entspricht bzw. entsprechen kann, verliere seine Geltung. „Was nicht gekonnt wird, kann letztlich auch nicht gesollt sein“ (2008, 57). Wenn man eine verbesserte Steuerung des Bildungswesens als gesollt ausweisen möchte, dann kann man letztlich nur überzeugen, wenn die „Könnens-Seite“ plausibel gemacht wird.

⁵³ Ein Überblick zu Neuwegs Arbeiten zum „Wissen-Können-Problem“ wurde in Kapitel 2 (Teil B) gegeben.

Wissen und welche von Können bedeutsam sind (Neuweg 2004a, 2). Ausgehend von der Annahme ihres spezifischen heuristischen Wertes gilt es in der Lehrerbildung, die beiden Grundsätze der Wissenschafts- und Praxisorientierung zueinander in Beziehung zu setzen (Neuweg 2007a), ohne dass jedoch die kategoriale Differenz zwischen dem Grundgedanken der Integration und dem der Differenz auflösbar ist (Kapitel 2).

In der im dritten Kapitel dargestellten Diskussion der beiden Konzeptionen zu Standards ist deutlich geworden, dass Oser dem Grundgedanken der Integration folgt. Deshalb sind die Grenzen expliziten Wissens für das Zustandekommen von Handlungen und die Entwicklung eines entsprechenden Könnens zu problematisieren (Kapitel 3). Die Standards der Kultusministerkonferenz weisen indessen eine große Nähe zu den Annahmen der Differenz von Wissen und Können auf, jedoch wird der Aspekt des Könnens nicht systematisch bearbeitet. Die zentrale Annahme der Differenz, in der Können nicht unmittelbar von Wissen abgeleitet werden kann, ist in der deutschen Diskussion noch klärungsbedürftig, weshalb es ebenfalls einer weiterführenden Auseinandersetzung mit der Frage nach der Entwicklung von Können bedarf.

b Zum Fehlen von emotionalen Aspekten

Im Diskurs zum „Wissen-Können-Problem“ wird zwar sehr differenziert über die Art und Weise nachgedacht, wie Wissen und Können in der Lehrerbildung aufeinander zu beziehen sind. Neuweg (2005b) zufolge ist allerdings das Zustandekommen von Handlungen nicht nur als eine Folge und Funktion von Wissen und Können zu betrachten, sondern auch abhängig von emotionalen Faktoren. Das heißt, dass er das Fehlen des Emotionalen selbst problematisiert (Neuweg 2005a; b; Mayr, Neuweg 2006).

Sieht man sich den vorliegenden Diskurs zu den Standards an, dann fällt ebenso auf, dass dieser spezifische Aspekt entweder keine Erwähnung findet oder in methodisch geleiteter Weise ausgearbeitet wird. Jedoch kann zum Beispiel beim (bereits mehrmals erwähnten) Standard zum Thema „Konfliktprävention und -lösung“ (KMK 2014, 10) angenommen werden, dass in unterschiedlicher Intensität Gefühle wie Wut, Enttäuschung, Schuld oder Angst die Wahrnehmung und in Verbindung damit die Gestaltung solcher und ähnlicher Situationen beeinflussen. Aus einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive betrachtet, lässt sich annehmen, dass Emotionen für das Zustandekommen von Handlungen bedeutsam sind und sich somit im Hinblick auf die Erfüllung berufsspezifischer Aufgaben als förderlich wie auch als hilfreich erweisen können. In den vorliegenden Diskussionen zu den Standards und zum „Wissen-Können-Problem“ zeigt sich, dass noch nicht untersucht wurde, (a) welche Bedeutung emotionalen Aspekten zukommt, (b) welche Gegebenheiten auf Seiten der Lehrer im Hinblick auf die Erfüllung

der in diesen Standards genannten Ziele vorhanden sein müssen und (c) wie die Aus- und Weiterbildung von Lehrern zu gestalten ist, damit diese Gegebenheiten auch zustande kommen.

Wenn man nun einer psychoanalytisch-pädagogischen Theorietradition folgt, lässt sich in Zusammenhang mit der Ausbildung eines entsprechenden Könnens, das hilfreich oder gar notwendig dafür ist, damit emotionale Prozesse im schulischen Geschehen Berücksichtigung erfahren, deshalb fragen,

- *welche Bedeutung Aspekte des Emotionalen für die Entwicklung der Fähigkeit, nach bestimmten Ansprüchen zu handeln, haben und*
- *in welcher Weise dem in der Lehrerbildung Rechnung zu tragen ist?*

Teil C

Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge in der Lehrerbildung

Einleitung

In [Teil A](#) der vorliegenden Arbeit wurde – ausgehend von der beständigen Kritik an der Qualität und Leistungsfähigkeit der Lehrerbildung – exemplarisch der Diskurs über Standards dargestellt. Die darin angeführten Konzeptionen (KMK 2014; Oser 2001b) sind getragen von bestimmten Erwartungen, wie Lehrerbildung zu gestalten sei, sodass künftige Lehrer in die Lage geraten, ihre Berufsaufgaben angemessen zu leisten. Die Darstellungen in [Teil B](#) führten in der Folge zu dem Ergebnis, dass Konzepte in der Lehrerbildung, die bestimmte Ziele für den Lehrberuf formulieren, wie etwa jene über Standards im Hinblick auf eine systematische Bearbeitung des Verhältnisses von Wissen und Können, ergänzungsbedürftig sind. Zugleich wurde aber auch in der exemplarischen Darstellung des Standards über Konflikte und Schwierigkeiten deutlich, dass der Aspekt des Emotionalen ebenso klärungsbedürftig ist, da – nicht zuletzt – die Auseinandersetzung mit emotionalen Aspekten weder explizit genannt wird, noch in der Auflistung aller Standards Erwähnung findet.

Folgt man den Einschätzungen Neuwegs (2005b; 38), dann würde zwar die Frage, welche Rolle Emotionales in „Prozessen des Wahrnehmens, Denkens und Verhaltens des oder der Professionellen spielt“, zu den „Herzstücken der Lehrerprofessionalisierung“ gehören, was derzeit aber nicht in hinreichendem Ausmaß der Fall ist. Ebenfalls wird in den Arbeiten über Forschung im Lehrberuf beschrieben, dass die Befundlage zu emotionalen Aspekten und deren Einfluss auf Lehr- und Lernprozesse als defizitär bezeichnet werden kann (etwa Frenzl, Götz 2007, 283; Krapp, Hascher 2011, 511). Auch aus einer psychoanalytisch-pädagogischen Theorieperspektive betrachtet, wird das Fehlen des Aspektes des Erlebens in aktuellen Diskursen zur Lehrerbildung thematisiert (etwa Fröhlich 2003; W. Datler 2003a; 2004a; Göppel 2007; M. Datler 2012; 2016).

Daher soll in [Teil C](#) dieser spezifische Aspekt behandelt werden. Wenngleich die Auseinandersetzung mit Emotionen offensichtlich kaum erfolgt, gibt es eine Theorietradition, in der diesen Aspekten eine wichtige Bedeutung zugesprochen wird. Es wird also zu klären sein, (1.) inwiefern – aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive betrachtet – anzunehmen ist, dass Emotionen das Erleben pädagogischer Situationen und in Verbindung damit pädagogisches Handeln in einer Weise beeinflussen, die sich im Hinblick auf die Verwirklichung berufsspezifischer Ziele sowohl als förderlich wie auch als hinderlich erweisen können. In Zusammenhang damit wird (2.) gefragt, welches Können ist – aus dieser Perspektive – für die Bewältigung pädagogischer Aufgaben hilfreich oder gar notwendig, damit emotionale Aspekte der

Verwirklichung bestimmter Ansprüche nicht zu sehr entgegenstehen. Dies führt schließlich (3.) zur Problematik der Ausbildung eines entsprechenden Könnens.

Zur Beantwortung dieser Fragen wird im ersten Kapitel die Diskussion über das Fehlen des Aspekts des Emotionalen im Forschungsprogramm des „tacit knowing view“ (Neuweg 2005c; d; 2010b) nachgezeichnet ([Kapitel 1](#)).

Daran anknüpfend wird im zweiten Kapitel erörtert, welche Bedeutung der Aspekt des Emotionalen in pädagogischen Praxisvollzügen hat. Dazu wird eine Falldarstellung von Trescher (1983; 1985; 1987) aufgegriffen und in Verbindung gebracht mit einem ausgewählten Aspekt aus der Diskussion über Standards. Mit ihrer Hilfe sollen exemplarisch jene emotionalen Faktoren beleuchtet werden, die pädagogisches Handeln beeinflussen ([Kapitel 2](#)).

Allerdings – so ist der Argumentation Neuwegs (2005a; b) zu entnehmen – kann der Aspekt des Emotionalen nicht ohne weiteres additiv ergänzt werden (z.B. in den Standards oder in der Diskussion zum Wissen-Können-Problem), sondern es bedarf theoretischer Begründungsarbeit sowie empirischer Forschungsbemühungen. Das führt dazu, dass im dritten Kapitel untersucht wird, wodurch sich psychoanalytisch-pädagogisches Können und Handeln auszeichnet und warum es problematisch ist, von einer Anwendung zu sprechen. Anhand dieser Darstellung wird deutlich, dass Lehr- und Lernprozesse immer von mehr oder weniger intensiven Gefühlen begleitet sind, die – sofern sie nicht Gegenstand des bewussten Nachdenkens werden – sich hindernd auf die Erfüllung bestimmter Aufgaben auswirken können. Wohingegen umgekehrt die Möglichkeit besteht, dass eine differenzierte Auseinandersetzung mit emotionalen Aspekten hilfreiche Perspektiven des Verstehens und Handelns eröffnen kann ([Kapitel 3](#)).

Wenn nun Emotionen pädagogische Praxisgestaltung in förderlicher oder hemmender Weise beeinflussen können, dann stellt sich die Frage, wie entsprechende Fähigkeiten ausgebildet werden können. In [Teil B](#) der vorliegenden Arbeit ist bereits deutlich geworden, dass – aus Sicht eines „tacit knowing view“ – Wissen, Erfahrung und Reflexion sowie persönlichkeitspezifische Faktoren relevant sind für das Zustandekommen von Handlungen und für die Entwicklung eines entsprechenden Könnens (Neuweg 2005a). Diese Überlegungen werden in Verbindung gebracht mit jenen Aspekten, die vor dem Hintergrund ausgewählter psychoanalytisch-pädagogischer Annahmen für die Entwicklung von Fähigkeiten des differenzierten Verstehens von emotionalen Aspekten bedeutsam sind ([Kapitel 4](#)).

Ein Resümee ([Kapitel 5](#)) unterstreicht schließlich noch einmal den Umstand, dass – insofern man ausgewählten psychoanalytischen Überlegungen zur Relevanz emotionaler Aspekte folgt – ein spezifisches Können hilfreich und notwendig ist, damit pädagogische Aufgaben bewältigt werden können und emotionale Aspekte der Verwirklichung bestimmter Ansprüche nicht zu sehr entgegenstehen.

Deshalb stellt sich für den [Teil D](#) die Frage, wie in methodisch geleiteter Weise Fähigkeiten des differenzierten Verstehens von emotionalen Aspekten gefördert werden können. Daran anknüpfend gilt es in [Teil E](#), Annäherungen zur Frage nach der empirischen Begründung und Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen, in deren Zentrum die Entfaltung von Fähigkeiten im Umgang mit praxisleitenden emotionalen Aspekten steht, zu diskutieren.

1 Der Diskurs zum Fehlen von emotionalen Aspekten

Ausgehend von der gemeinhin geteilten Annahme, dass Wissen alleine nicht ausreichend ist für das Zustandekommen von Handlungen und für die Entwicklung eines entsprechenden Könnens wird – ergänzend zum Teil B – dieser Aspekt zuerst diskutiert ([Kapitel 1.1](#)). Darauf aufbauend wird gezeigt, wie in der vorliegenden Literatur die Annahme über das Fehlen von emotionalen Aspekten thematisiert wird ([Kapitel 1.2 und 1.3](#)).

1.1 Grenzen der handlungsleitenden Bedeutung von explizitem Wissen

Es wurde bereits mehrmals ausgeführt, dass die Annahmen zur Integration von Wissen und Können genau an jenen Punkten an Grenzen stoßen, wo explizites Wissen keine notwendige und immer hinreichende Bedingung von Können darstellt.

„Psychologische Handlungstheorien binden den Handlungsbegriff regelmäßig an die Existenz mehr oder weniger bewusster Regulationsprozesse, die zum Tun hinzutreten, insbesondere an das Setzen von Zielen, das Erinnern von Wissen, das Abwägen von Handlungsalternativen, das Planen, an Handlungsentschlüsse“ (Neuweg 2002a, 11).

Die handlungsleitende Bedeutung von Theorien wird vor dem Hintergrund der zentralen Annahmen zur Differenz von Wissen und Können grundsätzlich in Frage gestellt:

„Theorien sind deshalb keine unmittelbaren Steuerungsgrundlagen für unterrichtliches Handeln; sie sind Steuerungsgrundlagen für das Reden und Nachdenken über und das Rationalisieren von unterrichtlichem Handeln (vgl. auch Suchman 1987) und konstituieren eine Begründungskompetenz, die weder immer notwendige noch immer hinreichende Bedingung für Handlungskompetenz ist“ (Neuweg 2002a, 16).

Als „Normalform“ des Könnens wird ein Handlungstyp beschrieben, der sich durch seinen „intuitiv-improvisierenden Charakter“ bei gleichzeitig hoher Flexibilität auszeichnet und deshalb stößt reines Theoriewissen an Grenzen (Neuweg 2005a, 208). Denn für das Handeln eines Lehrers ist

„[...] eine rasche Situationsauffassung und ein Beurteilen und Handeln kennzeichnend, das er als weitgehend intuitiv erlebt und auch so erleben muss, um dem hohen Interaktionstempo, der Eigendynamik und der situativen Komplexität des Unterrichts gewachsen zu sein“ (Neuweg 2002a, 21f in Anknüpfung an Bromme 1992 und Wahl 1991).

Die Steuerungsgrundlage für ein solches Handeln wird daher nicht primär in Theorien oder in Plänen gesehen, sondern in der sensiblen Einlassung auf situative und wechselnde Umstände. Die Grenzen des inneren Planens und Denkens sind nach Neuweg (2006, 12) genau an jenem Punkt zu verorten, wo Handeln „wirklich“ beginnt. Für diese Argumentation wird das Beispiel des Wildwasserpaddlers von Suchman (1987, 52 in Neuweg 2006, 12f) angeführt: Wenn jemand eine Abfolge von Stromschnellen mit einem Boot befahren möchte, dann wird er zunächst den Flussverlauf betrachten und den möglichen Weg planen. Wie detailliert der Plan jedoch auch sein wird, er endet genau dann, wenn die eigentliche Aufgabe, das Boot durch die Stromschnellen zu steuern, tatsächlich beginnt. Am Beispiel des Wildwasserpaddlers soll veranschaulicht werden, „was Menschen tun, die etwas wirklich können“ (Neuweg 2006, 13). Darin wird deutlich, dass die Aufmerksamkeit primär den Bezügen zwischen Denken und Handeln gilt. Neuweg selbst sieht darin die Gefahr einer „kognitiven Verkürzung“, indem die Bedeutung und Rolle von emotionalen Aspekten für Verhalten und Handeln unterschätzt wird (Neuweg 2005b, 38; Mayr, Neuweg 2006, 185).

1.2 Zum Fehlen von emotionalen Aspekten aus Sicht des „tacit knowing view“

Obige Ausführungen führen zur Schlussfolgerung, dass im Forschungsprogramm des „tacit knowing view“ (Neuweg 2005c; d; 2010b) zwar sehr differenziert die Bezüge zwischen Wissen und Können bzw. Denken und Handeln thematisiert werden, die Frage nach praxisleitenden emotionalen Aspekten jedoch ungestellt bleibt. Vor dem Hintergrund dieser Einschätzung wird von Neuweg die Annahme formuliert,

„[...] dass Handlungen nicht nur eine Funktion des Wissens und Könnens, sondern wesentlich auch des bewussten oder unbewussten Versuchs der Regulation der eigenen Affekte sind“ (Neuweg 2005a, 221).

Die Frage, welche Rolle das Erleben in „Prozessen des Wahrnehmens, Denkens und Verhaltens“ spielt, führt Neuweg zu dem Befund, dass dieses unterschätzt werde. Er hält fest, dass Ergebnisse dazu von ganz allgemeiner handlungstheoretischer Bedeutung seien, wobei der Aspekt des

Emotionalen nicht additiv ergänzt werden könne, sondern es eines handlungstheoretischen Begründungszusammenhangs zwischen emotionalen Aspekten und Prozessen des Wahrnehmens, Denkens und Handelns sowie der Bearbeitung dessen Relevanz für pädagogische Praxisvollzüge bedarf (Neuweg 2005b, 38). Die theoretische Herausforderung bestehe demnach darin,

„[...] die Komponente der Affekte den bisher vorrangig thematisierten Funktionalitäten nicht einfach additiv beizugeben, sondern eine komplexe Wechselwirkung zwischen Wahrnehmen, Denken und Handeln einerseits, affektivem Erleben andererseits theoretisch schlüssig und empirisch begründet zu modellieren“ (Neuweg 2005b, 38).

Folgt man der These, dass die Situationsauffassung sowie das Denken und das Handeln von Lehrkräften entscheidend von deren Erleben abhängig ist und umgekehrt, dann müsste die Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben, zu den „Herzstücken der Lehrprofessionalisierung“ gehören. Jedoch, so seine Schlussfolgerung, sei dies derzeit in einem nicht ausreichenden Maß der Fall (Neuweg 2005b, 40).

1.3 Zum Fehlen von emotionalen Aspekten aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht

In durchaus kritischer Auseinandersetzung mit diesen Annahmen greift W. Datler die Überlegungen Neuwegs auf und führt den Umstand an, dass im Forschungsprogramm des „tacit knowing view“ der Bereich des Kognitiven im Zentrum stehe. Für das professionelle Handeln von Pädagogen seien jedoch auch „Momente des Erlebens von Relevanz, die in Theorien des ‚impliziten‘ Wissens nicht thematisiert werden“ (W. Datler 2004a, 122). Damit diese Diskussion die Grenzen des Nachdenkens über den Zusammenhang zwischen Wissen und Können bzw. Denken und Handeln überschreitet, weist W. Datler (2003a, 244f.) auf einen Aspekt hin, mit dem sich insbesondere psychoanalytische Theoriebildung befasst: die Bedeutung von pädagogischen Interaktionsprozessen in ihrer emotionalen Erlebnisqualität und in Zusammenhang damit die Frage nach den entscheidenden Gründen menschlicher Praxisgestaltung.

Für die gezielte Entfaltung von pädagogischer Professionalität, so W. Datler (2003a, 259; 2004, 114f.), sei die Auseinandersetzung mit emotionalen Aspekten in ihrer praxisleitenden Bedeutung unverzichtbar.

„Vor dem Hintergrund psychoanalytisch-pädagogischer Theoriebildung ist [...] davon auszugehen, dass Beziehungsprozesse [...] nur dann angemessen verstanden werden können, wenn nach dem Erleben jener Menschen gefragt wird, die in diese Beziehungen und somit auch in einzelne Prozesse der Beziehungsgestaltung eingebunden sind“ (W. Datler 2003a, 245).

Es wird davon ausgegangen, dass der Aspekt des Emotionalen die Art und Weise beeinflusst, wie Lehrer ihre primäre Aufgabe gestalten, wie Schüler den Ort des Lernens und das Lernen selbst

erleben und wie die Schule als gesellschaftliche Institution Erziehungs- und Bildungsaufgaben wahrnimmt. Welche Perspektiven des Verstehens entwickelt werden können und inwiefern darauf pädagogisch Einfluss genommen werden kann bzw. welche Handlungsfolgen daraus resultieren, hängt demzufolge maßgeblich davon ab, welche Bedeutung praxisleitenden Momenten des Erlebens beigemessen wird. Ebenso wie Neuweg (2005b) kommt W. Datler (2006b) zur Schlussfolgerung,

„[...] dass Prozesse der Affektregulation, Affektwahrnehmung, des Affektverstehens und der Affektregulation [...] vernachlässigte Felder der Lehrerbildung darstellen und in den meisten Aus- und Weiterbildungsgängen bestenfalls einen Gegenstand der punktuellen Reflexion, nicht aber der sorgfältigen und tiefgehenden Bearbeitung darstellen“ (W. Datler 2006b, 5).

In Anknüpfung an Ausführungen von W. Datler (2003a, 2004a) lässt sich festhalten, dass die Bedeutung, die Affekte und Prozesse der Affektregulation haben, keinen Eingang finden in die Diskussionen zur Lehrerbildung. Das Fehlen des Aspektes des Emotionalen habe zur Folge, so Datler (2006b), dass Lehrer der Dynamik, Intensität und zeitweiligen Macht von emotionalen Prozessen, ungeschützt ausgeliefert seien, da im Rahmen von Aus- und Weiterbildung kaum in gezielter Weise gelernt werde, emotionale Prozesse und deren Folgen in professioneller Weise zu verstehen und ihnen gegenüber eine professionelle Haltung auszubilden.

In den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass das Fehlen von emotionaler Faktoren von Neuweg (2005a; b) selbst als offene Frage aufgeworfen wird. In kritischer Auseinandersetzung mit den Annahmen zum impliziten Wissen kommt W. Datler (2003a; 2004a; 2006) – ebenso wie Neuweg – zur Einschätzung, dass der Aspekt des Erlebens in der Lehrerbildung zu wenig Berücksichtigung erfährt. Bislang wurden Argumente referiert, die betonen, dass der Aspekt des Emotionalen in der Lehrerbildung noch nicht hinreichend thematisiert ist: weder in der Diskussion zum impliziten Wissen noch in der Diskussion über Standards. Das wirft vor dem Hintergrund des bisher Erarbeiteten nun folgende Fragen auf:

- Inwiefern ist anzunehmen, dass Emotionen das Erleben pädagogischer Situationen und in Verbindung damit die Gestaltung pädagogischer Handlungen in einer Weise beeinflussen, die sich im Hinblick auf die Verwirklichung berufsspezifischer Ziele sowohl als förderlich wie auch als hinderlich erweisen können.
- In Zusammenhang damit gilt es zu klären, welches Können – aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht – hilfreich oder notwendig ist, damit bestimmten Ansprüchen gemäß gehandelt werden kann.

2 Emotionale Aspekte des Handelns aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht

Aufgrund der oben dargelegten wissenschaftlichen Diskussion stellt sich – unter Bezugnahme auf psychoanalytisch-pädagogische Theorien – also die Frage, welche Bedeutung emotionale Aspekte für das Zustandekommen von Handlungen und für das Hervorbringen eines entsprechenden Könnens haben. Vor dem Hintergrund dieser Annahme wird daher zu zeigen sein, welche Gegebenheiten auf Seiten der Lehrer im Hinblick auf die Erfüllung berufsfeldspezifischer Ziele, wie sie etwa in den Standards genannt werden, vorliegen müssen. Damit der (hilfreiche oder hinderliche) Einfluss emotionaler Faktoren auf Wahrnehmen, Erleben und Handeln herausgearbeitet werden kann,

- wird zunächst in einem ersten, kürzeren Teil ([Kapitel 2.1](#)) ein Beispiel aus der Auflistung der Standards für den Lehrberuf (KMK 2014) aufgegriffen. Ihm kommt die Funktion zu, in exemplarischer Weise Zusammenhänge zwischen den in den Standards beschriebenen Inhalten und dem Aspekt des Emotionalen zu verdeutlichen.
- Ausgehend von der Darstellung einer publizierten Falldarstellung ([Kapitel 2.2](#)) wird in einem nächsten Schritt ([Kapitel 2.3](#)) der Aspekt des Emotionalen und seine Bedeutung für das Zustandekommen von Handlungen diskutiert.
- Abschließend wird dargelegt ([Kapitel 2.4](#)), inwiefern sich vor dem Hintergrund ausgewählter psychoanalytisch-pädagogischer Referenztheorien der Verdacht bestätigt, dass der Aspekt des Emotionalen relevant ist in Lehr- und Lernprozessen, dieser jedoch in der Diskussion über Standards, aber auch in der zum „Wissen-Können-Problem“ nicht aufgegriffen wird. Die These zum Fehlen des Emotionalen führt schließlich zur Frage, welches Können ist – aus dieser Perspektive – für die Bewältigung pädagogischer Aufgaben hilfreich oder gar notwendig, damit emotionale Aspekte der Verwirklichung bestimmter Ansprüche nicht zu sehr entgegenstehen.

2.1 Exemplarische Darstellung eines Standards zum Umgang mit Schwierigkeiten und Konflikten in Schule und Unterricht

Im Zentrum dieses Abschnittes steht die Frage nach der Bedeutung von emotionalen Aspekten für die Wahrnehmung und in Verbindung damit für die Gestaltung pädagogischer Handlungen. Im Folgenden wird die Frage nach jenen Gegebenheiten, die auf Seiten der Lehrer im Hinblick auf das Erreichen berufsfeldspezifischer Ziele bedeutsam sind, diskutiert. Dazu wird die Diskussion über Standards aufgegriffen. Da weder bei Oser (2001b) noch im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 2014) ein expliziter Standard zum Thema des Emotionalen enthalten ist, wird aus den deutschen Standards nochmals jener über Konflikte und

Schwierigkeiten ausgewählt. Wenn zum Beispiel in den Aufzählungen beschrieben wird, dass es Lehrern aufgegeben ist, „soziale Beziehungen und Lernprozesse“ beim Unterrichten zu gestalten, dann lässt sich fragen, in wie weit solche oder ähnliche Situationen auch mit Gefühlen der Freude, des Stolzes, der Enttäuschung, der Angst oder des Ärgers verbunden sein können.

2.2 Vom Ringen um Lösungen bei Konflikten im Unterricht

Zur Diskussion der Frage nach der Bedeutung von Aspekten des Erlebens wird in diesem Kapitel eine Falldarstellung aus dem Handlungsfeld Schule von Hans-Georg Trescher aufgegriffen (1983; 1985; 1987) und in Zusammenhang gebracht mit den Zielen des oben angeführten Standards zu Konflikte und Schwierigkeiten in Schule und Unterricht.

a Konflikte und institutionalisierte Trennungserfahrungen

In dieser Fallstudie berichtet Trescher von seiner Supervisionsarbeit mit Lehrern. Im Mittelpunkt dieser Falldarstellungen steht eine Lehrerin, die gerade ihr Anerkennungsjahr (Referendariat) macht. Trescher schildert hier, dass sie bereits seit geraumer Zeit gemeinsam mit ihrer Praxisanleiterin in einer Sonderschule 11- bis 13-jährige Kinder unterrichtet. Zunächst verläuft der Unterricht in dieser Klasse „mit den normalen Problemen, Anstrengungen und Freuden“ und ohne besonders belastende Konflikte (Trescher 1983, 197). Es wird davon berichtet, dass beide Lehrerinnen ihre Zusammenarbeit schätzen und ähnliche Schwierigkeiten im Umgang mit ihren Schülern haben. Der Unterricht sowie die Beziehung der Schüler zu den beiden Lehrerinnen verändert sich jedoch schlagartig ab dem Moment, als die Kinder der Klasse erfahren, dass in absehbarer Zeit die Referendarin die Klasse alleine führen wird, da die zweite Lehrerin eine andere Klasse übernehmen soll. Vor allem der Unterricht der Referendarin gestaltet sich zunehmend schwieriger und konflikthafter. Treschers Falldarstellung ist zu entnehmen, dass sich die Schüler plötzlich furchtbar undiszipliniert verhalten und die Referendarin mit erheblichen Autoritätsproblemen kämpft. Insgesamt nehmen die Konflikte und Schwierigkeiten in der Klasse beträchtlich zu und

„[...] der Unterricht verläuft unbefriedigend für alle Beteiligten. Je mehr sich die Lehrerin bemüht, durch intensive Vorbereitung den Unterricht farbig und interessant zu gestalten, desto mehr scheinen die Schüler ihre Bemühungen zu sabotieren. Merkwürdigerweise ist bei der aus der Klasse in Bälde ausscheidenden Klassenlehrerin die gegenteilige Situation zu beobachten. Der Unterricht verläuft in entspannter und anregender Atmosphäre, die Schüler arbeiten mit, und ihr geht der Unterricht leicht von der Hand. Die Arbeit in der Klasse gestaltet sich so, wie sie es sich eigentlich immer gewünscht hatte. Die Situation der Referendarin ist hingegen geradezu konträr zu dieser. Entsprechend ist ihre psychische Verfassung: sie spricht resigniert vom ‚Praxischock‘, zweifelt an ihrer Befähigung zum Lehrberuf, fühlt sich hilflos, ohnmächtig und oft wehrlos, sobald sie nur an die Schule denkt. Der sichtbar große Erfolg der ‚alten‘ Lehrerin und ihr ebenso offensichtlicher Misserfolg in der gleichen Klasse erschüttern

nachhaltig ihr Vertrauen in die eigene pädagogische Leistungsfähigkeit und Kompetenz“ (Trescher 1983, 197f).

An dieser Stelle soll vorerst einmal der Bericht unterbrochen werden, um den Zusammenhängen zwischen der beschriebenen konflikthafter Unterrichtssituation und den oben angeführten Inhalten des Standards über Konflikte und Schwierigkeiten nachzugehen.

b Zusammenhang von Konfliktbewältigung und Standards

Zur Verdeutlichung des Zusammenhangs wird zunächst einmal angenommen, dass die Lehrerin – erfolgreich – eine Ausbildung absolviert hat, in deren Zentrum die deutschen Standards für die Lehrerbildung gestanden sind. Vor dem Hintergrund dieser hypothetischen Annahme sollte die Lehrerin in den theoretischen Phasen ihrer Ausbildung folgende Ziele erreicht haben (KMK 2014, 10):

- Sie verfügt über „Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion)“.
- Sie kennt „Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind“.
- Sie kennt „Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten“.
- Sie analysiert „Konflikte und kennt Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung und des Umgangs mit Gewalt und Diskriminierung“.

In den praktischen Ausbildungsabschnitten sollte sie darauf aufbauend lernen,

- „soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule“ zu gestalten;
- „mit den Schülern Regeln des wertschätzenden Umgangs miteinander“ zu erarbeiten und umzusetzen; sowie
- „im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung“ anzuwenden (KMK 2014, 10).

Folgt man diesen Ausführungen, dann müsste die Lehrerin – aufgrund einer solchen Ausbildung – in der Lage sein, „Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte“ in ihrem Unterricht zu entwickeln und umzusetzen. Denn der Logik der Standards entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die in den Standards genannten Inhalte ausgebildet wurden, da die Erreichung dieser Ziele – ihren Ansprüchen entsprechend – laufend evaluiert wurde (KMK 2014, 1).

Geht man einmal davon aus, dass die im Fallbeispiel erwähnte Lehrerin das oben im Standard formulierte Wissen und Können ausgebildet hat, dann lässt sich fragen, wie sich diese hypothetische Annahme mit dem weiteren Verlauf des dargestellten Falls verbinden lässt.

Trescher schreibt, dass sich die Referendarin in vielfacher Weise bemüht, die seit der Mitteilung des Lehrerwechsels gestörte Interaktionsdynamik zu verbessern: Sie versucht etwa den Unterricht besonders abwechslungsreich und interessant zu gestalten. Zudem bereitet sie sich gemeinsam mit ihrer Praxisanleiterin ausführlich und fundiert auf die Stunden vor. Sie scheut auch nicht davor zurück, in strukturierter Weise „Ge- und Verbote zu setzen und durchzusetzen, indem sie etwa einzelne Kinder Versäumtes nacharbeiten lässt oder sie kurzzeitig aus der Klasse entfernt“ (Trescher 1987, 157). Diese Interventionsversuche sind geprägt davon, dass die Lehrerin damit ringt, die Schwierigkeiten und Konflikte in der Klasse zu verringern. Zur exemplarischen Verdeutlichung werden in den folgenden Punkten Zusammenhänge hergestellt zwischen den oben formulierten Inhalten der Standards und der Art und Weise, wie die einzelnen Interventionsschritte der Lehrerinnen gestaltet werden:

- Die Versuche der Lehrerin, den Unterricht besonders interessant und lebendig zu gestalten, kann in Verbindung gebracht werden mit den Zielen jenes Standards zur theoretischen Ausbildung, die von „Kenntnissen“ über Kommunikation und zur Lehrer-Schüler-Interaktion handeln.
- In der gemeinsamen Vorbereitung der beiden Lehrerinnen – so könnte man des Weiteren annehmen – werden die aktuellen Schwierigkeiten in der Klasse besprochen, Konflikte analysiert und Möglichkeiten der „konstruktiven Konfliktbearbeitung“ gesucht.
- Wenn im oben angeführten Standard formuliert wird, dass es für die Lösung von Konflikten und Schwierigkeiten wichtig ist, gemeinsam mit den Schülern Regeln des Umgangs untereinander zu erarbeiten, dann könnte der Versuch, strukturierte Ge- und Verbote zu setzen, als Bemühen in diese Richtung gesehen werden.
- Denn damit kann die Absicht verfolgt werden, „soziale Beziehungen und Lernprozesse“ aktiv zu gestalten (KMK 2014, 10).

Jedoch, so erfährt man aus der weiteren Fallschilderung, fruchten all diese Bemühungen nicht: Der Unterricht verläuft weiterhin schwierig und die konfliktträchtige Interaktionsdynamik verringert sich keineswegs. Dieser Umstand wirft nun die Frage auf, warum es zu keiner wesentlichen Veränderung der konflikthaften Interaktionsdynamik kommt, obwohl es so scheint, als würden die in den Standards formulierten Ziele verfolgt werden.

Auch wenn – auf den ersten Blick – zwischen der Art und Weise, wie beide Lehrerinnen auf die Konflikte in der Klasse reagieren, und den formulierten Inhalten dieses Standards ein Zusammenhang herstellbar ist, zeigt sich im weiteren Fallverlauf, dass das in dem Standard genannte Ziel, „Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte zu finden“, dennoch nicht erreicht wurde. Im weiteren Verlauf wird vielmehr deutlich, dass das Gegenteil der Fall ist: Die scheinbare Unveränderbarkeit der Situation erlebt die Lehrerin zunehmend mehr als ein Scheitern

ihrer Bemühungen und sie beginnt an ihrer Befähigung als Lehrerin zu zweifeln, da sie nur mehr Handlungsmöglichkeiten sieht, die ihren Ansprüchen an pädagogische Arbeit gänzlich zuwiderlaufen. Trescher (1983, 198) schreibt:

„Subjektiv glaubt sie nur noch eine Alternative zu haben: entweder sie verlässt die Klasse, bittet den Rektor um Versetzung und gesteht damit ihre Unfähigkeit ein, oder sie greift zu drakonischen Dressurmethode und bricht den (Lernun-)Willen der Kinder, indem sie z.B. streng bestraft, gegebenenfalls die Eltern zu weiteren Bestrafungen veranlasst, einzelne Schüler isoliert, nachsitzen lässt usw. Doch auch damit würde sie ihr Unvermögen, mit der Klasse auf pädagogisch sinnvolle Weise fertig zu werden, nur unterstreichen.“

Der Verlauf des Fallgeschehens legt nun die Frage nahe, ob in den Inhalten zu diesem Standard etwas fehlt oder ergänzungsbedürftig ist, da bezweifelt werden muss, dass die darin genannten Ziele tatsächlich erreicht wurden.

2.3 Zur Bedeutung des Erlebens schulischer Situationen

Im Mittelpunkt dieses Teils steht die Frage, wie es der Lehrerin gelingen konnte, die Schüler wieder zum Lernen zu motivieren. Mit Hilfe dieser Falldarstellung soll gezeigt werden, inwiefern die Konzeptionen zu den Standards relevante Fragen unbeantwortet lassen. An dieser Stelle wird nun der weitere Verlauf des Unterrichtsgeschehens und dessen Bearbeitung in der berufsbegleitenden Supervision nachgezeichnet. Dabei werden drei Aspekte herausgegriffen, die für psychoanalytisch-pädagogisches Arbeiten charakteristisch sind, mit dem Ziel, die Bedeutung des Erlebens schulischer Situationen auf Seiten der Lehrer weiter zu präzisieren:⁵⁴

- Emotionale Aspekte beeinflussen Lernprozesse, ohne dass sich Lehrer der Dynamik entziehen können (2.3.1).
- Emotionale Aspekte kommen in bewusster und unbewusster Weise in Beziehungsprozessen zum Ausdruck (2.3.2).
- Emotionale Aspekte beeinflussen die Wahrnehmung pädagogischer Situationen und in Verbindung damit pädagogisches Handeln (2.3.3).

2.3.1 Der Einfluss emotionaler Aspekte auf Lernprozesse und die Schwierigkeit für Lehrer, sich ihrer Dynamik zu entziehen

Folgen wir dem Fallbericht von Trescher, dann stellt sich die Frage, warum sich die konflikthafte Interaktionsdynamik allmählich verändern konnte. Das plötzlich auftretende undisziplinierte Verhalten der Schüler und ihre (Lern-)Verweigerung werden hierbei – nicht zuletzt aufgrund der zeitlichen Abfolge – in Zusammenhang gebracht mit der Ankündigung, dass eine der beiden Lehrerinnen die Klasse verlassen wird, was bei den Schülern beängstigende und bedrohliche

⁵⁴ Diese Aspekte werden in psychoanalytischen Arbeiten in unterschiedlicher Weise thematisiert. Eine systematische Darstellung lässt sich in der Forschungsarbeit von M. Datler (2012) finden.

Gefühle auslösen dürfte. In der berufsbegleitenden Supervision wird die Hypothese erarbeitet, dass für die Schüler die Auseinandersetzung mit der bevorstehenden Trennung emotional in Vordergrund rückt. Trescher (1987, 157) schreibt, dass die Disziplinprobleme und Konflikte der Schüler eine „verschlüsselte Form“ der Auseinandersetzung mit der bevorstehenden Trennung und dem Verlassenwerden von der zweiten Lehrerin darstellen könnte. Ausgehend von der Beschreibung der Lehrerin über das unterschiedliche Verhalten der Schüler bei ihr und ihrer Kollegin wird vermutet, dass die Schüler die Beziehung zur einen (weggehenden) Lehrerin als gut erleben, wohingegen sie die Beziehung zur anderen Lehrerin als böse erleben dürften.

„Scheinbar spaltet die Klasse die beiden Lehrerinnen in ein gutes und ein böses Objekt“ (Trescher 1983, 198).

Aufgrund der in der Supervision erarbeiteten Überlegungen entschließt sich die Referendarin, das Märchen „Hänsel und Gretel“ mit den Schülern zu lesen, da darin ebenfalls das Thema Trennung und Angst vor einem bösen Objekt – der Hexe – thematisiert wird. Diese Intervention hat unerwartete Folgen und bestätigt die Hypothese über einen Zusammenhang zwischen Disziplinproblemen, Trennungsangst und Spaltungstendenzen. Zum ersten Mal seit geraumer Zeit herrscht in der Klasse Ruhe, und die Kinder lassen sich zur Mitarbeit motivieren und sind bereit, sich auf die in diesem Märchen enthaltenen Themen einzulassen. Allerdings, beginnen die Schüler in den folgenden Stunden die Lehrerin als Hexe zu bezeichnen:

„Weil Sie eben eine Hexe sind, und außerdem haben Sie rote Haare“ (Trescher 1983, 198).

Es scheint so, als ob die Schüler der neuen Lehrerin gegenüber heftige Gefühle der Ablehnung verspüren. In der Phantasie der Kinder wird sie zu einer Art „Hexe“, welche die alte Lehrerin vertreiben wolle. Wenn man ihr weiterhin nicht gehorcht, könne man sie vielleicht verjagen und die alte – geliebte – Lehrerin kehrt wieder zurück (Gstach, Sieber-Mayr, W. Datler 1993, 152).

In der bisherigen Darstellung wird die Intensität und Macht emotionaler Prozesse deutlich, denen die beiden Lehrerinnen zunächst ungeschützt ausgeliefert sind. Es zeigt sich, dass das Lernen der Schüler durch ein starkes affektives Erleben behindert und der Unterricht dadurch empfindlich gestört wird. Wie kann nun – aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht – verstanden werden, dass es so plötzlich zu derart gravierenden Störungen in schulischen Lern- und Interaktionsprozessen kommen kann?

2.3.2 Emotionale Aspekte kommen in bewusster und unbewusster Weise zum Ausdruck

Trescher bringt in der Weiterführung seiner Fallbeschreibung die Störungen des Lehr- und Lernprozesses mit dem starken emotionalen Gehalt des Geschehens in Zusammenhang.

„Es ist deutlich, daß sich etwas Irrationales, scheinbar Unverständliches in der Beziehung Lehrerin/Klasse mit Vehemenz Ausdruck verschafft“ (Trescher 1985, 52).

Für Trescher erweist sich der konfliktträchtige und zunächst unverständliche Interaktionsverlauf „selten logisch“, aber unter Berücksichtigung von bewussten und unbewussten Prozessen verstehbar (Trescher 1983, 199): Als die Schüler erfahren, dass ihre bisherige Lehrerin sie verlassen wird, um in eine andere Klasse zu wechseln, dürfte das bei den Kindern heftige emotionale Reaktionen ausgelöst haben, die das Lernen durch den starken affektiven Gehalt massiv irritieren. Insofern wird – im Sinne der Annahmen zum „szenischen Verstehen“ (Trescher 1990; 1993) – die Ankündigung der bevorstehenden Trennung als ein „szenischer Auslösereiz“ verstanden.⁵⁵ Das vorerst unerklärbare und irrational erscheinende Verhalten der Kinder wird jedoch verstehbar, wenn man es als eine Aktualisierung von früheren Trennungserfahrungen und den bislang erworbenen Umgangsformen damit betrachtet. Das Verhalten hat – aus der Perspektive der Kinder – einen subjektiven Sinn, denn es zeigt sich darin ein „lebensgeschichtlich verankertes und aktuell zur Auslösung gebrachtes Motiv“ (Trescher 1983, 199). Ab dem Moment, als die „alte“ Lehrerin den Kindern erzählt, dass sie in eine andere Klasse wechseln wird, droht die beängstigende Erfahrung des Verlassenwerdens und dies weckt Gefühle, die mit früheren Trennungserfahrungen verbundenen sind, wie Trauer, Wut, Enttäuschung oder Ohnmacht, ohne dass sie von den Kindern bewusst wahrgenommen werden können. Diese mit der angekündigten Trennung ausgelösten Gefühle dürften von den Kindern als so bedrohlich erlebt werden, dass bereits auf einer unbewussten Ebene entschieden wird, sie nicht zuzulassen. Dies führt dann dazu, dass das aktuelle Geschehen in „verzerrter Form“ wahrgenommen wird (Schnoor 2000). Die Schüler reagieren vordergründig „auffällig“, da der emotionale Gehalt als zu beängstigend erlebt wird und deshalb sprachlich nicht artikulierbar ist, sondern nur im Verhalten der Kinder „gezeigt“ werden kann.

„Die Dominanz des Trennungsthemas ist offensichtlich. Mit ihrer Aggression verbergen die Kinder ihre Angst vor einer neuerlichen Trennung, und gleichzeitig agieren sie Trennungserlebnis und Trennungsschmerz“ (Trescher 1983, 200).

Diese Interpretationen Treschers machen verstehbar, warum die „neue“ Lehrerin in der Phantasie zur Hexe wird, denn

„die Hexe symbolisiert die tiefe Angst der Kinder vor einer unkontrollierbaren, willkürlichen Macht, die möglicherweise schmeichelt und verführt, in Wahrheit aber böse und gefährlich ist“ (Trescher 1983, 200).

Im weiteren Verlauf der Fallbeschreibung wird deutlich, dass institutionalisierte Trennungserfahrungen massive emotionale Reaktionen provozieren, die die Arbeits- und Lernfähigkeit empfindlich beeinträchtigen können. Bedrohliche Gefühle werden agierend zum

⁵⁵ Genauere Beschreibungen zum Konzept des szenischen Verstehens finden sich in [Kapitel 3.2.2.](#)

Ausdruck gebracht, ohne dass sich Lehrer wie Schüler der Dynamik entziehen können, da die Gefühle der bewussten Wahrnehmung nicht bzw. nur schwer zugänglich sind.

2.3.3 Emotionale Aspekte beeinflussen die Wahrnehmung pädagogischer Situationen und in Verbindung damit pädagogisches Handeln

Von diesem ersten Verstehen der psychodynamischen Bedeutung der Lernverweigerung der Kinder ausgehend, führt Trescher die Falldarstellung fort und fragt, wie es gelingen könne, eine Veränderung der konflikthafter Interaktionsdynamik zu bewirken und dem drohendem Scheitern der Lehrerin zu entkommen.⁵⁶ In dem Umstand, dass die Schüler die erste Intervention angenommen haben, liegt für Trescher auch der Weg für weiterführende Überlegungen zum pädagogischen Handeln: Ab dem Zeitpunkt, als die Lehrerin das von den Kindern in verschlüsselter Form zum Ausdruck gebrachte Thema der Trennung aufgreift, indem sie das Märchen „Hänsel und Gretel“ vorliest, versuchen zuerst die Kinder für sich allein einen relativ angstfreien Raum für die Austragung ihres Trennungserlebens zu finden. Sie können das Angebot der Lehrerin annehmen und finden so einen „Spielraum“ in der Märchenwelt, denn die symbolische Figur der Hexe eröffnet Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Trennungsängsten.

„Hexe artikuliert ihre Angst, ist aber schon der erste Schritt zu einer konstruktiven Bewältigung der Trennungserfahrung. [...] Der Rückgriff der Klasse auf die Märchenwelt ist also schon Teil des Bewältigungsversuches der Kinder im Umgang mit den bedrohlichen Gefühlen und Wünschen, die um das Trennungsthema kreisen“ (Trescher 1983, 201).

Den ersten Schritt zur Bewältigung der bevorstehenden Trennungserfahrung konnten die Kinder – zunächst noch auf sich alleine gestellt – durch das Märchen machen. In weiterer Folge gelingt es der Lehrerin, das Spielangebot der Kinder aufzugreifen und weiterzuführen: In einer der nächsten Schulstunden bringt sie ein Hexenbuch für die Klasse mit. Eben dieses Buch nutzen die Kinder in spielerischer Form für ihren Umgang mit beunruhigenden Wünschen und Befürchtungen, die mit der bevorstehenden Trennung verbunden sind. Denn das Schreiben und Zeichnen eröffnet ihnen die Möglichkeit, bedrohliche Gefühle zum Ausdruck zu bringen, ohne dass sie als solche thematisiert werden müssen und die Schüler Angst vor negativen Sanktionen haben müssen. Mit Hilfe des Hexenbuches konnten die Kinder einen spielerischen Umgang mit ihrer inneren und äußeren Wirklichkeit entwickeln. Die mit der angekündigten Trennung verbundenen namenlosen und archaischen Ängste sind Teil eines Spiels geworden, wodurch die alten Schreckensbilder immer mehr an Macht verlieren.

„Wie es sich ja auch für jedes wirkliche Märchen ziemt, stabilisierte sich die Unterrichtssituation zunehmend. Nach ca. zwei Wochen waren alle Kinder ‚verzaubert‘

⁵⁶ Die Frage, wie der Zusammenhang zwischen psychoanalytischen Verstehen und der Ausgestaltung psychoanalytisch-pädagogischer Praxis andererseits im Werk von Hans Georg Trescher zu sehen ist, wird in einem Aufsatz von W. Datler (1995b) diskutiert.

und füllten die leeren Seiten des Buches mit vielerlei Zeichnungen und eigenen Zauberformeln, die sie in der Hauptsache zu Hause auf Blättern angefertigt hatten und die dann gemeinsam in das Hexenbuch geklebt wurden. Selbst Kinder, die sich bislang noch niemals konstruktiv am Unterricht beteiligt hatten, lieferten Beiträge. In der Klasse herrschten keine über das alltägliche Maß hinausgehenden Disziplin- und Unterrichtsschwierigkeiten mehr, sie waren wie ‚weggezaubert‘ worden“ (Trescher 1983, 201).

In dieser Fallbeschreibung wird deutlich, dass es der Lehrerin gelungen sein dürfte, mit den Kindern einen gemeinsamen „Spielraum“ zu entwickeln, der zu einer deutlichen Veränderung der konfliktträchtigen Interaktionsdynamik geführt und letztlich dazu beigetragen hat, dass sich die Schüler wieder auf das Lernen selbst konzentrieren konnten. Es hat sich also gezeigt, dass das Lernen der Schüler durch die Stärke und Macht emotionaler Prozesse empfindlich gestört werden kann – und Schüler wie Lehrer sich der Dynamik nicht entziehen können. Das führt dazu, dass die emotionalen Verstrickungen, die durch den drohenden Abschied ausgelöst wurden, die Lehr- und Lernprozesse behinderten und aufgrund des bewussten und unbewussten affektiven Gehalts die Lehrerin in ihren Bemühungen zu scheitern drohte.

2.4 Zwischenresümee: Das Fehlen und die Notwendigkeit einer theoretischen Begründung von emotionalen Aspekten

Folgt man den Ausführungen in der Falldarstellung, dann kann es – aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht – zu einem Handeln entsprechend den in dem Standard formulierten Inhalten über Schwierigkeiten und Konflikte im Unterricht nur dann kommen,

- wenn emotionale Aspekte in schulischen Lehr- und Lernprozessen thematisiert werden,
- wenn manifestes Verhalten als Ausdruck und Folge von unbewussten Prozessen betrachtet wird, und
- wenn nach dem hilfreichen oder hinderlichen Einfluss von Aspekten des Erlebens in pädagogischen Interaktionsprozessen gefragt wird.

Wenn nun davon ausgegangen wird, dass emotionale Aspekte – aus dieser Theorieperspektive betrachtet – bedeutsam sind für Unterricht und Schule, dann lässt sich abschließend fragen, welche Konsequenzen daraus für das Zustandekommen von Handeln erwachsen.

(1.) Der bisherigen Darstellung in diesem Teil ist zu entnehmen ([Kapitel 1](#)), dass die Annahmen zum „tacit knowing view“ an Grenzen stoßen, da der Aspekt des Erlebens und seine Folgen nicht thematisiert werden (Neuweg 2005a; b; W. Datler 2003a; 2004a; 2006b).

(2.) Diese Einschätzung zum Fehlen von emotionalen Aspekten wurde aufgegriffen und mit Hilfe von kasuistischem Material diskutiert ([Kapitel 2](#)). Anhand einer Falldarstellung (Trescher 1983; 1985; 1987) wurde exemplarisch gezeigt, dass Gefühle Lernprozesse beeinflussen, in bewusster

und unbewusster Weise zum Ausdruck kommen und sich in der pädagogischen Praxisgestaltung als hilfreich wie auch als hemmend erweisen können. Dabei ist auch deutlich geworden, dass erst unter Berücksichtigung von emotionalen Faktoren jene Aspekte verwirklicht werden, die in dem exemplarisch angeführten Standard genannt werden. Insofern zeigt sich, dass ebenso in den Standards der Aspekt des Emotionalen bedeutsam ist, jedoch nicht thematisiert wird.

(3.) Als erstes Zwischenergebnis kann der Verdacht bestätigt werden, dass der Aspekt des Emotionalen einen hohen Stellenwert einnimmt im Hinblick auf das Zustandekommen von Handlungen, dieser jedoch in der vorliegenden Fachdiskussion noch nicht hinreichend berücksichtigt ist. Demnach gilt es abschließend zu klären, in welcher Weise dieser Aspekt in den Konzeptionen zu den Standards Berücksichtigung erfahren könnte. Zur Beantwortung dieser Frage wird nochmals der oben angeführte Fallausschnitt aufgegriffen, in dem die Lehrerin angesichts der Konfliktdynamik in der Klasse zu scheitern droht. Eine erste mögliche Antwort wäre, dass man „nur“ einen weiteren Standard zum Aspekt des Emotionalen formulieren bräuchte, um jene Aspekte, die zu einer deutlichen Veränderung des konflikthaften Geschehens im dargestellten Fall geführt haben, besser abzubilden. Das klärt aber noch nicht die Frage, ob die Formulierung eines weiteren Standards überhaupt ausreichend ist, denn dabei bleibt offen, ob emotionale Aspekte nicht in allen angeführten Standards eine Rolle spielen. Selbst bei einem Standard zur allgemein- oder fachdidaktischen Gestaltung des Unterrichts wird dessen konkrete Anwendung von emotionalem Geschehen begleitet. Nicht zuletzt dann, wenn didaktische Bemühungen scheitern. Aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht „wird aber die Arbeit an Problemen, die Unmöglichkeit des glatten Funktionierens von didaktischen Prozessen als Regelfall aufgefasst“. Das hat zur Folge, „dass in jedem Prozess, und sei er noch so kognitiv orientiert, emotionale Momente eine Rolle spielen“ (Figdor 1995, 159), da es letztlich immer zu emotionalen Verstrickungen zwischen Pädagogen und Kindern kommt. Deshalb ist zu bezweifeln, dass eine Erweiterung um einen „Standard“ – in welcher Weise auch immer – dazu führt, dass emotionale Aspekte, die Einfluss nehmen auf schulische Lehr- und Lernprozesse und handlungsleitende Relevanz haben, in einer theoretisch begründbaren Weise hinreichend berücksichtigt wären.

(4.) Es wurde bereits dargestellt, dass es – aus Sicht Neuwegs (2005a; b) – zu bedenken gilt, dass der Aspekt des Emotionalen nicht „einfach“ ergänzt werden kann, da der Zusammenhang zwischen Handeln und Erleben theoretisch wie auch empirisch zu begründen ist⁵⁷. Ebenso ist vor dem Hintergrund psychoanalytisch-pädagogischer Annahmen eine Erweiterung um emotionale

⁵⁷ Krapp und Hascher (2009, 383) argumentieren ebenfalls, dass emotionale und motivationale Komponenten zur Analyse der Entwicklung von Professionalität nicht additiv zu betrachten sind, sondern eines geeigneten theoretischen Rahmenmodells bedürfen.

Aspekte nicht ohne weitere Begründungsarbeit möglich, da in diesen Publikationen einer ganz bestimmten Vorstellung von theoriegeleiteter Praxisgestaltung gefolgt wird. Dabei ist die Annahme bestimmend, dass manifestes Verhalten als Ausdruck und Folge von nicht immer bewusst zugänglichen Aspekten des Erlebens gesehen wird. Insofern ist psychoanalytisch-pädagogisches Arbeiten dadurch gekennzeichnet, dass pädagogische Aufgaben unter Bezug auf unbewusste Prozesse wahrgenommen und ausgestaltet werden (Büttner, W. Datler, Finger-Trescher 2012, 26). Diese Annahme ist grundlegend für psychoanalytisches Denken und Handeln und zieht weitreichende Konsequenzen im Hinblick auf die Entwicklung sowie das Zum-Tragen-Kommen entsprechender Fähigkeiten nach sich.

(5.) In der Absicht, die These zum Fehlen des Emotionalen und den daraus folgenden Konsequenzen für die Entwicklung eines entsprechenden Könnens im weiteren Verlauf zu untersuchen, werden im nächsten Kapitel Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischen Könnens und Handelns beschrieben und in Verbindung damit grundlegende Annahmen, denen praxisleitende Bedeutung zukommt, dargestellt ([Kapitel 3](#)). Aufgegriffen wird das von M. Datler (2012, 156ff.) angeführte Untersuchungsergebnis, dass in der jüngeren psychoanalytisch-pädagogischen Literatur die Auffassung herrscht, dass „Erleben stets präsent“ sei. Ausgehend von der These, dass emotionale Aspekte immer Einfluss nehmen auf Lernprozesse und man sich der Dynamik nicht entziehen kann, wird gefragt, inwiefern von einer gewissen Gefahr auszugehen ist, dass sich Emotionales hinderlich auswirkt auf die Art und Weise, wie pädagogische Aufgaben wahrgenommen und ausgestaltet werden. Und umgekehrt gilt es ebenso, den Zusammenhang zwischen einem differenzierten Verstehen von emotionalen Aspekten und den Möglichkeiten für eine förderliche Praxisgestaltung zu problematisieren.

(6.) Wenn diese Schlussfolgerungen – aus einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive – zutreffend sind, führt dies hin zu der Problematik, wie ein entsprechendes Können ausgebildet werden kann ([Kapitel 4](#)).

3 Wodurch zeichnet sich psychoanalytisch-pädagogisches Können und Handeln aus?

In den bisherigen Kapiteln wurde darauf hingewiesen, dass der Aspekt des Emotionalen in der vorliegenden Fachdiskussion (noch) nicht hinreichend berücksichtigt ist, obwohl er, wie ausgewählte psychoanalytisch-pädagogische Theorien zeigen, relevant ist für das Zustandekommen von Handlungen. Dieses Kapitel versucht nun diese Annahme zu begründen.

Deshalb werden zuerst Ergebnisse einer Forschungsarbeit zur *Macht der Emotionen im Unterricht* (M. Datler 2012) angeführt und darauf aufbauend Charakteristika einer psychoanalytischen Grundhaltung skizziert (3.1). In diesem Zusammenhang werden zur Verdeutlichung des theoretischen Bezugsrahmens ausgewählte Konzepte der Psychoanalytischen Pädagogik umrissen, denen praxisleitende Bedeutung zukommt (3.2).

3.1 Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischen Handelns

In ihrer Untersuchung zur psychoanalytischen Arbeit im schulischen Handlungsfeld geht M. Datler (2012) der Frage nach, welche Bedeutung dem Erleben von Pädagogen und dessen Reflexion in der vorliegenden Literatur zukommt. Anhand jüngerer psychoanalytisch-pädagogischer Veröffentlichungen⁵⁸ wird dabei systematisch gezeigt, dass Lehrer im Unterrichtsgeschehen in vielschichtiger Weise Gefühle verspüren, denen sie sich auch nicht entziehen können. Exemplarisch werden dazu Publikationen angeführt, die in ihrem kasuistischen Material von konflikthafter, belastender, unverständlicher oder besonders berührender Situationen des pädagogischen Alltags berichten. In allen von ihr untersuchten Arbeiten wird deutlich, dass es in der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik zu einer Bedeutungsverschiebung gekommen ist, die zu einer entsprechenden konzeptuellen Veränderung geführt hat. Aspekte des Erlebens auf Seiten des Analytikers in therapeutischen Situationen oder des Pädagogen werden zunehmend stärker thematisiert, damit die in der analytischen Reflexion erkannten unbewussten Impulse und Strebungen weniger unbedacht in der pädagogischen Arbeit zum Ausdruck kommen. In Zusammenhang damit wird von M. Datler (2012, 187) dargestellt, dass eine psychoanalytische Reflexion auf ein differenziertes Verstehen von psychodynamischen und interaktionellen Aspekten unter Berücksichtigung von bewussten und unbewussten Momenten des Erlebens abzielt. Diese kontinuierlichen Prozesse des Verstehens sollen zu Konsequenzen für ein weiterführendes pädagogisches Handeln führen, und insofern wird damit die Möglichkeit eröffnet, pädagogische Arbeit in angemessener Weise zu leisten.

Diese Analyse der jüngeren psychoanalytischen Literatur aus dem Handlungsfeld Schule führt M. Datler (2012, 188f.) zur Formulierung zentraler Punkte, die einen psychoanalytisch qualifizierten Pädagogen auszeichnen. Zur Beantwortung der Frage, wie sich psychoanalytisch-pädagogisches

⁵⁸ Ausgewählt wurden Publikationen, die im *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* (erscheint seit 1989 jährlich) veröffentlicht wurden sowie weitere schulbezogene Artikel aus dem unmittelbaren Vor- und Umfeld dieses Jahrbuches (M. Datler 2012).

Können und Handeln beschreiben lässt, eignet sich diese Darstellung aufgrund ihrer systematisierenden Charakteristik und wird deshalb in ihrer vollen Länge wiedergegeben:⁵⁹

„Psychoanalytisch geschulte und gebildete LehrerInnen

- wissen, dass sie es in diesen schulischen Beziehungen mit anderen Menschen zu tun haben, welche in (vielen) Situationen heftige bewusste und unbewusste Gefühle verspüren und diese in vielgestaltiger Weise agierend zum Ausdruck bringen;
- wissen, wie sie vom Verhalten ihrer SchülerInnen, der Beachtung der SchülerIn-LehrerIn-Interaktion und ihrem eigenen Erleben ausgehend unter Berücksichtigung psychoanalytischer Theorien zur latenten Bedeutung schulischer Interaktionsprozesse und somit auch zu den Gefühlen der SchülerInnen verstehend Zugang finden.
- haben vor dem Hintergrund ihres tiefenpsychologischen Wissens und ihres Bemühens um tiefenpsychologisches Verstehen die Möglichkeit, im Zuge seiner schulischen Arbeit fördernd auf den Lern- und Entwicklungsfortschritt der SchülerInnen Einfluss zu nehmen.
- verspüren in ihrer Arbeit immer wieder heftige bewusste und unbewusste Gefühle, die ihr manifestes Erleben und Handeln beeinflussen; intensive Gefühle können LehrerInnen vor allem dann daran hindern, ihre schulpädagogischen Aufgaben sachlich wahrzunehmen und auszuüben, wenn diese in unreflektierter Weise ihr manifestes Erleben und Handeln bestimmen.
- Wenn von (intensiven) Gefühlen berichtet wird – sei es in allgemeiner Form oder in speziellen Fallbeispielen –, so werden diese als Ausgangspunkt oder Gegenstand von psychoanalytischen Reflexionsprozessen beschrieben: LehrerInnen mit intensivem Erleben werden wegen dieses Erlebens weder als psychoanalytisch qualifiziert noch als psychoanalytisch unqualifiziert angesehen, denn es wird nicht davon ausgegangen, dass umfassendes psychoanalytisches Wissen oder psychoanalytische Selbsterfahrung LehrerInnen vor dem Verspüren von intensiven Gefühlen grundsätzlich bewahren kann oder soll. Psychoanalytisch qualifizierter LehrerInnen zeichnen sich vielmehr dadurch aus, dass sie grundsätzlich bereit und in der Lage sind, ihr Erleben zu thematisieren und reflexiv für das analytische Verstehen von schulischen Beziehungsprozessen zu nutzen (und zwar für das Verstehen von dyadischen Prozessen, von Gruppenprozessen und von Prozessen, welche über die Grenzen der Schulklasse hinaus reichen). Sie sind außerdem grundsätzlich dazu bereit und in der Lage, dieses Verstehen für die weitere Gestaltung ihrer Arbeit zu nutzen.
- Es finden sich in den untersuchten Arbeiten zahlreiche Passagen, in denen ausführlich von Gefühlen berichtet wird, die psychoanalytisch qualifizierte LehrerInnen in schulischen Situationen empfinden. In diesen Arbeiten wird die Reflexion dieser Gefühle beschrieben und es wird aufgezeigt, welche Bedeutung diese Reflexion für schulpädagogisches Arbeiten hat und welche Konsequenzen sich daraus im jeweiligen Fall ergeben“ (M. Datler 2012, 188f., Hervorh. im Original).

In dieser komprimierten Zusammenfassung jüngerer Forschungsliteratur wird zum Ausdruck gebracht, dass intensive Gefühle in der pädagogischen Arbeit stets gegeben sind und daher thematisiert werden sollen – denn eine Reflexion des emotionalen Gehalts dient einem differenzierten Verstehen von bewussten und unbewussten Gefühlen und zeitigt Konsequenzen für weiterführendes pädagogisches Handeln. Ebenso wird im vierten Punkt dargestellt, dass

⁵⁹ Zugleich wird in dieser Darstellung auch deutlich, wie umfangreich die Beschreibung ausfällt, wenn man Zusammenhänge darstellen möchte zwischen dem Aspekt des Emotionalen und der Art und Weise, wie pädagogische Aufgaben wahrgenommen und ausgestaltet werden.

verschiedenste Gefühle permanent verspürt werden, die sich hinderlich auf die Wahrnehmung und Ausgestaltung von pädagogischen Aufgaben auswirken können, wenn sie in unbedachter Weise das manifeste Erleben und Handeln bestimmen.⁶⁰

Die Auseinandersetzung mit bewussten und unbewussten, mehr oder weniger intensiven Gefühlen erfordert neben einem gewissen theoretischen Wissen und praktischem Können auch eine spezifische Haltung, welche dazu beiträgt, die mitunter bedrohlichen Aspekte des Erlebens zu erkennen und ihnen standzuhalten. Diem-Wille (2013) stellt mit Bezug auf eine Diskussion über psychoanalytische Fähigkeiten in der Europäischen Psychoanalytischen Föderation⁶¹ drei Dimensionen dar, die eine psychoanalytisch-pädagogische Grundhaltung kennzeichnen: „Beobachten“, „Verstehen“ und „Intervenieren und Gestalten“.⁶² Sie sollen dazu dienen, in einem weiteren Schritt zu klären, wodurch sich psychoanalytisch-pädagogisches Können und Handeln auszeichnen. Von der Beschreibung psychoanalytischer Fähigkeiten im Kontext psychoanalytisch-psychotherapeutischen Handelns ausgehend, werden hierzu Überlegungen für pädagogisches Handeln dargestellt.

a Beobachten

In der Beschreibung einer psychoanalytischen Grundhaltung wird als erster Aspekt die Fähigkeit des Beobachtens detaillierter angeführt. Diem-Wille (2013, 179) nimmt Bezug auf Tuckett (2005; 2007), der im Hinblick auf psychoanalytisch-therapeutische Fähigkeiten zeigt, dass Analytiker im interaktiven Zusammensein mit ihren Patienten versuchen, „relevantes Material“ zu erspüren, denn im Mittelpunkt psychoanalytischen Arbeitens stehen bewusste und unbewusste Aspekte des Erlebens. Tuckett (2007, 53) geht von der Annahme aus, dass die Möglichkeit zur Wahrnehmung von bewussten und unbewussten Bedeutungszusammenhängen von der Fähigkeit abhängig ist, eine Situation so zu gestalten, dass Emotionales zum Ausdruck kommen kann. Insofern ist in einem psychoanalytisch-psychotherapeutischen Prozess der Analytiker nicht nur beobachtend tätig, sondern er versucht, den Prozess möglichst detailreich wahrzunehmen, den er zugleich aktiv mitgestaltet.

⁶⁰ M. Datler (2012, 190) verweist darauf, dass in so manchen psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen das Bild entstehen könnte, dass sich durch ein einmaliges Verstehen schwierige Unterrichtssituationen lösen lassen. Dies hat jedoch damit zu tun, dass in den dargestellten Fällen oftmals der Schwerpunkt auf die besonders herausfordernden Situationen gelegt wird. Außerdem werde der Anschein erweckt, als ob es den Lehrern immer gelingt, durch ein differenziertes Verstehen zu adäquaten pädagogischen Handlungen zu kommen. Bereits Wellendorf (1991) weist auf die Gefahr hin, „dass die Psychoanalyse als Praxis unter der Hand als die bessere ‚Technik‘ missverstanden wird, mit deren Hilfe sich in der Schule Probleme meistern ließen, die mit üblichen pädagogischen Mitteln nicht zu bewältigen sind“ (Wellendorf 1991, 20f). In ähnlicher Weise argumentiert Fröhlich (1997).

⁶¹ Siehe <http://www.epf-fep.eu/ger> (2016 12 01) und Tuckett 2005; 2007; Junkers, Tuckett, Zachrisson 2008.

⁶² Die Beschreibung dieser Dimensionen einer psychoanalytischen Grundhaltung nimmt Diem-Wille (2013) als Ausgangspunkt für die Beschreibung von Lernprozessen, die durch psychoanalytische Beobachtungs- und Praxisreflexionsseminare nach dem Tavistock-Modell angeregt werden (siehe Kapitel 2 und 3 in Teil D).

„Such specific ideas might be expressed a little more generally by saying that in most psychoanalytic models the analyst is a very special kind of participant observer in that the observational frame he must take up involves seeking to bear and to become aware of his perceptions inside his own mind, as inside the minds of patients: to be a psychoanalyst means to achieve a particular quality of mental participation and observation, and it is these, if we can define what we mean, that a competent practitioner should be able to demonstrate *sine qua non*“ (Tuckett 2005, 38).

Die Beschreibung von Beobachtungsfähigkeiten in psychotherapeutischen Prozessen umfasst bei Tuckett all jene Aktivitäten, die auf das Erspüren von Gefühlen und die Wahrnehmung von bewussten und unbewussten Formen des Erlebens gerichtet sind. Dabei wird versucht, den Wahrnehmungen in seinem eigenen Inneren wie auch in dem des Interaktionspartners standzuhalten und gewahr zu werden.

Im Hinblick auf die Lehrerbildung beschreibt Diem-Wille (2013, 179f.) ebenfalls diese Aspekte, wobei deutlich wird, dass im Zentrum der Fähigkeit zum Beobachten das Wahrnehmen und Erspüren von Gefühlen steht, auch dann, wenn sie verwirrend oder unverständlich erscheinen. In diesem Zusammenhang werden die Fähigkeiten hervorgehoben, manifeste und latente Inhalte des emotionalen Geschehens unterscheiden zu können wie auch spezifische Phänomene als Ausdruck und Folge von Abwehrprozessen oder Widerstand zu verstehen. Das führt dazu, dass im Interaktionsgeschehen Übertragungsprozesse identifiziert werden können, da diese spezifische Antwortbereitschaften auslösen. Daraus folgt, dass man sich weniger stark gedrängt fühlt, die entgegengebrachten Beziehungsangebote reaktiv zu beantworten, da gelernt wurde, sich selbst zu beobachten und eigene „blinde Flecken“ zu erkennen.

Eine beobachtende Haltung zeichnet sich also dadurch aus, dass man grundsätzlich bereit und in der Lage ist, Gefühle wahrzunehmen und Situationen des interaktiven Zusammenseins so zu gestalten, dass Gefühle zum Ausdruck kommen können. Darauf aufbauend werden als nächstes jene Aspekte beschrieben, die auf die Bereitschaft und Fähigkeit abzielen, Wahrgenommenes zu erfassen und zu verstehen.

b Verstehen

Bei Tuckett (2007, 56ff.) finden sich diese Überlegungen in der Gestaltung eines „konzeptuellen Rahmens“, der sich durch die Fähigkeit und Kapazität des Analytikers auszeichnet, die latente Bedeutung des Erlebens und Verhaltens zu verstehen und diese zu interpretieren. Wobei der „konzeptuelle Rahmen“ von der jeweiligen Bezugstheorie, die gewählt wurde, abhängig ist. Wie sich diese Fähigkeiten des Verstehens in pädagogischen Bemühungen charakterisieren lassen, ist der Arbeit von Diem-Wille (2013, 180) zu entnehmen. Darin wird deutlich, dass sich der Aspekt des Verstehens auf die Fähigkeit bezieht, Hypothesen über das beobachtete Geschehen auch in

seiner unbewussten Bedeutung zu entwickeln. Allgemeiner formuliert geht es darum, beobachtbare Phänomene inhaltlich stimmig mit der jeweiligen Bezugstheorie in Verbindung zu bringen. Dabei stößt man immer auch auf Grenzen des Verstehens, die es zunächst wahrzunehmen gilt, damit das Geschehen in einem selbst reflektiert werden kann, um (innere) Distanz zu ihm zu erlangen, damit weiterführende Formen des Verstehens entwickelbar werden.⁶³

c Intervenieren und Gestalten

Die Akte des Verstehens stehen im Dienst der Gestaltung förderlicher pädagogischer Bemühungen. Die gesetzten Aktivitäten werden bei Diem-Wille (2013, 181) als Fähigkeit zu intervenieren und zu gestalten beschrieben, in Anknüpfung an Tuckett (2007, 58f.), der vom „Interventionsrahmen“ in psychoanalytisch-psychotherapeutischen Prozessen spricht. In diesem werden Deutungen auf Basis des entwickelten Verstehens vorgenommen, die den kontinuierlichen Prozess des Verstehens aufrechterhalten.

Zusammenfassend wird vor allem in der Arbeit von M. Datler (2012) deutlich, dass in pädagogischen Interaktionsprozessen intensive Gefühle verspürt werden, denen man sich nicht entziehen kann. Werden sie nicht reflektiert, beeinflussen sie manifestes Erleben und Verhalten und können sich hindernd auf die Erfüllung einer bestimmten Aufgabe auswirken. Reflexion eröffnet die Möglichkeit, sich vor „unverstandenen Agieren und Mitagieren“ (M. Datler 2012, 166 in Anknüpfung an Sandler 1976) zu schützen, und kann zu neuen Handlungsspielräumen führen. In den Arbeiten von Diem-Wille (2012) und Tuckett (2005; 2007) wird beschrieben, dass sich eine psychoanalytische Haltung durch ein Wahrnehmen und Erspüren von Aspekten des Erlebens und deren unbewusste Bedeutung kennzeichnen lässt. Verstehen bezieht sich sodann auf die Fähigkeit, Wahrgenommenes zu erfassen und konzeptuell zu erschließen. Auf Basis dessen werden pädagogische Bemühungen gestaltet, deren Wirkungen wahrgenommen, und es kommt wieder zu Akten des Wahrnehmens und Verstehens, die wiederum gezielte weitere Handlungsschritte nach sich ziehen.

Im Hinblick auf die Frage, welche Relevanz emotionale Aspekte für die Wahrnehmung pädagogischer Situationen und in Verbindung damit für das pädagogische Handeln haben, lässt sich festhalten, dass aus einer psychoanalytischen Theorieperspektive betrachtet, „Emotionales stets präsent ist“ (M. Datler 2012, 156) und insofern von einer gewissen Gefahr auszugehen ist,

⁶³ Bittner (2016, 208) zeigt, dass sich psychoanalytisches Verstehen durch die „Anerkennung der prinzipiellen Fremdheit, des Nicht-Verstandenen und vielleicht Nicht-Verstehbaren“ auszeichnet. Er geht von der Hypothese aus, dass von der „innere Welt“ eines Anderen nur verstanden werden kann, was sich zu seiner eigenen inneren Welt in Beziehung setzen lässt und deshalb stellt das „Fremde“, das „Nicht-Gewusste“ den Ausgangspunkt von Verstehensbemühungen dar.

dass sich vor allem bedrohlich empfundene Aspekte des Erlebens hinderlich in pädagogischen Bemühungen auswirken. Will man nun gemäß bestimmter Ansprüche handeln, dann – so die Schlussfolgerung daraus – bedarf es der Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion, denn erst ein sensibles und differenziertes Verstehen der eigenen inneren Welt und der anderer Personen eröffnet Möglichkeiten, dass Emotionales in hilfreicher Weise Einfluss auf konkretes Handeln nimmt.

Bevor nun die Frage nach der Ausbildung eines entsprechenden Könnens diskutiert werden kann, gilt es, in einem Zwischenschritt noch anzuführen, warum es problematisch ist, von einer Anwendung psychoanalytisch-pädagogischen Wissens zu sprechen, selbst dann, wenn psychoanalytisch versierte Pädagogen auf die soeben beschriebenen Punkte Bezug nehmen.

3.2 Ausgewählte psychoanalytisch-pädagogische Theorien und Konzepte

In diesem Abschnitt wird der spezifische Gegenstandsbereich der Psychoanalyse skizziert, und es werden ausgewählte psychoanalytisch-pädagogische Konzepte dargestellt, denen praxisleitende Bedeutung zugesprochen wird. Wenn hier von theoriegeleiteter Praxisgestaltung die Rede ist, muss – mit Bezug auf die Ausführungen in [Teil B](#) – festgehalten werden, dass es nicht um die Darstellung oder Beschreibung eines Theoriewissens geht, das sodann in der Praxis „abgearbeitet“ werden kann. Denn – wie bereits dargestellt – lassen sich Hintergrund-, Bildungs- und Reflexionswissen nicht unmittelbar „anwenden“ und es bieten sich keine Lösungs- oder Problemmodelle an, die handlungsleitend zum Tragen kommen, sondern diese dienen dem Erkennen von Problemzusammenhängen und der Erklärung, Analyse oder Begründung von Handlungsvornahmen und sind deshalb relevant für das Zustandekommen von Handlungen. Deshalb wird in diesem Kapitel die Rede von der „Anwendung“ psychoanalytischen Wissens und Könnens problematisiert.

Bereits in der Einleitung des *Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik* 20 über „Psychoanalytisch-pädagogisches Können“ weisen die Autoren darauf hin, dass sich psychoanalytisch-pädagogisches Wissen und Können nicht ohne Weiteres „anwenden“ lässt, da es kein didaktisches oder sonstiges Verfahren darstellt, mit dem etwa schwierige Situationen immer und immer wieder gelöst werden könnten.⁶⁴ Es wird ausgeführt, dass

„[...] ‚psychoanalytisch-pädagogisches Können‘ zwar im Praxisvollzug zum Tragen kommt, im strengsten Sinn des Wortes aber nicht angewandt werden kann, da es keine

⁶⁴ Weiterführende und kritische Anmerkungen zu einem deduzierend-subsumierenden Verständnis der Psychoanalyse finden sich bei Bittner (1998, 317).

„toolbox“ darstellt, die wenn sie einmal ausgebildet ist, wieder und wieder zur Bearbeitung von Praxisproblemen herangezogen werden kann, ohne dabei beständigen Veränderungsprozessen ausgesetzt zu sein“ (Büttner, W. Datler, Finger-Trescher 2012, 26f.).

Wie lässt sich nun die These begründen, dass sich psychoanalytisch-pädagogisches Wissen und Können nicht einfach anwenden lässt, da dieses sich im Prozess seiner Verausgabung verändert?

3.2.1 Von der Annahme unbewusster psychischer Prozesse und Abwehraktivitäten

Zur Klärung der Frage, warum es problematisch ist, von einer Anwendung psychoanalytischen Wissens zu sprechen, wird zunächst der Gegenstandsbereich der Psychoanalyse skizziert. Im Zentrum psychoanalytischen Wissens steht die Annahme einer unbewussten Motiviertheit menschlichen Verhaltens. Manifestes Verhalten wird als Ausdruck und Folge von unbewussten Prozessen des Erlebens gesehen. Die Annahme eines „ubiquitären dynamischen Unbewussten“ zielt darauf ab, dass das Verhalten einer Person nicht nur von bewusst wahrnehmbaren Wünschen, Phantasien, Ängsten oder Konflikten, sondern auch von psychischen Prozessen bestimmt wird, die ihr bewusst nicht zugänglich sind (Leuzinger-Bohleber 2009). Diese Aspekte haben einen durch die ganz spezifische Lebensgeschichte geprägten Inhalt, der die Art und Weise charakterisiert, wie Menschen sich und ihre Umwelt wahrnehmen und erleben, denn psychisches Erleben ist in individueller Weise von den im Laufe der Lebensgeschichte ausgebildeten psychischen Strukturen abhängig (W. Datler 2001; Steinhardt 2001; W. Datler, Wininger 2014a). In besonderer Weise werden daher (meist unbewusste) Bewältigungs- und Abwehrstrategien zur Verarbeitung schwieriger Situationen entwickelt, die nicht immer zur gelungenen Bewältigung von innerpsychischen und äußeren Konflikten führen (Mentzos 1976). Sieht man sich mit Erlebnisinhalten konfrontiert, die bereits auf einer unbewussten Ebene als zu bedrohlich empfunden werden, werden sie vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren ferngehalten. Dabei kommt es zu unbewussten Abwehraktivitäten, die manifestes Denken, Fühlen und Verhalten beeinflussen (W. Datler, Steinhardt, Gstach 2004, 613). In diesem Kontext sprechen Datler und Wininger (2014a) vom „Verlagern nach Affektregulation“, da Menschen beständig bestrebt sind, Situationen so zu gestalten, dass unangenehme oder bedrohliche Gefühle gelindert und angenehme Gefühle aufrechterhalten werden.

„Das bedeutet, dass es von Gefühlen mitabhängt, wie wir bestimmte Gegebenheiten interpretieren, woran wir uns erinnern, was wir erwarten oder befürchten und welche bewussten und unbewussten Entscheidungen wir im Hinblick auf unser Verhalten treffen. In diesem Zusammenhang nehmen unsere Gefühle Einfluss darauf, was uns an anderen Menschen auffällt, was uns in Zusammensein mit anderen Menschen beschäftigt und welche Folgen einzelne Beziehungen zu anderen Menschen nach sich ziehen“ (W. Datler 2003a, 245).

Daraus folgt, dass der Gegenstandsbereich der Psychoanalyse bzw. der Psychoanalytischen Pädagogik erst durch spezifische Akte des Verstehens erschließbar wird. Insofern ist es problematisch, von einer Anwendung psychoanalytischen Wissens zu sprechen. Vielmehr kommt dieses Wissen erst dann zum Tragen, wenn in methodisch geleiteter Form versucht wird, zur latenten Bedeutung von manifesten Verhaltensweisen einen verstehenden Zugang mit dem Ziel zu entwickeln, jene unbewussten Erlebnisinhalte, die menschliches Verhalten leiten, differenziert zu erfassen.⁶⁵ Wie aber kann in methodisch reflektierter Form ein Zugang zu unbewussten Bedeutungszusammenhängen entwickelt werden?

3.2.2 Übertragung, Gegenübertragung und szenisches Verstehen

Bereits in der Falldarstellung von Trescher ist deutlich geworden, dass von einer ganz bestimmten Vorstellung von Praxisgestaltung ausgegangen wird, in der pädagogische Aufgaben unter Bezug auf unbewusste Prozesse wahrgenommen und ausgestaltet werden (Büttner, W. Datler, Finger-Trescher 2012, 26). Mit Hilfe von psychoanalytischen Konzepten, wie die der Übertragung, Gegenübertragung oder des szenischen Verstehens, kann ein Zugang zu unbewussten Bedeutungszusammenhängen eröffnet werden. In den folgenden Ausführungen werden diese drei Konzepte dargestellt, da sie in engem Zusammenhang mit dem in [Kapitel 2](#) referierten Fallmaterial stehen. Nicht thematisiert werden theoretische Annahmen (denen ebenfalls praxisleitende Bedeutung zugesprochen wird) zur unbewussten Rollenübernahme (Sandler 1976), zum Agieren und Mitagieren (Klüwer 1983), zur projektiven Identifizierung (Ogden 1988) oder zum Container-Contained Modell (Bion 1962; 1970; Lazar 1993), da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

In der Falldarstellung von Trescher (1983; 1985; 1987) steht das vorerst unverständliche Verhalten der Kinder im Zentrum. Ausgangspunkt seiner Interpretation ist die Annahme, dass das konflikthafte Verhalten der Kinder als ein Ausdruck von unbewältigbaren, weil zu bedrohlich empfundenen Gefühlen betrachtet werden kann, die angesichts der bevorstehenden Trennung von einer der beiden Lehrerinnen zum Ausdruck kommen. Treschers Interpretation ist davon gekennzeichnet, dass das Erleben und Verhalten einer Person nicht nur von bewusst wahrnehmbaren Wünschen, Phantasien und Ängsten, sondern auch von psychischen Prozessen bestimmt wird, die ihr bewusst nicht zugänglich sind, da die Art und Weise, wie aktuelle

⁶⁵ Weiterführend ist darauf zu verweisen, dass „das Unbewusste“ nicht unmittelbar erschlossen werden kann, auch nicht in analytisch-therapeutischen Prozessen, denn die unbewusste Bedeutung manifesten Verhaltens wird im analytischen Prozess von den am Verstehensprozess beteiligten Personen gemeinsam geschaffen, entwickelt und konstruiert (W. Datler 1991, 1992). Vielmehr handelt es sich um ein Konstrukt über unbewusste seelische Vorgänge. Figdor verweist mit Rückgriff auf Freud (1915e) darauf, dass das „dynamische Unbewusste“ nicht als empirischer Befund, sondern als heuristische Annahme zu verstehen ist, dessen Bedeutung „in seinem Explikationswert für eine Reihe sonst unerklärlicher Phänomene liegt“ (Figdor 1989, 144).

Situationen erlebt werden, von Vorerfahrungen geprägt ist. Erlebnisinhalte und Verhaltensweisen, die in früheren Situationen ausgebildet wurden, können in aktuelle Situationen wiederbelebt, wiederholt bzw. „übertragen“ werden.

„Diese Form der ‚Übertragung‘ ist ein allgemeiner Mechanismus, der es überhaupt erst ermöglicht, sich zu verhalten: vergangene Erfahrungen werden dazu benutzt, sich in neuen Situationen zu orientieren, um diese bewältigen zu können; Denken wird in die Funktion des Probehandelns gestellt“ (Trescher 1990, 75).

Die Übertragung⁶⁶ von Gefühlen hat einen wesentlichen Einfluss auf jede neue Beziehung, und zwar darauf, wie neue Situationen wahrgenommen, wie sie gedeutet und welche weiteren Handlungen darauf folgen (Salzberger-Wittenberg 2002, 31). Im Prozess der Übertragung tritt anstelle der Erinnerung an das vergangene Geschehen eine Handlung, die als Übertragungsreaktion beschrieben wird. Bestimmte Formen des Agierens können als Folge von Übertragungsprozessen betrachtet werden, woraus folgt, dass die damit einhergehenden Verhaltensweisen, Haltungen oder Gefühle wertvolle Hinweise über das Befinden eines Schülers geben können.

„Was er über seine Geschichte nicht sagen kann (weil es der Abwehr unterliegt), teilt er in der Übertragungsreaktion (oder in der Folge davon) verschlüsselt mit“ (Trescher 1990, 84).

Die Reflexion der Übertragungsreaktionen kann für Pädagogen eine Möglichkeit darstellen, den subjektiven Sinn eines in der aktuellen Situation scheinbar irrationalen oder unangemessenen Verhaltens zu verstehen (Trescher 1990). Bei Salzberger-Wittenberg u.a. (1997) kann nachgelesen werden, dass das psychoanalytische Konzept der Übertragung Lehrenden ein Nachdenken über die positive oder negative Bedeutung, die sie im Erleben der Schüler haben können, ermöglicht. Für Pädagogen kann es durchaus eine Entlastung bedeuten, in der Alltagspraxis zu wissen, dass eine Vielzahl an konflikthaften Verhaltensweisen und Einstellungen der Schüler als Ausdruck und Folge von Übertragungsprozessen betrachtet werden können, die sich als unbewusste Zuschreibungen verstehen lassen und mit ihrer tatsächlichen Person oder Funktion nicht übereinstimmen.

„Sie gelten eigentlich nicht wirklich seiner Person, sondern er ist (zunächst) nur insoweit relevant, als er zum Platzhalter und Stellvertreter wichtiger Personen aus der Lebensgeschichte des Klienten werden kann“ (Trescher 1990, 84).

Unbewusste Übertragungsprozesse zeigen sich in konkreten, wenn auch oft verschlüsselten Interaktionsformen oder Beziehungsangeboten (Müller, Krebs, Finger-Trescher 2012, 19). Ein verstehender Zugang zur latenten Bedeutung solcher Prozesse kann Lehrenden einen gewissen

⁶⁶ Trescher beschreibt in Anlehnung an Greenson (1967, 167) zwei wesentliche Charakteristika von Übertragungsreaktionen: die Wiederholung von infantilen Beziehungsmustern und ihre Unangemessenheit im aktuellen Beziehungskontext. „Übertragungsreaktionen machen blind für die realitätsgerechte Reflexion und Koordination des Handelns, weil alte, unbewältigte Konflikte unbewusst reaktualisiert werden, dadurch die Wahrnehmung und die Wahrnehmungsverarbeitung aktueller Beziehungsdynamik überlagern, verzerren und entstellen können“ (1990, 76).

Freiraum eröffnen, intensive Gefühle wie Liebe und Hass oder Idealisierung und Entwertung auch im Kontext von Übertragungsprozessen zu betrachten. Wenn nun das, was Schüler in bewusster und unbewusster Weise aktuell wahrnehmen, bedeutsam dafür ist, wie sie sich selbst und andere erleben, dann nehmen Lehrer keine neutrale Position ein. Sie sind in vielschichtige Interaktionsprozesse involviert, die sie aktiv mitgestalten. Insofern kann ein Aufspüren von unbewussten Tendenzen auf Seiten der Lehrer einen

„Zugang zum Verstehen des ‚Innenlebens‘ von Schülern eröffnen; denn oft sind diese Prozesse im ‚Inneren‘ des Lehrers sogenannte unbewusste ‚Gegenübertragungsprozesse‘, die gleichsam ‚Reaktionen‘ auf Aktivitäten darstellen, die unbewusst von Schülern gesetzt werden“ (Gstach, Sieber-Mayr, W. Datler 1993, 151).

In Anknüpfung an Sandler, Dare und Holder (1973) lassen sich mit dem Begriff der Gegenübertragung die Antworten und spezifischen Gefühlsreaktionen des professionell Tätigen auf die konkreten Übertragungsneigungen seines Interaktionspartners beschreiben. Zum Begriff der Gegenübertragung gibt es in der psychoanalytischen Literatur (etwa ab 1950) eine rege Diskussion, insbesondere in Bezug auf den Aspekt des Erlebens des Analytikers.⁶⁷ In psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen findet sich die Annahme, die Gesamtheit des Erlebens von Pädagogen⁶⁸ als Gegenübertragung zu benennen, wie dies etwa im Begriffsverständnis von Finger-Trescher zum Ausdruck gebracht wird:

„Der Begriff Gegenübertragung bezeichnet [...] ein intrapsychisches Erleben des Analytikers, vornehmlich seine Reaktion auf die Übertragung beziehungsweise die Person des Patienten“ (Finger-Trescher 1991, 89).

Insofern schafft ein analytisches Verstehen von Gegenübertragungsreaktionen die Möglichkeit, das Interaktionsgeschehen in der konkreten Situation zu erfassen, denn dadurch kann ein Zugang gefunden werden zum Verstehen und Bearbeiten von Übertragungsprozessen der jeweiligen Interaktionspartner. Ebenso werden die eigenen Anteile des Pädagogen am gemeinsam gestalteten Interaktionsprozess reflektiert, da besonders Situationen mit sehr hohem Handlungsdruck dazu führen können, dass die professionelle Distanz zu den Konflikt- und Übertragungsneigungen verlorenggeht – vor allem dann, wenn der Pädagoge aufgrund eigener Betroffenheit gleichsam blind für die emotionale Befindlichkeit des Kindes wird. In Anlehnung an Bernfeld (1973) wird „das Kind in ihm, das er einmal war, mit dem Kind vor ihm verwechselt“ (Trescher 1990, 159). Diese knappen Ausführungen zu den Konzepten der Übertragung und Gegenübertragung führen nun zum Konzept des szenischen Verstehens (Trescher 1990; 1993), bei dem das emotionale Einbezogensein des Pädagogen und das unbewusste Zusammenspiel aller an einem Interaktionsprozess beteiligten Personen im Mittelpunkt stehen.

⁶⁷ Z. B. Freud 1912e; Heimann 1950; Little 1951; Racker 1988; Bittner 2012.

⁶⁸ Die Bedeutung des Erlebens des Analytikers für psychoanalytisches Arbeiten in differenzierter Form darzustellen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, zumal dies in systematischer Weise in der Arbeit von M. Datler (2012) über *Die Macht der Emotion im Unterricht* nachzulesen ist.

Die Falldarstellung in [Kapitel 2](#) hat gezeigt, dass die Mitteilung über die bevorstehende Trennung von einer der beiden Lehrerinnen zu heftigen Reaktionen bei den Schülern führte und von Trescher als „szenischer Auslösereiz“ verstanden wird: Wie beschrieben, reagierten die Schüler mit heftiger Ablehnung der neuen Lehrerin gegenüber. Sie wurde in der Phantasie der Kinder zu einer Art von „Hexe“, die die alte Lehrerin vertreiben wolle. Die damit einhergehenden Konflikte sind der bewussten Kontrolle entzogen und werden daher von den Schülern handelnd „ausagiert“. Die Lehrerin antwortet darauf und es kommt zu einem unbewussten Zusammenspiel zwischen den Übertragungstendenzen der Kinder und den Antwortbereitschaften der Pädagogin. In dieser „konflikttypischen Szene“ (Trescher 1993, 175), in die sie sich verstricken, erzählen die Schüler in verschlüsselter Form von ihren unbewältigten Konflikten. Diese können in der Situation zunächst von der Lehrerin nicht verstanden werden, weil sie von der Dynamik nicht unberührt bleibt. In der Falldarstellung lässt sich nachlesen, dass sich die Lehrerin ebenso als ohnmächtig, hilflos und als gescheitert erlebt, trotz vielfältiger Bemühungen, den Unterricht sorgsam vorzubereiten und interessant zu gestalten. Im Sinne des Konzepts des szenischen Verstehens übernimmt die Pädagogin die ihr zugedachte Rolle: Das führt Trescher (1985, 53) dazu, das Erleben der Lehrerin in Zusammenhang zu bringen mit dem Erleben der Kinder, die von der anderen Lehrerin verlassen werden. Erst mit Hilfe der Supervision wird es für die Lehrerin möglich, die unbewusste Bedeutung des szenischen Zusammenspiels zu erfassen. Voraussetzung dafür war, dass sie sich in das heftige emotionale Geschehen involvieren ließ und nicht unberührt blieb von Gefühlen der Hilflosigkeit, Wut oder Ohnmacht. Ein Wahrnehmen dieser (nicht nur angenehmen) Gefühle stellt sodann einen Ausgangspunkt für ein differenziertes Verstehen der bewussten und unbewussten Bedeutungszusammenhänge des Interaktionsprozesses dar.

Szenisches Verstehen zeichnet sich dadurch aus, dass sich Pädagogen methodengeleitet einbeziehen lassen in die Lebensentwürfe, Irritationen und Konfliktlagen ihrer Interaktionspartner. Die analytische Reflexion des emotionalen Gehalts eröffnet sodann Möglichkeiten, in entwicklungsförderlicher Art und Weise Interaktionsprozesse zu gestalten.⁶⁹ Dazu bedarf es der Bereitschaft und Fähigkeit, sich eine angemessene Vorstellung vom emotionalen Erleben des Schülers, aber auch des eigenen Erlebens als Lehrer zu machen, damit ein differenziertes Verstehen der sich entwickelnden Interaktionsdynamik möglich wird. Psychoanalytisches Verstehen wird von Trescher (1993, 171ff.) als szenisches Verstehen ausgewiesen, das nicht als einmaliges punktuelles Vorgehen, sondern als kontinuierlicher Prozess

⁶⁹ In der Auseinandersetzung mit dem Werk von Trescher hält Datler 1995b fest, dass sich in einigen seiner Arbeiten erste „Annäherungen an arbeitsfeldspezifische Konzeptualisierungen psychoanalytisch-pädagogischer Praxisgestaltung“ finden lassen (z.B. Trescher 1993).

verstanden wird, der durch eine spezifische Haltung des Pädagogen charakterisiert ist, in dessen Zentrum ein differenziertes Erfassen von bewussten und unbewussten „Interaktionsfiguren in einem gemeinsam geteilten Beziehungsprozess“ steht. Trescher (1993, 171) spricht in diesem Zusammenhang von einem Lern- und Forschungsprozess, der gleichzeitig ein Aneignungs- und Veränderungsprozess ist.⁷⁰

3.2.3 Zum Problem der Anwendung in der Psychoanalytischen Pädagogik

Abschließend lässt sich festhalten, dass psychoanalytisch-pädagogisches Wissen nicht unmittelbar handlungsleitenden Charakter hat. Es geht um ein Wissen, das die Art und Weise charakterisiert, wie pädagogische Aufgaben wahrgenommen und ausgestaltet werden. Psychoanalytisch-pädagogisches Arbeiten wird als ein kontinuierlicher Prozess gesehen mit dem Ziel einer immer differenzierter werdenden Erforschung des emotionalen Gehalts von Lern- und Interaktionsprozessen. Mit Hilfe der Konzepte zur Übertragung, Gegenübertragung oder zum szenischen Verstehen kann ein Zugang zu einem detailreichen Verstehen des Erlebens aller an einem Interaktionsprozess beteiligten Personen und der sich daraus entwickelnden Beziehungsdynamik erlangt werden. Akte des Verstehens sind im Dienst der Gestaltung weiterführender Handlungsschritte zu sehen und liefern zugleich eine Voraussetzung dafür, dass sich Emotionales weniger hinderlich auf die Gestaltung pädagogischer Bemühungen auswirkt. Aufgrund des kontinuierlichen und prozesshaften Charakters psychoanalytischen Arbeitens ist es deshalb problematisch, von einer Anwendung zu sprechen, denn psychoanalytisch-pädagogisches Können zeigt sich bzw. verwirklicht sich erst in kontinuierlichen Prozessen des Wahrnehmens, Verstehens und Handelns und wird streng genommen nicht angewandt, da es kein didaktisches Verfahren darstellt, das wieder und wieder zum Einsatz kommen kann (Büttner, W. Datler, Finger-Trescher 2012).⁷¹

Der Gegenstandsbereich psychoanalytisch-pädagogischen Denkens ist nur durch spezifische Akte des Verstehens erschließbar, da in dessen Zentrum ein differenziertes Erfassen von unbewussten psychischen Prozessen und den damit einhergehenden Formen der Abwehr steht, die in hohem Maße dazu dienen, psychisches Gleichgewicht zu stabilisieren bzw. wieder zu erlangen. Diese Akte des Verstehens sind in engem Zusammenhang mit einer spezifischen Haltung zu sehen, bei der sich professionell Handelnde methodengeleitet in die „Lebensentwürfe und Konfliktlagen“ der Klienten einbeziehen lassen (Trescher 1993, 168). Sich involvieren lassen stellt dann den

⁷⁰ Ein methodenkritischer Diskurs ist einem Aufsatz von Petrik (1992) und Datler (1995b) zu entnehmen. Darin wird die Bedeutung und der Stellenwert der Reflexion des Erlebens auf Seiten der professionell handelnden Personen im Konzept des szenischen Verstehens diskutiert.

⁷¹ Dieser Grundgedanke wurde bereits in Kapitel 3.1 in den drei Dimensionen (Beobachten, Verstehen, Intervenieren bzw. Gestalten) zur Charakterisierung einer psychoanalytisch-pädagogischen Haltung deutlich.

Ausgangspunkt für die Reflexion des Geschehens dar, um zu einem differenzierten Verstehen des emotionalen Gehalts zu gelangen, was wiederum auf die Gestaltung förderlicher pädagogischer Bemühungen abzielt. Die psychoanalytischen Konzepte Übertragung und Gegenübertragung, szenisches Verstehen (Trescher 1990; 1993), unbewusstes Agieren (Klüwer 1983) oder unbewusste Rollenübernahme (Sandler 1976) bilden dafür einen handlungsleitenden Rahmen.

Um noch einmal zu resümieren: In den bisherigen Überlegungen wurde die These verfolgt, dass ein von bestimmten Ansprüchen geleitetes Handeln nur dann verwirklicht ist, wenn man nach emotionalen Aspekten und deren Folgen für Lehrer, Schüler und Schule fragt und Reflexionsprozesse einsetzen mit dem Ziel, ein differenziertes Verstehen zu erarbeiten, damit der jeweiligen Situation entsprechend angemessen gehandelt werden kann. In diesem Kapitel ist deutlich geworden, dass eine analytische Reflexion bewusster und unbewusster Impulse, Strebungen und Haltungen einem differenzierten Verstehen dient und zugleich jenen Bereich markieren, in dem sich entscheidet, welche pädagogischen Bemühungen gesetzt werden und welche Folgen diese Bemühungen nach sich ziehen (W. Datler, Wininger 2014b). Wobei stets auch die Gefahr gegeben ist, dass Emotionales sich hinderlich in pädagogischen Bemühungen auswirken kann, und deshalb die bewusste Wahrnehmung und Reflexion des emotionalen Gehalts hilfreich sein können und Handlungsspielräume eröffnen. Diese Ausführungen zur förderlichen und hinderlichen Bedeutung von emotionalen Aspekten führen nun im nächsten Kapitel zur Frage nach relevanten Aspekten für die Entwicklung eines entsprechenden Könnens.

4 Die Funktion von Wissen, Erfahrung und Reflexion für die Ausbildung von Fähigkeiten des differenzierten Verstehens emotionaler Aspekte

In Mittelpunkt dieses Kapitel steht die Frage, wie Fähigkeiten des differenzierten Verstehens von emotionalen Aspekten und das Vermögen, dieses Verstehen für weitere pädagogische Bemühungen zu nutzen, entfaltet werden können. Bereits in [Teil B](#) wurde dargestellt, dass es für die Ausbildung von Können relevant ist, welche Aspekte von Wissen in welcher Weise mit welchen spezifischen Aspekten von Können in Zusammenhang gebracht werden. Dabei wurde gezeigt, dass die Beziehung zwischen Wissen und Können unterschiedlich bis konträr erfolgen kann, je nachdem ob den Leitvorstellungen zur Integration oder zur Differenz gefolgt wird. Im Forschungsprogramm des „tacit knowing view“ (Neuweg 2005c; d; 2010b) wird deutlich, dass sich kunstfertiges Handeln durch ein stillschweigend wirksam werdendes implizites Wissen auszeichnet und dieses nicht ausschließlich über die Aneignung von „Buch“-Wissen entwickelt

wird, sondern von Erfahrung, deren Reflexion und persönlichkeitspezifischen Momenten abhängig ist (Neuweg 2005a). Diese Überlegungen werden nun neuerlich aufgegriffen und in Zusammenhang gebracht mit der Frage, welche Funktion die Aspekte Wissen, Erfahrung und Reflexion im Bemühen um die Ausbildung von Fähigkeiten des differenzierten Verstehens von emotionalen Aspekten haben, sodass diese Fähigkeiten dann auch mit einer gewissen Routine und Qualität zum Tragen kommen können.⁷²

Zuerst wird die – gemeinhin geteilte Annahme – zur begrenzten handlungsleitenden Relevanz von Wissen, und sei sie noch so elaboriert und differenziert, dargestellt (4.1). Daher wird im darauf folgenden Teil auf die Funktion von Erfahrung für ein differenziertes Verstehen von emotionalen Aspekten eingegangen und zugleich beschrieben, welche Bedeutung praxisleitende emotionale Aspekte in pädagogischen Bemühungen haben (4.2). Darauf aufbauend kann somit die Relevanz von Praxis- und Selbstreflexion für ein Verstehen von emotionalen Aspekten diskutiert werden (4.3). Doch zunächst zur Frage, welche Funktion Wissen in den Arbeiten zum „tacit knowing view“ (Neuweg 2005c; d; 2010b) und in psychoanalytisch-pädagogischen Überlegungen hat.

4.1 Die Funktion von Wissen für ein Verstehen emotionaler Aspekte

Wie bereits in Teil B gezeigt, steht im Zentrum der Überlegungen zum „tacit knowing view“ (Neuweg 2005c; d; 2010b) die Annahme, dass spezifische Dimensionen von Können nicht durch ein formulierbares (wissenschaftliches) Wissen, sondern durch ein stillschweigendes, implizites Wissen beschreibbar sind. In kritischer Auseinandersetzung mit den Grenzen und Möglichkeiten eines handlungssteuernden Wissens betont Neuweg (2006, 34), dass Lehrer zwar ein handlungsvorbereitendes, handlungsrechtfertigendes sowie ein wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitendes Wissen in Form von „Begriffswelten, Problemmodellen und Deutungssystemen“ brauchen, jedoch kommt diesem expliziten Wissen nur in sehr begrenztem Ausmaß praxisleitende Bedeutung zu (siehe Seite 65ff.). Damit dieses Wissen praxisleitende Relevanz erhalten kann, muss es auf die Besonderheit der Situation bezogen werden. Diese Transformationsleistung ist abhängig von einer korrekten Anwendung und der Fähigkeit zur Kontextualisierung (2005d) und kann etwa in einer kasuistisch angelegten Form von Lehrerbildung geschult werden.

⁷² In der Arbeit Neuwegs (2005) zu den *Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft* werden neben Wissen, Erfahrung und Reflexion auch Merkmale der Lehrerpersönlichkeit angeführt. Da in diesem Kapitel der Frage nach einem differenzierten Verstehen von Aspekten des Erlebens nachgegangen wird, wird dieser Aspekt in der folgenden Gliederung nicht gesondert behandelt. Denn Emotionales ist nicht losgelöst von persönlichkeitspezifischen Momenten zu sehen.

Psychoanalytische Arbeiten gehen ebenfalls von der Annahme aus, dass die bloße Aneignung von Theorie zu wenig ist, da ein verfügbares Wissen hinter handlungsrelevantem Wissen bleibt (Figdor 1995) – denn der Aspekt des Erlebens kann über angelesenes Wissen allein nicht erfasst werden (M. Datler 2012, 201f.; Müller, Krebs, Finger-Trescher 2002, 14f.).⁷³ Theorien sind ohne entsprechende „Erschließung von Erfahrung“ eben nur schwer verstehbar, da „Theorien von Erfahrungen handeln, die der ungeschulten Alltagswahrnehmung über weite Strecken verborgen bleiben“ (W. Datler 2003a, 260). Psychoanalytisch-pädagogische Theorien handeln von solchen Erfahrungen, und sollen diese vermittelt werden, dann brauchen Lernende geeignete Lernformen, um Zusammenhänge herstellen zu können. Dies hat zur Folge,

„[...] dass es bereits im Dienst der Aneignung von psychoanalytisch-pädagogischer Theorie pädagogische Praxiserfahrungen zu sammeln und aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive zu reflektieren gilt“ (W. Datler 2003a, 260).

Dem Verständnis von psychoanalytischer Praxis und Qualifizierung entsprechend zeichnet sich ein Curriculum in Aus- oder Weiterbildungen durch eine sogenannte Ausbildungstrias⁷⁴ aus, in der die Elemente Theorie, Praxis und Praxisreflexion bzw. Selbsterfahrung enthalten sind. Für die klassische psychoanalytische Ausbildung, die zur therapeutischen Arbeit im Sessel-Couch-Setting befähigt, ist das Durchlaufen eines Curriculums mit den Elementen Theorieaneignung, Lehr- und Kontrollanalyse vorgesehen.⁷⁵ Diese Aspekte sind ebenfalls zentral in Aus- und Weiterbildungsbemühungen, die im pädagogischen Bereich angesiedelt sind, wenngleich unterschiedliche Akzentsetzungen vorgenommen werden.⁷⁶

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für die Entfaltung von Fähigkeiten des differenzierten Verstehens von emotionalen Aspekten explizites Wissen nur sehr begrenzte praxisleitende Bedeutung hat. Neuweg (2005a, 215) zufolge ist der Stellenwert von Wissen in seiner auf die Praxis vorbereitenden und rechtfertigenden Funktion zu verorten. Als ein zentrales Argument wurde angeführt, dass die Vermittlung von Theorie nur dann Einfluss auf pädagogisches Handeln nimmt, wenn es gelingt, wissenschaftliches Wissen auf die Besonderheit der Situation zu beziehen. Es bedarf der Fähigkeit zur „Kontextualisierung“ (Neuweg 2005a) oder, anders formuliert, des „Applizierens mithin also der Fähigkeit, sinnhafte Verbindung zwischen

⁷³ In der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik wurde die Frage nach dem Stellenwert von Wissen nahezu von Beginn an thematisiert (z.B. 1927 von Kuendig). Leber führt etwa viele Jahre später aus, dass „Begriffe, die nicht mit ihrem emotionalen Gehalt in Einklang stehen, nicht nur ‚leer‘ sondern ohne Bezug zur Praxis“ (1985, 162) bleiben.

⁷⁴ Ausbildungsfragen zur Psychoanalyse wurden in Zusammenhang mit Fragen zur Laienanalyse in der psychoanalytischen Vereinigung der 1920er Jahre diskutiert und führten schließlich zu verbindlichen Richtlinien für die analytische Ausbildung. Als deren zentrale Elemente wurden Lehranalyse, theoretische Studien und Kontrollanalysen für die praktische analytische Arbeit festgelegt (Schröter 2002).

⁷⁵ Der Diskurs zur psychoanalytisch-therapeutischen Ausbildung wird bei Target (2003) zusammengefasst.

⁷⁶ Einen Überblick über Ausbildungskonzepte im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik kann in einem Literaturumschauartikel über „Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte der Aus- und Weiterbildung“ (W. Datler, M. Datler, Sengschmied, Wininger 2002) nachgelesen werden.

Erfahrungsausschnitten und Theorieausschnitten herzustellen“ (W. Datler 2003a, 260). Überdies ist zu bedenken, dass der spezifische Gegenstand von Theorien, die von emotionalen Aspekten des Erlebens und deren Bedeutung für Lehr- und Lernprozesse handeln, nur erfasst werden kann, wenn diese in Verbindung gebracht werden mit den Erfahrungsausschnitten, auf die sich solche Theorien beziehen (W. Datler 2003a, 260).

4.2 Die Funktion von Erfahrung für ein Verstehen emotionaler Aspekte

Bislang wurde dargestellt, dass Theoriewissen allein, so elaboriert und „wahr“ es auch sein mag, nur wenig Einfluss nimmt auf die Entfaltung von Fähigkeiten des differenzierten Verstehens von emotionalen Aspekten. Deshalb soll nun diskutiert werden, welche Funktion Erfahrung in den Annahmen zum impliziten Wissen und Lernen hat und inwiefern psychoanalytisches Denken diesen Diskurs bereichern kann.

4.2.1 Neuwegs Annahmen zur Funktion von Erfahrung

Ausgehend von der Kritik an der nicht hinreichenden Bedingung von Wissen (für die Entfaltung von Können) hat Neuweg dem „Moment der Erfahrungsgebundenheit“ einen hohen Stellenwert eingeräumt, da gekonntes Handeln mehr sei als bloße „Wissensapplikation“ (Neuweg 2005c, 106). In seinen Arbeiten zum „tacit knowing view“ wird deutlich, dass die konkrete Erfahrung mit sich und mit den Schülern bedeutsam ist für den Aufbau impliziten Wissens.⁷⁷ Dieses ist – wie bereits in [Teil B](#) ausgeführt ([Kapitel 1.2.2, Seite 110ff.](#)) – nur im Handeln zu verorten ist und kein zum Handeln dazukommendes Wissen. In diesem Sinne verweist es auf ein stillschweigend wirksam werdendes Wissen. In einer umgangssprachlichen Formulierung beschreibt es Neuweg folgendermaßen: „Man weiß, wie es geht und kann es wirklich gut“ (2015, 7). Der Eigenlogik des impliziten Wissens als ein nicht verbalisierbares Wissen einerseits und nicht formulierbares Wissen andererseits ist es geschuldet, dass es nur im „Funktionsfeld“ oder durch Sozialisationsprozesse in entsprechenden Expertenkulturen entwickelt werden kann (Neuweg 2005c, 106). Allerdings gibt er auch zu bedenken, dass Praxis allein noch keine hinreichende Bedingung für die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung pädagogischer Alltagssituationen darstellt, da mit Bezug auf Weinert und Helmke (1996, 232) von keinem signifikanten Zusammenhang

⁷⁷ Weiterführend lässt sich nachlesen, dass Wissen und Erfahrung nicht – wie so häufig – als Gegenpole zu betrachten sind (Dietzen 2011, 313). Mit Bezug auf Ergebnisse der Expertiseforschung (z.B. Gruber, Harteis, Rehl 2006) kann gezeigt werden, dass für die Bewältigung beruflicher Aufgaben Wissen zwar unverzichtbar ist, jedoch Erfahrung dazu beiträgt, dass sich dieses Wissen qualitativ verändert.

zwischen der Dauer der Berufstätigkeit von Lehrern, der Breite ihres Expertenwissens und ihrem Unterrichtserfolg auszugehen ist.⁷⁸

Neuweg (2011a, 42; 2010a, 40; 2007a, 10) spricht von einer „Kultur der Einlassung“, denn Wissen kann Erfahrung nicht ersetzen.⁷⁹

„Auf dieser Grundlage kann in der Begegnung mit wirklichen Situationen dann die Einsicht wachsen, dass es im Unterrichtsgeschehen Faktoren gibt, die man erfahren muss, weil Worte sie nicht beschreiben können“ (Neuweg 2002a, 24).

Auf Erfahrung sich einzulassen bedeutet, dass es der Fähigkeit bedarf, sich offen der jeweiligen Situation zuzuwenden und sich von tradierten Vorurteilen und Klischees zu lösen. Wobei es weniger darum geht, gedanklich mitgebrachte Hypothesen an der Wirklichkeit zu überprüfen, sondern vielmehr darum, Hypothesen erst einmal anhand der vorfindbaren Situation zu gewinnen (Neuweg 2002b, 160 in Anlehnung an Brater 1984). Daraus folgt, dass erfahrungsgestützte Lernprozesse weder als bloße Sozialisationsprozesse noch als Einübung in blinde Routine, Automatismen oder Regelabläufe zu verstehen sind, sondern vielmehr dazu dienen, implizites Wissen allmählich aufzubauen und es zugleich stets kritisch in Frage zu stellen. Deshalb ist für die Entfaltung von spezifischen Dimensionen von Können die Qualität der Erfahrung maßgeblich. Neuweg (2005a, 220) geht davon aus, „dass man durch Erfahrung nur lernen kann, wenn man durch Erfahrung etwas erfährt“, denn Erfahrung ist kein „didaktischer ‚Selbstläufer‘“ (Neuweg 2007a, 4).

Implizites Wissen wird primär durch implizites Lernen aufgebaut (siehe Teil B, Seite 74ff.), und dafür werden Modelle der Meisterlehre oder Anreicherung vorgeschlagen. Damit jedoch implizites Lernen nicht zu „impliziter Blindheit“ führt, ist eine grundsätzlich kritische Haltung im Hinblick auf Handlungsgewohnheiten und Interpretationsmuster zu entwickeln, indem implizites Wissen versprachlicht und mit alternativen Perspektiven konfrontiert wird (Neuweg 2002b, 161).

„Es geht letztlich darum, dass Lehrer ‚anhalten und denken, Worte und Begründungen für ihre Gedanken und Überzeugungen finden und einen zweiten Blick auf sich selbst und ihren Unterricht werfen‘“ (Clark 1998, 9 in Neuweg 2002b, 161f).

⁷⁸ In einem Aufsatz zu empirischen Evidenzen über den Zusammenhang zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler führt Lipowsky ebenfalls an (2006, 54), dass die Berufserfahrung für den Lernerfolg der Schüler eine untergeordnete Rolle zu spielen scheint.

⁷⁹ Allerdings weist Neuweg (2007a, 4) auch auf Irrtümer und Gefahren einer praktizistischen Lehrerbildung hin: 1. Erfahrung ohne Rückmeldung auf die „Erfolgswirksamkeit“ des Handelns verringert die Möglichkeiten, unmittelbar aus der Erfahrung zu lernen. 2. Implizites Handeln bedingt nicht notwendigerweise implizites Lernen und umgekehrt: Auch wenn sich ein bestimmtes Verhalten als regelgeleitet beschreiben lässt, muss es nicht notwendigerweise über Regeln erworben werden. 3. Da Praxis verbesserungs- und innovationsbedürftig ist, führt Erfahrung nicht immer zu gelingender Praxisgestaltung. 4. Erziehungswissenschaftliches Wissen ist nicht trivial in dem Sinn, dass es sich einfach „umsetzen“ lassen kann. 5. Wissenschaftswissen kann nicht unmittelbar handlungsleitend wirken. Jedoch fragt man sich, ob es überhaupt an diesem Anspruch gemessen werden soll. Theorien fungieren nicht als Regeln oder Rezepte, sondern als Hintergrundwissen, das etwas sichtbar macht und etwas anderes ausblendet, denn die primäre Zuständigkeit von Wissenschaftswissen besteht in ihrer handlungsvorbereitenden, -rechtfertigenden oder -korrigierenden Funktion.

Dieser „zweite Blick“ kann in der Auseinandersetzung mit Fällen kultiviert werden, die Lehrer unmittelbar erleben. Diese letzten Überlegungen zur Gefahr der impliziten Blindheit und zur Notwendigkeit eines kritischen Blicks auf Handlungspraxis führen bereits in die Nähe von reflexiven Elementen in der Lehrerbildung. Diese werden jedoch erst im übernächsten Abschnitt dargestellt, da es zunächst noch darum geht, den Stellenwert von Erfahrung vor dem Hintergrund ausgewählter psychoanalytisch-pädagogischer Theoriebildung genauer zu bestimmen.

4.2.2 Psychoanalytisch-pädagogische Annahmen zur Funktion von Erfahrung

Die oben dargestellte Bedeutung von Erfahrung und Sozialisationsprozessen in Expertenkulturen wurde bereits von Sigmund Freud (1926) in *Zur Frage der Laienanalyse* thematisiert:

„Natürlich ist man auch nach dieser Zeit nur ein Anfänger, noch kein Meister. Was noch mangelt, muss durch Übung und durch den Gedankenaustausch in den psychoanalytischen Gesellschaften, in denen jüngere Mitglieder mit älteren zusammentreffen, erworben werden.“

Wie bereits ausgeführt, ist auch vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theoriebildung von der begrenzten praxisleitenden Relevanz von wissenschaftlichem Wissen auszugehen, da handlungsrelevantes Wissen umfassender ist als Ausbildungs- oder Buchwissen. Letzteres reicht nicht aus, Pädagogen angesichts vielfältiger Problemkonstellationen im praktischen Alltag eine hinreichende Orientierung zu geben, wie pädagogische Bemühungen zu gestalten sind (Figdor 2006, 157). Des Weiteren wurde dargestellt, dass Wissen nur angeeignet werden kann, wenn die Erfahrungsausschnitte, auf die sich dieses Wissen bezieht, erschlossen werden können. Theoriewissen ist für ein Verstehen von emotionalen Aspekten deshalb nicht nur begrenzt, sondern es kann auch schwerlich verstanden werden, wenn die entsprechenden Erfahrungen nicht erfasst werden können.

„Psychoanalytisch-pädagogische Theorien handeln von solchen Erfahrungen. Sollen daher psychoanalytisch-pädagogische Theorien, die der Reflexion von praxisleitenden Momenten des Erlebens dienen, zumindest in Grundzügen vermittelt werden, so bedürfen Lernende geeigneter methodischer Arrangements, die es ihnen erlauben, solcher praxisleitenden Momente des Erlebens gewahr zu werden“ (W. Datler 2003a, 260).

Daraus folgt, dass Praxiserfahrung für ein Verstehen von emotionalen Aspekten bedeutsam ist. Wenn also Neuweg (2002b, 161) davon ausgeht, dass ein sich allmählich entwickelndes implizites Wissens immer auch die Gefahr der „impliziten Blindheit“ in sich birgt und deshalb ein „kritischer Blick“ auf die Handlungspraxis notwendig ist, dann kann ein Aspekt des impliziten Wissens (welcher von Dritten oder der handelnden Person selbst verbalisierbar ist) aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht in einem zentralen Punkt präzisiert werden.⁸⁰ Zugleich zeigt sich, dass in den

⁸⁰ Anders verhält es sich mit impliziten Wissen – wie bereits in Teil B (Kapitel 1.2.2) beschrieben – in seiner starken Definition, das sprachlich auch von einer dritten Person nicht expliziert werden kann und als nicht formulierbares

Arbeiten Neuwegs zum „tacit knowing view“ die Aufmerksamkeit den Bezügen zwischen expliziten und impliziten kognitiven Prozessen gilt und emotionale Aspekte des Wahrnehmens, Erlebens und Handelns nicht aufgegriffen werden.

In [Kapitel 2](#) wurde anhand der exemplarisch referierten Falldarstellung gezeigt, dass emotionale Aspekte Lernprozesse begleiten, ohne dass Schüler wie auch Lehrer sich diesen entziehen können. Daraus folgte, dass sich Emotionales förderlich oder auch hinderlich auswirken kann. In pädagogischen Bemühungen lassen sich spezifische Momente rekonstruieren, die konkretes Handeln in hohem Maße beeinflussen. Aktuell vollzogenes Handeln wird demnach geleitet von bestimmten persönlichen Einschätzungen der Pädagogen, von alltagstheoretischen (und vom wissenschaftlichen Wissenstand oft weit entfernten) Erklärungen, von bestimmten Methoden, die man in der Ausbildung gelernt hat, von Vorgaben, die man bekommt, oder von vermuteten Erwartungen anderer an das eigene Handeln, ohne dass sich zumeist das eine vom anderen klar abgrenzen lässt. In den Blick geraten dabei die (nicht nur in bewusster Weise wahrnehmbaren) Motive menschlichen Verhaltens und Handelns, die von Figdor (2006, 155) als „handlungsleitende Theorien“ beschrieben werden. Diese lassen sich rekonstruieren, und im Hinblick auf ihren Erklärungswert haben solcherart praxisleitender Momente den Stellenwert eines „hermeneutischen Konstrukts des Handelns“.

Kehren wir nochmals zurück zu dem Fallbeispiel der beiden Lehrerinnen, um dies exemplarisch zu veranschaulichen: Das Lernen der Kinder wurde in dem Augenblick empfindlich gestört, als eine der beiden Lehrerinnen den Kindern mitteilt, dass sie in absehbarer Zeit die Klasse verlassen werde. Beide Lehrerinnen sind in hohem Maße irritiert über das darauf einsetzende Verhalten der Schüler, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen. Die Referendarin ist enorm beunruhigt und erlebt sich bei jedem neuerlichen, misslingenden Interventionsversuch zunehmend als gescheitert. Die Lehrerin, die die Klasse verlassen wird, ist überrascht, da die Kinder – so bereit wie noch nie – ihrem Unterricht folgen. Welche praxisleitenden Momente könnten auf Seiten der Lehrerinnen für die Beziehungsgestaltung zwischen ihnen und den Kindern bedeutsam sein?

Es fällt auf, dass beide Lehrerinnen zunächst sehr erstaunt sind über die Reaktionen der Kinder. Möglicherweise sind sie so überrascht, weil sie insgeheim Sorge haben, dass der Abschied die

Wissen zu verstehen ist (Neuweg 2003c). Meines Erachtens ist noch nicht eingehender bearbeitet worden, wie der Zusammenhang zwischen Polanyis Begriff des impliziten Wissens (tacit knowing) und dem psychoanalytischen Konzept des Unbewussten zu sehen ist (vor allem mit Bezug auf dynamisch unbewusste Aspekte wie Abwehr oder Widerstand). In diesem Zusammenhang ist die Einzelfallstudie von Trunkenpolz (2017) zu erwähnen, da darin mit Bezug auf Neuweg eine Unterscheidung zwischen sprachlich repräsentierten praxisleitenden und sprachlich nicht repräsentierten praxisleitenden Momenten vorgenommen wird. Diese Unterscheidung wird – in Zusammenhang mit psychoanalytisch-pädagogischer Theorie – herangezogen, um konkrete Handlungsprozesse (von Pflegekräften) zu untersuchen.

Kinder traurig, ängstlich oder wütend stimmt und sie ihnen damit Schmerz zufügen. In der Folge könnte das schwierige Verhalten der Kinder als ein Nichtwollen wahrgenommen werden – ausgehend von der Einschätzung, dass man von den Schülern erwarten kann, dass sie in der Schule sind, um Schreiben, Lesen oder Rechnen zu lernen. Und wenn sie das nicht tun, liegt es an ihrer Unkonzentriertheit oder daran, dass Schüler ständig damit beschäftigt sind, Aufgaben zu umgehen. Das führt schließlich zur Einschätzung, dass das Verhalten der Kinder gegen die Schule oder gegen das Lernen gerichtet ist, weshalb die Irritation und Überraschung der Lehrerinnen auch nicht weiter verwunderlich erscheint.

Die dargestellten ersten Interventionsversuche – in besonders strukturierter Weise Ge- und Verbote setzen – könnten weiterführend davon bestimmt sein, dass Kinder, die den Unterricht stören, Aufmerksamkeit bekommen wollen, verbunden mit der stillschweigenden Erwartung, dass ihnen die Trennung nichts ausmachen werde. Und darüber hinaus würden die Schüler durch das konsequente Setzen von Verboten verstärkte Aufmerksamkeit bekommen, und es würde ihnen dadurch besser gelingen, wieder zum Schulalltag zurückzukehren. Allerdings wird in der Falldarstellung deutlich, dass die ersten Interventionen des Grenzensetzens keine Wirkung gezeigt haben. Wie ist das zu verstehen?

Die oben vermutete Annahme zum Ringen um Aufmerksamkeit drückt vielmehr aus, dass die Lehrerinnen zwar wahrgenommen haben, dass die Kinder etwas brauchen, jedoch bleibt sie letztlich inhaltsleer. Unklar bleiben

„tieferliegende, spezifische Motive und Bedürfnisse hinter dem bloß faktischen Tatbestand, dass wir bemerkt haben, dass das Kind oder der Jugendliche etwas von uns will“ (Trescher 1992, 64).

Diese gängige „Standarddiagnose“ ist dem (verständlichen) Wunsch nach einer raschen Antwort geschuldet und erklärt nur scheinbar das plötzlich veränderte Verhalten der Kinder. Die vorschnelle Interpretation (über Aufmerksamkeit) entspringt möglicherweise dem heimlichen Wunsch, die Trennung werde den Kindern nichts ausmachen – zumal sie von einer der beiden Lehrerinnen ausgelöst wird – und diene deshalb der Abwehr von beunruhigenden Aspekten des Erlebens. Es wirkt so, als ob die Lehrerinnen mit Gefühlen der Schuld, Hilflosigkeit, Wut oder Ohnmacht ringen, die jedoch so bedrohlich erlebt werden, dass sie vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren ferngehalten werden.

Die bisherigen Ausführungen weisen darauf hin, dass die Art und Weise, wie einzelne Handlungsschritte gesetzt werden, in hohem Maße vom bewussten und unbewussten Erleben der jeweiligen Situation abhängig ist. Aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht kann davon

ausgegangen werden, dass bestimmte innerpsychische Gegebenheiten entscheidend sind für die Art und Weise, wie eine Situation wahrgenommen und erlebt wird und welche Aktivitäten darauf folgen (W. Datler 2003a; 2004a). Wie etwa ein Lehrer in einer bestimmten Situation entscheidet und handelt, ist dem zufolge weitgehend abhängig vom bewussten und unbewussten Erleben der Situation.

„Unter Bezugnahme auf psychoanalytische Theorie wird davon ausgegangen, dass die Ausbildung praxisleitender Momente in einem komplexen Zusammenspiel von sensorischen Wahrnehmungen, Affekten und kognitiven Prozessen gründen, die Menschen in bewusster und unbewusster Weise permanent veranlassen, Entscheidungen unter dem Aspekt von Affektregulation zu treffen“ (W. Datler, Trunkenpolz 2010, 21).

Demnach wurzelt jede Praxisgestaltung immer in bestimmten praxisleitenden Momenten, die in einzelnen Überzeugungen, Einschätzungen und Stimmungen zum Ausdruck kommen und vielfach dazu dienen, psychisches Gleichgewicht zu erhalten oder wieder zu erlangen.

Unter Bezugnahme auf den psychoanalytischen Begriff der psychischen Struktur (W. Datler 2001; Steinhardt 2001; W. Datler, Wininger 2014b) kann überdies von relativ stabilen Tendenzen des Wahrnehmens, Erlebens, Denkens und Handelns ausgegangen werden, die keiner bewussten Steuerung bedürfen, sondern weitgehend unbewusst erfolgen. Demnach sind praxisleitende emotionale Aspekte nur zum Teil der bewussten Reflexion zugänglich und über die Zeit hinweg relativ stabil und infolgedessen nur langsam veränderbar. Daraus folgt, dass konkretes Verhalten und Handeln vom (bewussten und unbewussten) Erleben und damit auch von den Emotionen aller an einem Interaktionsprozess beteiligten Personen abhängig ist. Denn pädagogisches Handeln steht in engem Zusammenhang mit relativ stabilen Tendenzen des Wahrnehmens und Erlebens, die der bewussten Reflexion aus Gründen der Abwehr entzogen sein können (Trunkenpolz 2017).

Vor dem Hintergrund des hier entwickelten Gedankens ist deshalb die Funktion von Prozessen des erfahrungsgestützten Lernens in der differenzierten Auseinandersetzung mit praxisleitenden Momenten des Wahrnehmens, Erlebens und Denkens zu sehen. Denn im Zentrum psychoanalytischen Arbeitens steht

„[...] die Fähigkeit, Emotionen und deren Bedeutung nicht bloß bei anderen, sondern auch bei sich selbst ausmachen, kontrollieren und zum Gegenstand des inneren Verstehens, ‚Verdauens‘ und somit bewussten Nachdenkens machen zu können“ (W. Datler 2003a, 246).

Das Ziel solcher Lernprozesse besteht demnach darin, differenzierte Vorstellungen darüber zu entwickeln, in welcher Weise praxisleitende Momente die Wahrnehmung und Ausgestaltung pädagogischer Aufgaben beeinflussen.

Somit ist der Annahme Neuwegs (2002b) zuzustimmen, dass Wissen Erfahrung nicht ersetzen kann und der Aufbau eines impliziten Wissens notwendig ist – das es gleichzeitig immer auch kritisch zu reflektieren gilt. Damit man durch Erfahrung tatsächlich etwas erfährt, gilt es – aus der hier dargestellten psychoanalytischen Theorieperspektive betrachtet –, in methodisch überlegter Weise die Aufmerksamkeit auf die spezifischen praxisleitenden Momente zu lenken, die in Form von Überzeugungen, Einschätzungen oder Stimmungen Einfluss nehmen auf konkretes Verhalten und Handeln und in hohem Maße dazu dienen, psychisches Gleichgewicht zu stabilisieren. Welchen Stellenwert hat dabei die Fähigkeit zur pädagogischen Reflexion sowie zur Selbstreflexion?

4.3 Die Funktion von Reflexion für ein Verstehen emotionaler Aspekte

Bislang ist deutlich geworden, dass zur Ausbildung von Fähigkeiten des differenzierten Verstehens von Emotionalem Wissen zwar notwendig ist, jedoch nur in begrenzter Weise handlungsleitende Relevanz hat. Entscheidend ist, dass emotionale Momente das Handeln von Pädagogen nachhaltig und nicht nur in bewusster Weise beeinflussen. Deshalb wird in erfahrungsgestützten Lernprozessen Praxiserfahrung vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theoriebildung in methodisch überlegter Weise reflektiert, damit ein Zugang zu den bewussten und unbewussten praxisleitenden Tendenzen entfaltet werden kann. Insofern ist Neuwegs Einschätzung zuzustimmen, dass die Qualität der Erfahrung bedeutsam ist für spezifische Dimensionen von Können, und sie kann zugleich um den Aspekt praxisleitender emotionaler Momente präzisiert werden. Bereits angeführt wurde, dass nach Neuweg erfahrungsgestützte Lernprozesse nur dann zu einem „gekonnten Handeln“ führen, wenn eine kritische Haltung im Hinblick auf Handlungsgewohnheiten und Interpretationsmuster entwickelt wird. Doch welchen Stellenwert haben in seinen Arbeiten Reflexionsfähigkeiten?

4.3.1 Zur Ausbildung eines „analytischen Habitus“

Neuweg (1999, 345) geht von der Annahme aus, dass nicht Erfahrung an sich, sondern die Qualität der Erfahrung bedeutsam für die Entwicklung von Professionalität ist. Wenn auch fortschreitende Erfahrung im Feld allmählich in ein implizites Wissen mündet, so gilt es dennoch zu bedenken, dass man „intuitiv und flüssig auch das Falsche machen“ kann. „Können wird durch Tun“ erworben, weshalb sich im Erfahrungswissen bzw. in den Überlegungen zum impliziten Wissens das Problem der „impliziten Blindheit“ (Neuweg 1999a, 345) bzw. des „impliziten Vorurteils“ (Neuweg 2007a, 4) stellt; insbesondere bei Phänomenen, die den bislang erlernten Kategorien und Schemata nicht entsprechen.

„Professionell ist ein Lehrer in dieser Perspektive dann weder aufgrund seines Wissens noch aufgrund des schlichten Ausmaßes seiner Erfahrung, sondern erst, wenn er zudem einen analytischen Habitus ausgeprägt hat, also bereit ist, seine Handlungspraxis regelmäßig zu analysieren, zu evaluieren und gegebenenfalls zu verändern, wenn er Verantwortung für das eigene Wachstum übernimmt und übernehmen kann und wenn die Bereitschaft zur ständigen und nie zum Abschluss zu bringenden Weiterentwicklung integraler Bestandteil seines beruflichen Selbstverständnisses ist“ (Neuweg 2005a, 220).

Die Ausbildung eines sogenannten „analytischen Habitus“ ist demnach abhängig vom Vermögen, Handlungspraxis regelmäßig zu analysieren, zu evaluieren und gegebenenfalls zu verändern, da es als wichtig erachtet wird, impliziter Blindheit entgegen zu wirken. Wie ist der Zusammenhang zwischen implizitem Wissen, impliziter Blindheit und Reflexionsfähigkeit zu sehen?

4.3.2 Implizites Wissen und „reflection-in-action“

Um die Problematik der impliziten Blindheit und die Bedeutung der Reflexion für das Expertenhandeln zu thematisieren, greift Neuweg (1999, 356ff) Schöns Konzeption des „Reflective Practitioner“ auf (Schön 1987), die der reflexiven Komponente eine zentrale Bedeutung bei Problemlöse- und Lernprozessen beimisst. Der Begriff des impliziten Wissens, wie er von Neuweg in Anknüpfung an Polanyi (1985) verwendet wird, bezieht sich auf Können und wird bei Schön als „tacit knowing-in-action“ beschrieben. Beide Autoren gehen von einem unausgesprochenen, stillschweigenden Wissen aus (Neuweg 1999a, 356), das nur im Vollzug einer Handlung zum Ausdruck kommt. Charakteristisch für diese Art des Handelns ist,

- dass Denken und Handeln insofern nicht getrennt werden, als Handeln und Urteilen ohne bewusstes Überlegen zu verstehen sind;
- dass das darin enthaltene (stillschweigende) Wissen nicht notwendigerweise bewusst repräsentiert ist und deshalb Handelnde dieses Wissen üblicherweise verbal nicht beschreiben können;
- dass es sich durch hohe Flexibilität und Situationsangemessenheit auszeichnet.

Handeln wird als ein ausgedehnter Prozess gesehen, in dem Rückmeldungen über Handlungsergebnisse eingeholt und ausgewertet werden. „Knowing-in-action“ ist

„stillschweigend, wird spontan ohne bewußtes Überlegen bereitgestellt und führt zu den beabsichtigten Ergebnissen, solange die Situation innerhalb der Grenzen dessen liegt, was wir als normal zu behandeln gelernt haben“ (Schön 1987, 28 in Neuweg 1999a, 356).

Immer wenn ein Handlungsprozess an seine Grenzen stößt, weil er außerhalb dessen liegt, was als Normalfall eingeschätzt wird, oder ein Scheitern routinemäßiger Handlungsmuster droht, kommt es zu einer spezifischen Form der Reflexion im Vollzug der Handlung selbst.

„Der Handelnde reflektiert dann, in Wechselwirkung auf die Handlungsergebnisse, die Handlung selbst und das intuitive Wissen, das der Handlung implizit ist“ (Schön 1983, 56 in Neuweg 1999a, 358).

Schön prägte für die spezifische Art des Erfassens dessen, was sich in einer aktuell stattfindenden Handlung ereignet, den Begriff der „reflection-in-action“, die sich von anderen Formen der Reflexion durch ihre unmittelbare Handlungsbedeutsamkeit unterscheidet.

„Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing. It seems right to say that our knowing is *in* our action“ (Schön 1987, 49, Hervorh. im Original).

„Reflection-in-action“ wird durch einen spezifischen Handlungskontext ausgelöst, und zwar immer dann, wenn Grenzen des Handlungsvermögens erreicht werden. Der jeweilige Handlungsprozess wird dabei nicht unterbrochen, wobei hier die „analytische Einlassung auf den gegebenen Fall“ gemeint ist und nicht eine Verallgemeinerung mit Hilfe von explizitem Wissen (Neuweg 1999a, 358).

Bei Altrichter (2000, 207) ist nachzulesen, dass die Konzeption des „Reflective Practitioner“ als „Forschung im Handlungskontext“ betrachtet werden kann, da Schön von einer schrittweisen, sich wiederholenden „iterativen Verbindung von Aktion und Reflexion“ ausgeht.

„When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context“ (Schön 1987, 68).

„Reflection-in-action“ kann als Forschung im unmittelbaren Kontext der Handlung beschrieben werden und setzt immer dann ein, wenn bislang etablierte Problemlösungen nicht mehr ausreichen. Schön beschreibt einzelne Aktivitäten, die für den Verlauf charakteristisch sind: Diese reichen von der Einschätzung, dass die Situation als nicht routinehaft lösbar angesehen wird, über Analogiebildungen und ersten Problemdefinitionen zur Einordnung des Neuen bis hin zur Ableitung und Einschätzung von Handlungskonsequenzen und Lösungsstrategien (Schön 1983, 125ff.; Altrichter 2000, 205f.).

Erst wenn unlösbare Handlungsprobleme auftreten, bedarf es der Fähigkeit, das darin enthaltende Handlungswissen explizit zu formulieren. Diese Form der Reflexion außerhalb des unmittelbaren Handlungsprozesses wird als „reflection-on-action“ bezeichnet. Dafür ist es notwendig, sich von der Handlung zu distanzieren, damit man sie reflektieren kann. Eine solche Reflexion außerhalb des eigentlichen Handlungsprozesses kann spezifische Aspekte eines stillschweigenden Handlungswissens kommunizierbar und somit auch analysierbar und veränderbar machen (Steinhardt 2005, 67; Wininger 2012, 57).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass implizites Wissen immer auch mit der Gefahr impliziter Blindheit verbunden ist. Deshalb bedarf es einer „grundsätzlich kritischen Attitüde den eigenen Interpretations- und Handlungsgewohnheiten gegenüber“ (Neuweg 2000c, 213). Schöns Ausführungen lenken den Blick darauf, dass fallbezogene Reflexionsprozesse nicht erst außerhalb

des unmittelbaren Handlungsprozesses, sondern bereits im Vollzug einer Handlung stattfinden, damit man flexibel und angemessen mit der Situation umgehen kann. „Reflection-in-action“ setzt immer dann ein, wenn Grenzen eigener Handlungsmöglichkeiten erreicht werden und Handlungsmuster oder -routinen zu verändern sind.

Wie davor beschrieben, ist – Neuweg zufolge – die Ausbildung eines analytischen bzw. reflexiven Habitus entscheidend für die Entwicklung von Professionalität, um der Gefahr der impliziten Blindheit entgegenzuwirken. Noch nicht diskutiert wurde der Zusammenhang zwischen implizitem Wissen, Reflexionsfähigkeit und emotionalen Aspekten. Mit Bezug auf W. Datler (2003a) geht Neuweg (2005a, 223) zwar von der Annahme aus, dass „Handlungen nicht nur eine Funktion des Wissens und Könnens“ sind, sondern auch in engem Zusammenhang mit Gefühlen und Prozessen der Affektregulation stehen – dieser Aspekt wird jedoch in seinen Arbeiten nicht weiter behandelt. Wenngleich Neuweg einräumt, dass die Auseinandersetzung mit Erfahrung immer auch von emotionalen Momenten geprägt ist, bleibt aber eine systematische Bearbeitung in seinen Arbeiten offen (siehe Kapitel 1). Das führt dazu, dass nun im letzten Abschnitt diskutiert wird, welche Funktion Reflexion für ein Verstehen von emotionalen Aspekten in ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen Arbeiten hat. Darauf aufbauend lässt sich der Zusammenhang zwischen Aspekten des Erlebens und den Überlegungen Schöns (1983; 1987) zur Reflection-in-action darstellen.

4.3.3 Reflexion aus psychoanalytischer Sicht

Im Folgenden geht es nun darum, pädagogische Reflexion und Selbstreflexion und deren Relevanz für ein Verstehen von emotionalen Prozessen darzustellen. In einem ersten Schritt wird beschrieben, dass Reflexion dem Verstehen von bewussten und unbewussten Bedeutungszusammenhängen bei sich und anderen dient. In diesen Zusammenhang kommt dem Verstehen von bedrohlichen Aspekten des Erlebens besondere Bedeutung zu, das in Abhängigkeit steht zum Vermögen, eine zurückhaltende Position einzunehmen. Eine analytische Reflexion zielt also auf die Gestaltung förderlicher pädagogischer Bemühungen ab, indem nachträgliches Reflektieren dazu beiträgt, die Fähigkeit zu entwickeln, Situationen schon während des Arbeitsprozesses differenziert zu verstehen.

Zuvor wurde bereits ausgeführt, dass erfahrungsgestützte Lernprozesse vor dem Hintergrund psychoanalytisch-pädagogischer Theoriebildung in Zusammenhang stehen mit einem Verstehen von bewussten und unbewussten praxisleitenden Aspekten des Handelns. Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft und Fähigkeit, emotionale Aspekte und dessen Bedeutung differenziert zu erfassen. Die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten bildet zum einen eine Voraussetzung dafür,

dass in der Gestaltung pädagogischer Aufgaben unbewusste Impulse, die das manifeste Erleben und Handeln beeinflussen, wahrgenommen werden können und sich dadurch weniger hinderlich auswirken (M. Datler 2012, 188). Zum anderen eröffnet Reflexion die Möglichkeit, ein differenziertes Verstehen des Erlebens des Interaktionspartners sowie der (unbewussten) Bedeutung von Beziehungsprozessen zu erlangen. Denn die Fähigkeit, zum eigenen Erleben einen verstehenden Zugang zu entwickeln, stellt aus psychoanalytischer Sicht,

„[...] einen unverzichtbaren Ausgangspunkt für das Verstehen unbewusster Beziehungsprozesse sowie einen unverzichtbaren Ausgangspunkt für das Verstehen der inneren Welt jener dar [...] mit denen Pädagoginnen und Pädagogen beruflich zu tun haben“ (W. Datler 2003a, 248).

Dazu bedarf es der Schulung der Fähigkeit, emotionale Aspekte bei sich und bei anderen zum Gegenstand des bewussten Nachdenkens und Verstehens zu machen. Bereits in [Kapitel 3](#) wurde dargestellt, dass sich psychoanalytisch-pädagogisches Können und Handeln durch ein kontinuierliches Verstehen von psychodynamischen und interaktionellen Prozessen auszeichnet. In der Falldarstellung ([Kapitel 2](#)) wurde überdies deutlich, dass sich Schüler wie Lehrer der Intensität von Gefühlen nur schwer entziehen können und der Intensität oft ungeschützt ausgeliefert sind. Gerade Situationen mit besonders konflikthafter, irritierender, unverständlicher oder berührender Momente laden in spezifischer Weise dazu ein, die damit verbundenen Gefühle agierend zum Ausdruck zu bringen, da sie als zu bedrohlich erlebt werden und deshalb vom bewusst wahrnehmbaren Erleben ferngehalten werden. Bei M. Datler (2012, 189) kann nachgelesen werden, dass – auch psychoanalytisch versierte – Pädagogen immer wieder besonders heftige Gefühle verspüren, die ihr Handeln beeinflussen. Deshalb hat, aus dieser Theorieperspektive betrachtet, das Entwickeln von Reflexionsfähigkeiten einen hohen Stellenwert, die sich durch das Vermögen auszeichnen, Erleben zu thematisieren und reflexiv für ein differenziertes Verstehen von bewussten und unbewussten Bedeutungszusammenhängen zu nutzen. Reflexion zielt insbesondere darauf ab, bedrohliche oder unangenehme Aspekte des Erlebens so zu thematisieren, dass die damit verbundenen Gefühle erleb- und besprechbar werden. Dadurch kann eine Haltung entwickelt werden, in der man sich – aus Gründen der Abwehr – weniger stark dazu gedrängt fühlt, unbewusste Erlebnisinhalte unbedacht in der Gestaltung pädagogischer Bemühungen zum Ausdruck kommen zu lassen (Steinhardt, Sengschmied 2013).

Im Kontext des Verstehens von (bedrohlichen) Aspekten des Erlebens und im Verlangen, diese aus dem bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten, ist das psychoanalytische Prinzip der Abstinenz und Zurückhaltung von Bedeutung, da darin zentrale handlungsrelevante Überlegungen formuliert werden. In der Diskussion über den Begriff der Abstinenz wird auf zweierlei Aspekte verwiesen (W. Datler 2005; Bittner 2005):

- Der Begriff des Agierens wird meistens in Zusammenhang gesehen mit nach außen gerichteten bzw. von außen wahrnehmbaren Aktivitäten, die darauf abzielen, sich vor bedrohlichen Momenten des Erlebens zu schützen, und deshalb als Ausdruck unbewusster Abwehrprozesse zu verstehen sind. Es bedarf daher in pädagogischen Bemühungen einer „äußeren Zurückhaltung“ (W. Datler 2005, 94), da das Einnehmen einer gewissen reflexiven Distanz zum Geschehen, ohne jedoch emotional unberührt zu sein, vor Aktivitäten schützt, die im Dienst der Abwehr stehen.
- In Situationen, bei denen Grenzen des Verstehens erreicht werden, kann jedoch auch die Reflexion des emotionalen Gehalts schwierig werden, da man aus Gründen der Abwehr an Grenzen des bewussten Wahrnehmens latenter Erlebnisinhalte stößt. Damit innerpsychische Abwehraktivitäten nicht ständig dazu führen, dass Akte des professionellen Verstehens verschlossen bleiben, ist deshalb ebenso eine „innere Zurückhaltung“ (W. Datler 2005, 94) erforderlich, um die Bedeutung menschlicher Aktivitäten verstehen zu können.

Das Entwickeln der Fähigkeit zur Reflexion von emotionalen Aspekten ist eng verknüpft mit der Möglichkeit und Bereitschaft, über emotionale Aspekte nachzudenken, ohne dies als psychisch zu bedrohlich zu erleben. Das Vermögen zur inneren und äußeren Zurückhaltung führt zur Ausweitung jenes innerpsychischen Raumes, den Lazar „mental space“ (2000, 409) nennt, und eröffnet die Möglichkeit des Wahrnehmens wie auch Nachdenkens über bedrohliche, beängstigende oder schmerzhaft Gefühle. Dafür bedarf es sozusagen genügend innerpsychischen Raum zum Denken und Erleben, damit Widerstände wahrgenommen werden können und die damit verbundenen Gefühle erleb- und besprechbar werden. Gelingt es, durch Reflexionsprozesse ein verändertes Erleben seiner selbst und der Beziehung zu anderen zu bewirken, nimmt dies Einfluss darauf, wie pädagogische Aufgaben wahrgenommen und erlebt werden und welche Aktivitäten darauf folgen.

Bislang wurde ausgeführt, dass eine analytische Reflexion darauf abzielt, ein differenziertes Verstehen von bewussten und unbewussten Bedeutungszusammenhängen zu erarbeiten, damit insbesondere bedrohliche Aspekte des Erlebens weniger stark aus dem Bereich des bewusst Wahrnehmbaren ferngehalten werden oder unbewusst agierend gelindert werden müssen. Zudem wurde bereits angedeutet, dass eine analytische Reflexion des Erlebens und ein weiterführendes pädagogisches Handeln ineinandergreifen. M. Datler (2012) weist auf die in der jüngeren psychoanalytischen Pädagogik vertretene Auffassung hin, dass eine analytische Reflexion dem Verstehen der aktuell gegebenen Situation dient und dadurch Möglichkeiten eröffnet werden, in förderlicher Weise pädagogische Bemühungen zu gestalten. Zudem ist das Ringen um ein angemessenes Verstehen nicht als ein punktueller, einmaliger Vorgang zu sehen, sondern

„[...] Verstehensprozesse beeinflussen immer wieder das Handeln, das Wahrnehmen und das Ausgestalten der schulischen Beziehungsprozesse“ (M. Datler 2012, 188).

Die enge Verschränkung von Handeln und Reflexion stellt nach Trescher (1993, 173) ein grundlegendes Merkmal psychoanalytischen Denkens dar. In diesem Zusammenhang spricht er in seinen Überlegungen zur *Handlungstheoretischen Begründung der Psychoanalytischen Pädagogik* von einer Triangulierung 1. und 2. Ordnung (1993, 192f.). Dabei wird verdeutlicht, dass Reflexionsprozesse aus dieser Sicht sowohl in der unmittelbaren Situation selbst zu entfalten sind (Triangulierung 1. Ordnung) als auch im nachträglichen Bearbeiten des emotionalen Gehalts von pädagogischen Bemühungen etwa in Supervisions- oder Balint-Gruppen (Triangulierung 2. Ordnung). Nachträgliche Reflexionsprozesse können zu einer Ausweitung der Bereitschaft und Fähigkeit führen, emotionale Aspekte differenziert zu verstehen, und dadurch Einfluss darauf haben, wie Situationen im Hier und Jetzt wahrgenommen und erlebt werden. Demnach zeichnet sich Verstehenskompetenz dadurch aus, dass Akte des Verstehens nicht nur in der nachträglichen Reflexion von Arbeitssituationen zu entwickeln sind, sondern bereits im Vollzug pädagogischer Bemühungen, und dies in einer Weise, in der sie „unmittelbar“ Einfluss nehmen auf die weitere Handlungsplanung (W. Datler, Hover-Reisner, Steinhardt 2010, 18).

Diese Prozesse der unmittelbaren und nachträglichen Reflexion werden von Trescher (1993, 193) als „pädagogische Praxisforschung“ bezeichnet, womit sich ein Zusammenhang herstellen lässt zu Schöns Überlegungen zur „reflection-in-action“, die sich durch die Fähigkeit auszeichnet, bereits im Vollzug pädagogischer Bemühungen eine reflexive Haltung einzunehmen als Ausgangspunkt für die Gestaltung weiterer Handlungsschritte. Jedoch mit dem Unterschied, dass Schöns Konzeption der „reflection-in-action“ an jenen Punkten zu verorten ist, wo man zu scheitern droht oder wo Grenzen des Handlungsprozesses erreicht werden (Schön 1987, 49; Neuweg 1999, 358). Reflexion ist vor dem Hintergrund psychoanalytisch-pädagogischer Theorieperspektiven jedoch ein konstitutives Merkmal pädagogischen Handelns. Ein ständiges Ringen um ein Wahrnehmen und Erkennen von Emotionalem zeichnet ein von psychoanalytischen Ansprüchen geleitetes Handeln aus, unabhängig davon, ob man im Handlungsprozess an Grenzen stößt. In diesem Kontext sind die – bereits in [Kapitel 3.2](#) angeführten – Konzepte der Übertragung und Gegenübertragung, des szenischen Verstehens (Trescher 1990; 1993), des unbewussten Agierens (Klüwer 1983) oder der unbewussten Rollenübernahme (Sandler 1976) bedeutsam. Ebenso wird deutlich, dass Reflexionsfähigkeiten zu entwickeln sind, die nicht nur in der nachträglichen Reflexion über eine Handlung, sondern in spezifischer Weise bereits im Vollzug einer Handlung zum Tragen kommen.

Zusammenfassend lässt sich mit Bezug auf Neuweg festhalten, dass explizitem Wissen eine handlungsvorbereitende und -rechtfertigende sowie eine wahrnehmungs- und problemdefinitionsleitende Funktion zukommt. Können zeichnet sich bei Neuweg durch ein implizites Wissen aus, das als ein stillschweigendes Wissen wirksam wird. Als solches kann implizites Wissen gar nicht, nicht vollständig oder angemessen sprachlich rekonstruiert werden und folglich nur implizit – durch Erfahrung – allmählich aufgebaut werden. Implizites Lernen birgt aber die Gefahr der impliziten Blindheit in sich, und deshalb ist einen analytisch-reflexiver Habitus auszubilden.

Aus einer psychoanalytisch-pädagogischen Theorieperspektive betrachtet, kann festgehalten werden, dass explizites Wissen für die Entwicklung von Können allein nicht ausreicht, da pädagogisches Handeln von emotionalen Prozessen begleitet wird, die darauf Einfluss nehmen, wie pädagogische Aufgaben wahrgenommen und ausgestaltet werden. Die Bedeutung von Erfahrung ist infolgedessen im Wahrnehmen, Erkennen und Verstehen von praxisleitenden Momenten des Erlebens zu verorten. Dabei gilt es zu bedenken, dass Abwehrprozesse nicht nur die Art und Weise beeinflussen, wie pädagogische Aufgaben wahrgenommen werden, sondern auch die Fähigkeit, einen verstehenden Zugang zu emotionalen Prozessen zu entfalten. Reflexionsfähigkeit zeichnet sich demnach durch innere und äußere Zurückhaltung von Aktivitäten aus, die im Dienst der Abwehr stehen. Insofern hat Praxis- und Selbstreflexion in Arbeiten zur Entwicklung eines psychoanalytisch-pädagogischen Könnens einen hohen Stellenwert, da Akte des Verstehens nicht nur in der nachträglichen Reflexion, sondern bereits im Vollzug pädagogischer Bemühungen zu entwickeln sind; im Unterschied zu Schön (1983; 1987) auch dann, wenn man nicht an Grenzen der eigenen Handlungsmöglichkeiten stößt.

5 Resümee zum Aspekt des Erlebens in der Ausübung beruflicher Praxis

In [Teil C](#) wurde die These entwickelt, dass für das Zustandekommen von Handlungen und für die Entwicklung eines entsprechenden Könnens Aspekte des Erlebens bedeutsam sind, diese jedoch noch nicht hinreichend berücksichtigt werden ([Kapitel 1](#)). Daraus folgte in [Kapitel 2](#), dass Emotionen das Erleben pädagogischer Situationen und in Verbindung damit pädagogisches Handeln in einer Weise beeinflussen, die sich im Hinblick auf die Verwirklichung berufsfeldspezifischer Ziele (wie etwa in den Standards angeführt) mitunter als hilfreich und mitunter als hinderlich erweisen. Jedoch – so wurde in [Kapitel 3](#) deutlich – ist aus psychoanalytischer Sicht davon auszugehen, dass emotionale Aspekte immer Einfluss nehmen auf Lehr- und Lernprozesse, ohne dass man sich

dieser Wirkung entziehen kann (M. Datler 2012). Deshalb ist zu fragen, welches Können aus dieser Perspektive betrachtet hilfreich oder gar notwendig ist und welche Gegebenheiten auf Seiten der Lehrer im Hinblick auf das Erreichen konkreter Ziele vorhanden sein müssen. Aus diesem Grund wurden in diesem Kapitel Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischen Könnens und Handelns skizziert, und in Zusammenhang damit wurden ausgewählte Theorien und Konzepte der Psychoanalytischen Pädagogik dargestellt. Psychoanalytisch-pädagogisches Handeln zielt auf ein Wahrnehmen von Gefühlen in Interaktionsprozessen ab, und in Abhängigkeit zur jeweils gewählten Theorieperspektive wird ein Verstehen entwickelt, das den Ausgangspunkt für Interventionsschritte darstellt (Tuckett 2005; 2007; Diem-Wille 2013). Damit diese Aspekte „tatsächlich“ in pädagogischen Bemühungen Berücksichtigung erfahren und diese in geeigneter Weise wahrgenommen werden können, reicht ein allgemeines Wissen darüber nicht aus. Es gilt, die Frage der Anwendung zu problematisieren, da psychoanalytisch-pädagogisches Wissen und Können zwar im Praxisvollzug zum Tragen kommt, jedoch im eigentlichen Sinn des Wortes nicht angewandt wird. Denn psychoanalytisch-pädagogisches Arbeiten ist dadurch gekennzeichnet, dass pädagogische Bemühungen unter Bezug auf unbewusste Prozesse wahrgenommen und ausgestaltet werden (Büttner, W. Datler, Finger-Trescher 2012, 26). Aufgrund dessen, dass psychoanalytisches Wissen und Können sich nicht wie ein didaktisches Verfahren anwenden lässt, ist auch dessen „Vermittlung“ zu problematisieren. Psychoanalytisch-pädagogische Fähigkeiten werden

„[...] nicht von einem zum anderen *mittels* entsprechender Hilfen (wie etwa didaktischer Verfahren) weitergegeben. Psychoanalytische Kompetenzen gilt es vielmehr zu entfalten – und dazu kann man angeregt, dabei kann man angeleitet und unterstützt werden“ (W. Datler, M. Datler, Sengschmied, Wininger 2002, 141).

In [Kapitel 4](#) zeigte sich, dass für den Aufbau von spezifischen Dimensionen pädagogischen Könnens neben wissenschaftlichem Wissen ebenso Erfahrung, Reflexion und persönlichkeitspezifische Merkmale relevant sind. Dabei wurde ausgeführt, dass die Überlegungen Neuwegs zum impliziten Wissen in Zusammenhang mit einer psychoanalytisch-pädagogischen Theorieperspektive eine Erweiterung erfahren können. Das betrifft besonders jene Momente, die auf ein Verstehen emotionaler Aspekte verweisen und dazu führen, dass in pädagogischen Bemühungen unbewusste Impulse und Strebungen, die das manifeste Erleben und Handeln beeinflussen, wahrgenommen werden können und sich dadurch weniger hinderlich auswirken. In den Ausführungen ist deutlich geworden, dass vor dem Hintergrund ausgewählter psychoanalytischer Theorien zur Entwicklung eines entsprechenden Könnens Erfahrung die Funktion hat, in methodisch überlegter Weise Zugänge zu praxisleitenden Momenten zu entfalten. Diese Muster des Erlebens stehen in Zusammenhang mit biografischen Erfahrungen und sind deshalb nur langsam veränderbar. Insofern ist die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion von bewussten und unbewussten Aspekten des Erlebens bedeutsam, die nur allmählich und kontinuierlich entwickelt

werden kann. Reflexionsfähigkeit zielt demnach auf ein Verstehen von sich und anderen ab und ist nicht nur in nachträglichen Prozessen zu verorten, sondern bereits im Vollzug pädagogischer Bemühungen werden Akte des Verstehens und, darauf aufbauend, weitere Handlungsschritte gesetzt. Ins Zentrum rücken somit Fähigkeiten des differenzierten Verstehens, die nicht einmal punktuell, sondern mit einer gewissen „Routine, Beständigkeit und Qualität zum Tragen kommen“, unabhängig davon, ob man Grenzen eigener Handlungsmöglichkeiten erreicht hat oder nicht (Büttner, W. Datler, Finger-Trescher 2012, 26).

Wenn also in professioneller Weise auf emotionale Prozesse im schulischen Geschehen geachtet werden soll, muss man sich im Folgenden die Frage stellen, welche Methoden in der Psychoanalytischen Pädagogik entwickelt wurden, damit solch ein spezifisches Können ausgebildet werden kann.

Teil D

Psychoanalytisch-pädagogische Methoden der Praxis- und Selbstreflexion

Einleitung

In der Psychoanalytischen Pädagogik wurden unterschiedliche Konzepte und Methoden entwickelt, die darauf abzielen, Fähigkeiten zur Analyse und zum Verstehen von emotionalen Bedeutungszusammenhängen zu entfalten. In den Publikationen über psychoanalytisch-pädagogische Aus- oder Weiterbildung wird hervorgehoben, dass die Entwicklung dieser Fähigkeit in engem Zusammenhang steht mit Praxis- und/oder Selbstreflexion. Nahezu in allen einschlägigen Veröffentlichungen wird hervorgehoben, „dass die Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenz eng an die Möglichkeit der ‚psychoanalytischen Reflexion von Erfahrung‘ gebunden ist“ (W. Datler, M. Datler, Sengschmied, Wininger 2002, 153f.). Dazu lassen sich Ansätze aus den Bereichen der Selbsterfahrung, Supervision bzw. Balint-Gruppenarbeit sowie der psychoanalytischen Beobachtung und Praxisreflexion (Work Discussion⁸¹) nach dem Tavistock-Modell finden. Letztere werden in diesem Teil aufgegriffen. Hingegen werden Arbeiten zur Bedeutung von Selbsterfahrung und Supervision bzw. Balint-Gruppenarbeit nicht weiter berücksichtigt, da dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde.

Was den Einfluss von Emotionen auf die Wahrnehmung pädagogischer Situationen und in Verbindung damit auf pädagogisches Handeln betrifft, so ist vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theorien davon auszugehen, dass sich diese förderlich oder hinderlich auswirken können.⁸² Deshalb stellt sich die Frage, wie solch ein spezifisches Können im Hinblick auf die Bedeutung von Emotionen ausgebildet werden kann. Wenn ein Verstehen von emotionalen Aspekten im schulischen Geschehen entwickelt werden soll, reicht es nicht aus, die Aufmerksamkeit bloß auf das Erleben der Schüler zu lenken, sondern es müsste ebenso das Augenmerk auf die Gefühle der Lehrer, Kollegen oder Eltern gerichtet werden sowie auf die sich dabei entfaltenden Beziehungsprozesse (M. Datler 2012).

Dazu wird in diesem Kapitel die Methode der psychoanalytischen Beobachtung und Praxisreflexion (nach dem Tavistock-Modell) in ihren Grundzügen vorgestellt und hinsichtlich des Aspektes der Veränderung von Praxisgestaltung befragt. Begonnen wird mit einem kurzen historischen Abriss ([Kapitel 1](#)), gefolgt von der Beschreibung psychoanalytischer Beobachtungsseminare ([Kapitel 2](#)) sowie Praxisreflexionsseminare ([Kapitel 3](#)). In beiden Abschnitten

⁸¹ Der englische Begriff der Work Discussion wird in den weiteren Ausführungen synonym verwendet mit dem Begriff der Praxisreflexion.

⁸² Wie sich diese Annahme empirisch überprüfen lässt, wird in [Teil E](#) diskutiert.

werden sowohl die Grundkonzeption dieser Seminare als auch jene Aspekte des Lernens in diesen Seminaren dargestellt, die in der Literatur wiederkehrend als bedeutungsvoll eingeschätzt werden. Abschließend wird erörtert (Kapitel 4), wie der Zusammenhang zu sehen ist zwischen der Entwicklung entsprechender Fähigkeiten und weiterführendem pädagogischem Handeln.

1 Geschichte

In zahlreichen Beiträgen ist nachzulesen, dass Beobachtungs- und Praxisreflexionsseminare eine lange Tradition in der Aus- und Weiterbildung unterschiedlicher Berufsgruppen an der Tavistock Clinic in London haben, wo sie ursprünglich entwickelt wurden. John Bowlby übernahm 1948 in der nach dem Krieg neu gegründeten Tavistock Clinic die Aufgabe, eine klinische Abteilung für Kinder und deren Eltern (Department of Children and Parents) aufzubauen. Die Entwicklung und Durchführung der Ausbildung von Kinder- und Jugendpsychotherapeuten übernahm Esther Bick, eine Schülerin von Melanie Klein. Die psychoanalytische Beobachtung von Babys in ihren Familien wurde von ihr konzipiert und ist bis heute ein zentraler Eckpunkt des Curriculums (Bick 1964, 240; Köhler-Weisker 2006; W. Datler 2009). Zur Bedeutung von Beobachtungsseminaren, schreibt Meltzer:

„When Esther Bick introduced her method of infant-mother observation into the training of child psycho-therapists at the inception of the course at the Tavistock Clinic in 1948 no one foresaw the immense impact and influence it was to accrue over the years. Gradually it became the keystone of that training in observation and thought about children as the groundwork upon which therapeutic techniques needed to be founded. [...] The emphasis that Mrs. Bick placed on detailed observation and reporting to the discussion group of each student's weekly observations helped to keep interpretive impulses at bay so that the language of observation naturally remained unburdened by jargon“ (Melzer 1986, 9).

Während der 1970er Jahre leitete Martha Harris – eine der ersten Studentinnen von Esther Bick – den Kurs. Ab dieser Zeit wurden „Work Discussion Groups“ angeboten, die als eine spezifische Form der psychoanalytischen Praxisreflexion beschrieben werden können. Margaret Rustin berichtet (2008, 5), dass die ersten Gruppen von Harris überwiegend aus Teilnehmern bestanden, die pädagogisch tätig waren und die Absicht hatten, die Kinder, mit denen sie arbeiteten, gezielt zu fördern.⁸³ Inwiefern die Tavistock-Methode als Instrument zur Praxisberatung und Professionalisierung von Lehrern hilfreich ist, wird von Harris bereits 1968 in Zusammenhang mit

⁸³ Einem Aufsatz von Ross (1999) ist zu entnehmen, dass sich ab 1977 zwei Ausbildungsangebote entwickelt haben: 1. Die Ausbildung zur psychoanalytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, in der die Beobachtungsseminare ihren Ursprung haben. 2. Eigenständige Beobachtungskurse im Rahmen einer vorklinischen Ausbildung oder im Rahmen von Aus- und Weiterbildungskursen für Lehrer, Sozialarbeiter und ähnlichen Berufsgruppen. Diese Entwicklung wurde notwendig, da die Kurse zunehmend mehr von Studenten besucht wurden, die nicht die Absicht hatten, eine Kinderpsychotherapieausbildung zu absolvieren, sondern psychoanalytisches Denken und die Erfahrungen der Infant Observation als eine Möglichkeit sahen, ihre Arbeit zu vertiefen und weiterzuentwickeln (Ross 1999, 89).

einem Schulberatungsprojekt diskutiert. Zentral ist für sie dabei die Frage, wie sich das subjektive Erleben im Kontext des eigenen beruflichen Handelns auswirkt.

„Dabei sollten neben den realen Rahmenbedingungen des Schulgeschehens im Besonderen jene emotionalen Dimensionen Beachtung finden, die dem Bewusstsein der Interagierenden nicht zugänglich sind und daher umso wirkungsvoller das Erleben und die Entwicklung der Arbeitsbeziehung sowie die Gestaltung und den Ablauf der Arbeitspraxis prägen“ (Reiter 2012, 142).

Die Bedeutung solcher Seminare führte wohl auch dazu, dass in den folgenden Jahren Beobachtungs- und Praxisreflexionsseminare in vielen Ländern angeboten wurden, sowohl auf universitärer und außeruniversitärer Ebene als auch im Rahmen von psychoanalytischen Therapieausbildungen sowie in zahlreichen Weiterbildungen im psychosozialen Feld, wie etwa für Lehrer, Sozialarbeiter oder Kindergärtnerinnen (z.B. Briggs 1999, Messerer 2008; Diem-Wille 2013; Hover-Reisner u.a. 2014).⁸⁴ Blickt man zudem in einzelne Curricula von Aus- und Weiterbildungen für Lehrer, dann nehmen Beobachtungs- und Praxisreflexionsseminare mitunter einen zentralen Stellenwert ein. Zu denken ist etwa an einen Kurs des Tavistock Centres (Emotional Factors in Learning and Teaching⁸⁵), an jenen der Universität Klagenfurt (Psychoanalytic Observational Studies – Persönlichkeitsentwicklung und Lernen⁸⁶) oder an den dreijährigen Universitätslehrgang „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“ (Universität Wien in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Wien bzw. KPH-Wien⁸⁷).

Es wurde bereits erwähnt, dass sich seit der Entstehung von psychoanalytischen Beobachtungsseminaren unterschiedliche Varianten entwickelt haben. Der Übersichtlichkeit halber werden im folgenden Kapitel jene Seminare angeführt, in denen Babys, Kleinkindern oder Organisationen beobachtet werden (Kapitel 2). Erst im nächsten Kapitel (3) folgt die Darstellung der methodischen Überlegungen zur Work Discussion, in deren Zentrum die Praxisreflexion steht.

2 Psychoanalytische Beobachtungsseminare

Dieser Abschnitt behandelt die Frage, wie in Beobachtungsseminaren Fähigkeiten zum differenzierten Verstehen von emotionalen Aspekten sowie das Vermögen, diese

⁸⁴ Das stetig steigende Interesse zeigt sich auch in der Herausgabe der Zeitschrift *Infant Observation. International Journal of Infant Observation and Its Applications* (1997f.), in der aus unterschiedlichen Anwendungsfeldern von Infant Observation und Work Discussion Beiträge publiziert werden.

⁸⁵ Informationen sind abrufbar unter: <https://tavistockandportman.nhs.uk/training/prospective-students/courses-by-subject/> (2016 11 20)

⁸⁶ Informationen sind abrufbar unter: <http://www.uni-klu.ac.at/ulg/psychpaed/inhalt/1.htm> (2017 05 01)

⁸⁷ Informationen sind abrufbar unter: <http://www.postgraduatecenter.at/weiterbildungsprogramme/bildung-soziales/integration-von-kindern-und-jugendlichen/> (2016 11 20)

Verstehensprozesse für weitere pädagogische Bemühungen zu nutzen, geschult werden können. Dazu wird sowohl die Grundkonzeption der Beobachtungsseminare dargestellt (2.1) als auch jene Aspekte des Lernens durch die Teilnahme an diesen Seminaren, die in der vorliegenden Literatur wiederkehrend als bedeutungsvoll eingeschätzt werden (2.2). Der Beobachtungsgegenstand kann – je nach Aufgabenstellung – von Familien, Klein- bzw. Schulkindern bis hin zu Organisationen reichen. In den folgenden Ausführungen wird das Hauptaugenmerk auf die Beschreibung der Babybeobachtung gelegt, da diese die längste und intensivste Form im Hinblick auf die Schulung der Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion emotionaler Aspekte darstellt. Die Anzahl der Beobachtungen kann von Seminar zu Seminar stark variieren: Babybeobachtungen dauern üblicherweise ein oder zwei Jahre. Die Familien werden anfänglich wöchentlich und eventuell im zweiten Lebensjahr des Babys 14-tägig für die Beobachtungen besucht. Kleinkind- und Organisationsbeobachtungen sind – je nach Aufgabenstellung – im Regelfall wesentlich kürzer. Aufgrund des inhaltlich eingeschränkten Rahmens können letztere nicht in aller Ausführlichkeit dargestellt werden, zumal die Grundkonzeption gleich gestaltet wird. Lediglich im Kapitel zum Lernen über den jeweiligen Beobachtungsgegenstand wird ein kurzer Einblick dazu gegeben.

2.1 Methodische Gestaltung der Seminare

Das methodische Design von Beobachtungsseminaren ist dadurch gekennzeichnet, dass deren Teilnehmer angehalten werden, (a) genaues Beobachten zu lernen, (b) das Beobachtete in deskriptiver Form zu Papier zu bringen, damit im Anschluss daran (c) in kleinen Seminargruppen das Beobachtungsgeschehen besprochen werden kann; diese Besprechungen werden wiederum verschriftlicht (d). Diese vier Aufgaben stehen im Mittelpunkt der Lehr- und Lernprozesse.

a Beobachten

Der erste Schritt in einer Beobachtung sieht vor, dass sich die Teilnehmer eines Seminars eine Familie mit einem Baby suchen, in der sie die Erlaubnis zu regelmäßigen einstündigen Beobachtung bekommen, die in der gewohnten familiären Umgebung des Babys stattfinden. Es werden keinerlei Vorbedingungen und Vorbereitungen verlangt, lediglich der Wunsch wird geäußert, dass man das Baby in seinen alltäglichen Handlungen und Interaktionen beobachten möchte. Der Erstkontakt mit der Familie soll idealerweise noch vor der Geburt stattfinden, damit der Beobachter einen Eindruck von den werdenden Eltern und ihren Vorstellungen vom Leben mit dem Kind erhält. Dies eröffnet sodann die Möglichkeit, relativ bald nach der Geburt in die Familie zu einem ersten Beobachtungsbesuch zu kommen.

Die primäre Aufgabe des Beobachters besteht darin,

„[...] eine zurückhaltende Position einzunehmen, die es ihm erlaubt, durch Zusehen und Hinhören in sich aufzunehmen, was dem Baby zur Zeit der Beobachtung widerfährt und was es an mimischen, motorischen oder auch anderen Aktivitäten zeigt. Im Zentrum der Beobachtung steht somit das Baby, das mit Mutter, Vater, Geschwistern und sonstigen Personen zusammen oder zwischendurch auch einmal alleine ist, das gestillt und gebadet, gewickelt und gepflegt wird, das spielt, brabbelt, schreit und lacht, zur Zeit der Beobachtung gerade schläft oder aus seinem Schlaf erwacht usw. usf.“ (W. Datler, Steinhardt, Ereky 2002, 122f).

Während der Beobachtungen werden keine Aufzeichnungen gemacht, damit der Beobachter seine Konzentration auf die Aktivität des Beobachtens selbst richten kann. Der Beobachtungszweck zielt auf das eigene Lernen ab, denn im Mittelpunkt der Beobachtungsseminare steht die Schulung der Fähigkeit, das beobachtete Geschehen möglichst detailreich zu erfassen sowie eigene und fremde Gefühlsreaktionen genau wahrzunehmen, um ein differenziertes Bild von den allmählich sich entwickelnden Beziehungsprozessen zu erlangen (W. Datler 2009; Diem-Wille 2009).

b Aufschreiben des Beobachteten

Die zweite zentrale Aufgabe des Beobachters besteht darin, im unmittelbaren Anschluss an die Beobachtung all das, woran er sich erinnert, in deskriptiv-narrativer Weise zu Papier zu bringen. Das Protokoll stellt in diesem Prozess eine erste Möglichkeit dar,

„das emotionale Nachdenken zu üben, indem Stimmungen, Verhalten und Interaktionen, alles, was gesehen und besprochen wurde, in zutreffenden Worten beschrieben wird“ (Ermann 1996, 282).

Dieser Bericht soll ein möglichst detailreiches Bild vom Verlauf des Geschehens in der Familie vermitteln und von Interpretationen frei gehalten sein. Jedoch macht es mitunter Schwierigkeiten, das Beobachtete in einer rein beschreibenden Weise nachzuerzählen, denn oft erhält es erst einen Sinn, wenn der Beobachter seinen „Eindruck“, d.h. sein spontanes Verständnis oder unmittelbares Gefühl zu einem Geschehen, welches durch die Beobachtung ausgelöst wurde, in die Beschreibung miteinbezieht. Letztere werden in den Berichten durch eine Kursivsetzung hervorgehoben.

„Auf diese Weise hilft die Formulierung des Textes, die Wahrnehmung zu vertiefen und zu präzisieren. Insbesondere zwingt sie den Beobachter zu unterscheiden, was er tatsächlich wahrgenommen hat, und davon Vermutungen und Gedanken, die eine Wahrnehmung hervorrufen, zu unterscheiden“ (Ermann 1996, 282).

Der Anspruch einer möglichst detailreichen Beschreibung des Geschehens zielt darauf ab, dass ein Dritter ein plastisches Bild vom Geschehen bekommt, und das kann nur entstehen, wenn deutlich wird, wo die Ebene des rein Deskriptiven verlassen wird und erste Interpretationen vorgenommen werden.

c Besprechung im Seminar

Die so entstehenden Berichte werden anonymisiert und bilden für die wöchentlich stattfindenden Seminarsitzungen die Arbeitsgrundlage. Zumeist ist es einer der letzten Beobachtungsberichte (oder auch ein ausgewählter), der „Satz für Satz ,mit Scharfblick für das Detail und Weitblick für das Ganze““ (Ermann 1996, 283) gelesen und besprochen wird. In der Beschreibung der Aufgaben des Seminars werden in der vorliegenden Literatur wiederkehrend zwei Gesichtspunkte hervorgehoben:

(1.) In den Seminaren wird versucht, ein differenziertes Bild von der sich allmählich entwickelnden Beziehung zu bekommen. Das Verstehen der Veränderung familiärer Beziehungsmuster wird von M. E. Rustin (1989, 7f.) beschrieben:

„The task of the seminar is to explore, on the basis of the available evidence, the emotional events between infant and mother and the other members of the family present during observations. There may also be a baby-minder or nanny sharing in the care of the baby and this might be part of what is directly observed. The aim is to describe the development of the relationship between infant and others, including the observer, and to try to understand the unconscious aspects of behavior and patterns of communication. Over time a picture emerges which embraces a good deal of knowledge of the characteristic dynamics of family interaction. Aspects of the inner world of the family members which underlie their personalities and relationship become manifest. In particular, the creation of the infant's personality, the interaction between constitutional and temperamental factors in the baby, and the particular strengths and weakness of the holding environment can be considered.“

Ziel des Seminars ist es, mit Hilfe des genau protokollierten Materials die innere Welt des Babys und die Art seiner Bezogenheit zu anderen – Mutter, Vater, Geschwister, aber auch zum Beobachter – zu verstehen. Wobei im Laufe der Beobachtungen und der kontinuierlichen Besprechungen der Aspekt der Veränderung von Beziehungen und familiären Interaktionsmustern besonders deutlich sichtbar wird. Dieser Aspekt wird von Esther Bick in ihrem ersten Aufsatz über Infant Observation beschrieben (1964, 250):

„The experience of the seminar is that one may see an apparent pattern emerging in one observation, but one can only accept it as significant if it is repeated in the same, or similar, situation in many subsequent observations. Paying attention to such observable details over a long period gives the student the opportunity to see not only patterns but also changes in the patterns. He can see changes in the couple's mutual adaptation and the impressive capacity for growth and development in their relationship, i.e. the flexibility and capacity for using each other and developing which goes on in a satisfactory mother-baby relationship. The excitement in the seminar has been just as much in searching backward as in looking forward.“

Im Versuch, die innere Welt des Kindes und die familiären Interaktionsmuster sowie die Veränderungen dieser zu erfassen, stößt man immer wieder auch an Grenzen, denn manche Aspekte lassen sich (noch) nicht verstehen. Für alle Seminarteilnehmer stellt sich deshalb auch die

Aufgabe, Unverstandenes so lange auszuhalten, bis ein überzeugtes Verstehen des emotionalen Gehalts entwickelt werden kann.

(2.) Das führt nun zu einem zweiten Aspekt des Seminars: die Funktion des Seminars für den Beobachter. Die Auseinandersetzung mit sehr kleinen Kindern löst divergierende Gefühle im Beobachter aus, die von Hilflosigkeit, Unsicherheit, Ängstlichkeit, Freude bis Stolz reichen können und im Seminar thematisiert werden.

„The powerful rationales for devoting so much training time to this activity could be summarized as learning about early emotional development – that is, about the actual baby – and also learning from one’s own response to the observations. In this latter category are the issues of how one finds a place for oneself in the family during visits, one’s identification with different members of the family, one’s response to anxiety and uncertainty and a large measure of helplessness, and one’s exposure to some of one’s own personal problems as a consequence of the emotional impact of the observations“ (M.E. Rustin 1989, 8).

In der unmittelbaren Beobachtungssituation entstehen unterschiedliche Gefühle, Impulse oder Phantasien, die sich vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theoriebildung als Gegenübertragungsgefühle begreifen lassen. Werden diese emotionalen Aspekte nicht verstanden, können sie den zu erfüllenden Aufgaben entgegenwirken. Allerdings können darin auch wertvolle Hinweise für ein differenziertes Verstehen des Beobachteten enthalten sein, die das Bild, das man sich vom Kind und seiner Familie macht, wenn man die detailreichen und deskriptiv angelegten Beobachtungsprotokolle genau liest, anreichern (W. Datler, M. Datler, Sengschmied, Wininger 2002, 155; Lehner, Sengschmied 2009).

d Protokollieren des Seminargesprächs

Zur Vertiefung und Dokumentation der Lernprozesse werden von den Gesprächen im Seminar Notizen angefertigt. Das Mitschreiben der Diskussionen, Fragen, Hypothesen und Vermutungen erleichtert es einerseits, bei der nächsten Besprechung auf das Geschehen Bezug zu nehmen, denn in den Seminarprotokollen werden einzelne Entwicklungsschritte der beobachteten Kinder oder Veränderungen in der Beobachtungssituation gut erkennbar. Andererseits helfen das Ordnen und Aufschreiben bei der reflexiven Verarbeitung und ermöglichen es, sich schnell wieder in die Atmosphäre des vorangegangenen Gespräches einzufühlen.

Damit werden die Diskussionen im Seminar wie auch die Beobachtungen zu einem wichtigen Instrument der Wahrnehmung und Reflexion des Geschehens unter Berücksichtigung von bewussten und unbewussten Momenten des Erlebens.

„Denn das letzte Wort über die Zusammensetzung des sich bildenden Mosaiks der Familie kann nie gesagt werden. Vielmehr schaut man einmal intensiv in die eine Ecke, um später dann zu versuchen, sich das Gesamtbild vor Augen zu führen – immer mit der

Absicht etwas Neues zu entdecken, auf ein neues Detail oder einen neuen Gedanken zu stoßen, eine Phantasie oder Hypothese zu entwickeln, die unser Verständnis des Gesamtbildes erweitert“ (Lazar 2000, 403).

Im Zentrum der Seminarnotizen steht die Dokumentation des kontinuierlichen Prozesses des Verstehens, Fragens und Reflektierens. Somit sind sie ein weiteres zentrales Element im Ringen um ein differenziertes Verstehen der manifesten und latenten Bedeutung des Beobachteten.

2.2 Ziele der Seminare

Bislang wurden die Methode der psychoanalytischen Beobachtung und ihre zentrale Aufgabenstellung beschrieben. In manchen Passagen dürfte schon deutlich geworden sein, dass diese Art des Lernens mit einer ganz bestimmten Vorstellung von Lehr- und Lernprozessen verknüpft ist. In diesem Kapitel wird herausgearbeitet, in welcher Hinsicht in psychoanalytischen Beobachtungsseminaren ein entsprechendes Können ausgebildet werden kann.

- Um diesen Aspekten gerecht zu werden, stehen am Beginn Präzisierungen zur Aufgabe des Beobachters und zur Entwicklung der Fähigkeit, eine beobachtende Rolle einzunehmen, die sich auszeichnet durch Involviertheit und Zurückhaltung (2.2.1).
- Inwiefern die Fähigkeit, in der Beobachterrolle zu bleiben, die Möglichkeit eröffnet, einen verstehenden Zugang zu emotionalen Aspekten in Beziehungsprozessen zu entfalten, wird in einem zweiten Schritt (2.2.2) gezeigt.
- Teilnehmer solcher Seminare stehen vor der Aufgabe, sich differenziert mit dem Eröffnen und Beenden von Arbeits- und Beziehungsprozessen auseinanderzusetzen. Welche Bedeutung das Nachdenken über den Verlauf und den emotionalen Gehalt dieser Prozesse hat, wird in einem eigenen Kapitel ausgearbeitet (2.2.3).
- Darauf aufbauend wird im letzten Abschnitt (2.2.4) beschrieben, in welcher Weise in Beobachtungsseminaren die Möglichkeit eröffnet wird, über den jeweiligen Beobachtungsgegenstand zu lernen.

Etwas später (Kapitel 4) wird die Frage geklärt, in welcher Weise solche Lernerfahrungen dazu beitragen können, dass nicht nur ein differenziertes Verstehen entwickelt wird, sondern darauf aufbauend konkrete Handlungsschritte gesetzt werden.

2.2.1 Schulung von Beobachtungsfähigkeiten

Bei der Darstellung der methodischen Gestaltung von Beobachtungsseminaren sind die einzelnen Lernschritte, die im Laufe eines Beobachtungsprozesses gemacht werden können, offen geblieben. Dazu bedarf es am Beginn einiger Präzisierungen zur Rolle des Beobachters und dessen Aufgaben. Den Teilnehmern wird durch die spezifische Art und Weise der Arbeit in solchen Seminaren die Möglichkeit eröffnet, eine professionelle Grundhaltung auszubilden, in deren Zentrum die Beobachtung, Analyse und das Verstehen von pädagogischer Praxis steht (W. Datler

2009, 59). Was zeichnet die Schulung der Fähigkeit zum genauen und detailreichen Beobachten aus?

Teilnehmer solcher Seminare haben – wie bereits ausgeführt – die Aufgabe, das Aufwachsen eines Babys in seiner Familie kontinuierlich zu beobachten, dabei wird die Fähigkeit geschult,

„[...] in differenzierter Weise zu beobachten und Wahrnehmbares mit allen Sinnen aufzunehmen“ (W. Datler 2009, 60f).

Die Beobachter stehen somit vor der Herausforderung, eine Position zu finden, in der sie möglichst offen, freundlich und ohne die Situation allzu sehr zu beeinflussen das alltägliche Interaktionsgeschehen in der Familie mit dem Baby möglichst detailreich beobachten können. Dabei soll jeder Einzelheit in der Beobachtungssituation größtmögliche Aufmerksamkeit durch Zuschauen, Zuhören, Mitfühlen und Miterleben geschenkt werden, ohne dass man von sich aus die Situationen mehr als nötig verändert. Jeder Beobachter sollte versuchen, möglichst viel von den Ereignissen aufzunehmen, denn erst zu einem späteren Zeitpunkt wird das Beobachtete verschriftlicht und in weiterer Folge versucht zu verstehen. Die Trennung der Fähigkeit zwischen Beobachten und Wahrnehmen einerseits und Reflexion des Beobachtungsgeschehens andererseits macht Teilnehmer mit diesen unterschiedlichen Aktivitäten vertraut.

„Denn auch dann, wenn während des beruflichen Praxisvollzuges versucht wird, zumindest in Ansätzen zu verstehen, was sich eben ereignet [...], bedarf es der Fähigkeit des Innehaltens und konzentrierten Nachdenkens darüber“ (W. Datler 2009, 60).

Während der Beobachtung ist die Aufmerksamkeit des Beobachters auf alles, was er hört, sieht, erlebt oder spürt, gerichtet. Das setzt voraus, dass sich der Beobachter in die aktuellen Beziehungen in ganz spezifischer Weise involvieren lässt, jedoch gleichzeitig auch zurückhaltend auftritt. Diese auf den ersten Blick widersprüchliche Anforderung bedarf einer Präzisierung zur Art und Weise der Beteiligung des Beobachters im Geschehen. Zur Verdeutlichung dieses Aspektes greifen W. Datler und Trunkenpolz (2012) Lorenzers Unterscheidung von Teilnahme und Teilhabe auf, die er in seiner Arbeit über *Sprachzerstörung und Rekonstruktion* (1973, 215ff.) mit Bezug auf psychoanalytische Therapieprozesse entwickelt. Nach Lorenzer lässt sich von Teilnahme immer dann sprechen, wenn der Analytiker durch sein Handeln den Interaktionsprozess unmittelbar beeinflusst, etwa indem Deutungen formuliert werden. Im Unterschied dazu steht der Begriff der Teilhabe für die innere Anteilnahme des Analytikers an der Situation des Patienten, ohne dass eine nach außen hin sichtbare Aktivität gesetzt wird. W. Datler und Trunkenpolz (2012, 175) weisen darauf hin, dass im Falle der Beobachtung nach dem Tavistock-Modell eine differenziertere Betrachtungsweise dieser beiden Begriffe hilfreich sei: „Teilhabe“ bezieht sich auf die emotionale Anteilnahme am Geschehen, ohne dass der Beobachter nach außen hin aktiv wird. „Teilnehmend“ beschreibt hingegen die „interaktiven Austauschprozesse“ zwischen Beobachter und den in der Beobachtung anwesenden Personen. Allerdings ist dabei zu beachten, dass der

Beobachter schon durch seine Anwesenheit eine Resonanz darstellt, die unweigerlich das Geschehen beeinflusst. Denn bereits das bloße „Sein“ bringt eine bestimmte Teilnahme mit sich (W. Datler, Trunkenpolz 2012, 175).⁸⁸ Gerade, weil die Anwesenheit und der interaktive Austausch zwischen Beobachter und den beobachteten Personen zu einer Teilnahme am Geschehen führen, steht der Beobachter vor der Herausforderung, eine zurückhaltende Position zu finden, damit er allen Details des Geschehens größtmögliche Aufmerksamkeit widmen kann. Deshalb wird in den begleitenden Seminaren – vor allem am Beginn einer Beobachtung – viel Zeit darauf verwendet, um die spezifische Aufgabe und die damit einhergehende Haltung im Spannungsfeld von Teilnahme und Teilhabe sowie Involviertheit und Zurückhaltung zu erarbeiten.

Die einzunehmende Rolle des Beobachters legt somit nahe, bestimmte Verhaltensweisen zu vermeiden. Im Unterschied zu sonstigen beruflichen Aktivitäten, in denen ganz bestimmte Aufgaben zu erfüllen sind, hat der Beobachter „lediglich“ die Aufgabe, Beobachten zu lernen, und dies ermöglicht eine „konzentrierte Auseinandersetzung mit der Bedeutung und Dynamik, die mit der Übernahme einer bestimmten Aufgabe und Rolle verbunden sind“ (W. Datler 2009, 60). Man kommt als Beobachter in eine Familie, um über die Einmaligkeit und Einzigartigkeit des Aufwachsens eines Babys dort zu lernen. Dies schließt aus, als jemand aufzutreten, der einen Rat geben, der eine Therapie oder Diagnose erteilen oder sonstige Hilfestellungen leisten kann. Diese Erfahrung ist für jeden Beobachter gänzlich neu, da man üblicherweise eine bestimmte berufliche oder sonstige Rolle innehat, die man aktiv gestaltet. Im Unterschied dazu ist die Rolle des Babybeobachters mit Interesse, wohlwollender Aufmerksamkeit und Wertschätzung für alles, was zu beobachten ist, auszugestalten.⁸⁹ Die Seminarbesprechungen zielen darauf ab, die zu erfüllende Aufgabe und die damit einhergehende Haltung zu erarbeiten. Dies eröffnet Beobachtern die Möglichkeit, jene Seiten ihrer Persönlichkeit zu reflektieren, die es ihnen erleichtern oder erschweren, eine bestimmte Rolle in einem sozialen Feld einzunehmen, damit eine spezifische Aufgabe erfüllt werden kann.

Die Fähigkeit zum detailreichen Beobachten zeichnet sich *zusammenfassend* dadurch aus, dass eigene und fremde Emotionen wahrgenommen werden können, auch wenn sie unbedeutend, verwirrend oder zunächst nicht verstehbar sind. Der Beobachter steht somit vor der Herausforderung, Situationen so zu gestalten, dass er den Wahrnehmungen in seinem eigenen

⁸⁸ Von mehreren Autoren wird in Zusammenhang mit der emotionalen Anteilnahme der Begriff „Rêverie“ (träumerisches Ahnungsvermögen) von Bion (1963) eingeführt (etwa Lazar 1993; Diem-Wille 2009).

⁸⁹ In einer Follow-up-Studie hat Diem-Wille Eltern über ihre Erfahrungen während der Babybeobachtung befragt. Es wird gezeigt, dass Eltern den Beobachtungen besonderen Wert beimessen aufgrund der spezifischen Rolle, die ein Beobachter in der Familie bekommt und einnimmt. Als bedeutsam wird angeführt, dass die Mütter ebenso wie der Beobachter ein gemeinsames Interesse entwickeln, das Baby kennen und verstehen zu lernen (Diem-Wille 1997).

Inneren wie auch in dem des Interaktionspartners gewahrt werden und standhalten kann. Auf diese Weise kann möglichst viel von dem aufgenommen werden, was sich in der Beobachtungsstunde auf einer manifesten, aber auch latenten Ebene zeigt. Dafür ist eine spezifische Haltung zu entwickeln, bei der man sich vom Geschehen berühren lässt, ohne jedoch die Situation mehr als nötig zu beeinflussen. Detailreiches Beobachten und Wahrnehmen „mit allen Sinnen“ stellen eine Voraussetzung für die Fähigkeit dar, einen verstehenden Zugang zu psychodynamischen und interaktionellen Aspekten zu entfalten, die im folgenden Kapitel skizziert wird.

2.2.2 Verstehen von psychodynamischen und interaktionellen Bedeutungszusammenhängen

In den bisherigen Ausführungen ist bereits deutlich geworden, dass sich die Aufgabe des Beobachtens durch Zurückhaltung sowie durch Involviertheit charakterisieren lässt. Man hat die (seltene) Möglichkeit,

„[...] sich dem Anderen zuzuwenden nur aus Interesse, ohne jegliche Verpflichtung irgendetwas zu bewirken oder zu verhindern – nur da zu sein und wahrzunehmen“ (Lazar 2000, 408).

Die Herausforderung jedes Beobachters besteht darin, sowohl „emotional in Berührung zu kommen“ als auch eine „reflexive Distanz“ zum Geschehen zu entwickeln (Turner 2013, 207). Diese – auf den ersten Blick – widersprüchliche Anforderung steht in engem Zusammenhang mit dem psychoanalytischen Prinzip der Abstinenz, das bereits dargestellt wurde ([Kapitel 4.3.3](#)). Hingewiesen wurde darauf, dass ein Verstehen von emotionalen Aspekten und dessen Bedeutung sowohl innerer als auch äußerer Zurückhaltung bedarf, damit man sich weniger stark gedrängt fühlt, aus Gründen der Abwehr unbewusste Erlebensinhalte zum Ausdruck kommen zu lassen. Insofern soll in den Seminaren gelernt werden, eine zurückhaltende Position einzunehmen, die vor unbedachten Reaktionen schützt und zugleich die Möglichkeit eröffnet, den emotionalen Gehalt des Beobachtungsgeschehens möglichst genau wahrzunehmen. Es wurde bereits dargestellt, dass die Fähigkeit zur Zurückhaltung zu einer Ausweitung jenes inneren Raumes führt, den Lazar (2000) „mental space“ nennt und der eine Voraussetzung für ein differenziertes Verstehen von psychodynamischen und interaktionellen Aspekten darstellt.

„Man muss eine Position für sich finden, wo man genug ‚mental space‘, also genügend psychischen Spielraum hat, um sowohl das Geschehen in einem selbst, als auch in der Situation beobachten und reflektieren zu können; eine Position, in der man freundlich, aufnahmefähig und unkritisch bleiben kann. Man muss die Projektion verschiedener unbewusster Ängste und emotionaler Zustände miterleben und aushalten können, sich vom therapeutischen Ehrgeiz zurückhalten, und sich immer der Fehlbarkeit der eigenen ‚allwissenden Präkonzeptionen‘ (omnipotent preconceptions) bewusst sein“ (Lazar 2000, 409).

Beobachtern ist es deshalb aufgegeben, einen inneren wie äußeren Raum zu finden, von dem aus sie möglichst gut beobachten können, ohne das Geschehen allzu sehr zu beeinflussen, aber dennoch nah genug sind, um den emotionalen Gehalt zu erspüren. Bereits 1976 hat Martha Harris die Aspekte Involviertheit sowie Zurückhaltung im Hinblick auf die Erweiterung eines inneren Raumes – „mental space“ – beschrieben, wobei in ihren Ausführungen der Aspekt des Wahrnehmens von bedrohlichen Aspekten des Erlebens thematisiert wird.

„If one does not come close enough for the relationship to have an impact many details will be missed and the quality of the learning impaired on the other hand in order not to be drawn into action, into acting out the anxieties evoked instead of containing them by reflection one must find a sufficiently detached position to create a mental space to observe what is happening in oneself as well as in the mother and baby. If one takes up the stance of an experimenter looking through a microscope in a laboratory one is likely to disquiet the mother and to impose an extra burden upon her, as of course many observer fears to do when first beginning his visits“ (Harris 1976, 227).

Beschrieben wird hier, dass sich die Beobachterrolle durch eine gewisse Offenheit auszeichnet, was wiederum zur Folge hat, dass der Beobachter mit Gefühlen konfrontiert wird, gegen die er sich üblicherweise zu schützen versucht. Diese Erfahrungen unterstützen die Entwicklung der Fähigkeit, auch irritierende, bedrohliche oder beängstigende Gefühle wahrzunehmen und aushalten zu lernen, ohne dass die Möglichkeit besteht, reaktiv darauf zu antworten, um der Intensität dieser Gefühle zu entgehen. Durch die Erfahrung des Wahrnehmens und Aushaltens von mitunter sehr intensiven oder drängenden Gefühlen steht der Beobachter vor der Herausforderung, eine reflektierende Haltung zu entwickeln, die ihm hilft, über belastende Erfahrungen nachzudenken und sie in der Folge auch zu verarbeiten.

„Having experienced extreme feelings, the observer then has to find a reflective space in which to think about and process such feelings“ (Sternberg 2005, 86).

Im Zentrum des Lernens stehen demnach die Erfahrungen des Beobachters und die Entwicklung der Fähigkeit, diese Erfahrungen zu reflektieren. Wie bereits erwähnt, bedarf es eines psychischen Spielraumes, der die Möglichkeit eröffnet, intensives emotionales (eigenes und fremdes) Erleben zu spüren und auszuhalten. Das führt zu einer Haltung, die Sternberg „reflective space“ nennt und die eine Voraussetzung dafür darstellt, dass über Erfahrungen nachgedacht werden kann, anstatt „bloß“ darauf zu reagieren.

„In order to achieve this position, the observer has to find within her own mind a space in which to think about the felt feelings. This, it seems to me, is at the heart of the learning experience [...] The observer has to note, experience, and think about what she is experiencing“ (Sternberg 2005, 91).

In diesen Seminaren kann deshalb eine spezifische Sensibilität für Emotionales geschult werden, die dazu beiträgt, bedrohliche Gefühle wahrzunehmen und auszuhalten, als Voraussetzung für das Vermögen zur Reflexion von psychodynamischen und interaktionellen Aspekten.

„This requires a space in the mind where thoughts can begin to take shape and where confused experiences can be held in an inchoate form until their meaning becomes clearer. This kind of mental functioning requires a capacity to tolerate anxiety, uncertainty, discomfort, helplessness, a sense of bombardment“ (M.E. Rustin 1989, 20f.).

Beide Erfahrungen gehören zum Lernprozess der Babybeobachtung: die Wahrnehmung von Gefühlen (die nicht immer nur angenehm sind) und die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion. Dafür sollte man sich der Situation ausreichend nähern können, ohne dass jedoch die Beobachtung zu sehr von eigenen Wünschen und Ängsten verzerrt wird, und zugleich sollte man in der Lage sein, zurückhaltend aufzutreten.

Die Lernprozesse, die durch die Beobachtung der sich herausbildenden Eltern-Kleinkind-Beziehung angeregt werden, beschreibt Lazar (2000) als „Empathietraining“, in welchem subjektive Wahrnehmungsfähigkeiten geschult werden, da diese eine Voraussetzung für ein differenziertes Nachdenken über Interaktionsprozesse darstellen. Teilnehmer solcher Seminare lernen ihr eigenes Erleben zu beobachten und werden aufmerksam auf ihre eigenen Gefühle und Antwortbereitschaften. Deshalb werden Beobachter angeleitet, die eigenen Erfahrungen wahrzunehmen und diese zu nutzen, um den emotionalen Gehalt des Beobachteten zu verstehen. Mit Bezug auf Slanders (1976) Ausführungen zur Bedeutung der Rollenübernahme wird davon ausgegangen, dass

„[...] sich eine Beobachterin, die am Hier und Jetzt des beobachteten Geschehens ‚teilhat‘, innerhalb bestimmter Grenzen in das Beobachtungsgeschehen involvieren lassen muss, damit ein Nachdenken über jene Prozesse entstehen kann, die zunächst im Modus des (unbewussten) Agierens und Mitagierens zum Ausdruck kommen“ (W. Datler 2016, 231).

In den Besprechungen ist deshalb (am Beginn) Platz für spontane Gefühle und Gedanken, zugleich wird aber auch kontinuierlich der Frage nachgegangen, wie gut bzw. schlecht sich einzelne Gedanken, Überlegungen und Hypothesen im vorliegenden Material stützen lassen. Auf diese Weise lernen die Teilnehmer die Vorteile von Gruppenbesprechungen kennen, die es ihnen ermöglichen, in differenzierter Weise über Beziehungsprozesse in ihrer emotionalen Qualität nachzudenken (W. Datler 2009, 61). Dies führt dazu, dass die Teilnehmer über die Dynamik von Gegenübertragungsprozessen lernen können, die für ein Verstehen der Gesamtdynamik dienlich sind, sich jedoch auch hinderlich in Verstehensprozessen auswirken können, sofern sie nicht thematisiert werden können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Teilnehmer solcher Seminare vor die Aufgaben gestellt sind, in den Beobachtungen einen Platz zu finden, von dem aus sie möglichst detailreich die Situation wahrnehmen können, ohne sie mehr als unbedingt notwendig zu beeinflussen.

Indem eine zurückhaltende Position eingenommen wird und sie sich gleichzeitig vom Geschehen berühren lassen, kann ein verstehender Zugang zu psychodynamischen und interaktionellen Prozessen entwickelt werden. Das Nachdenken über bewusste und unbewusste Bedeutungsdimensionen führt zu einer Ausweitung jenes innerpsychischen Spielraumes, den Lazar (2000) in Anlehnung an Harris (1976) „mental space“ und Sternberg (2005) mit Bezug auf die Fähigkeit zur Reflexion „reflective space“ nennt und der eine Voraussetzung dafür bildet, dass man bedrohliche Gefühle und deren Bedeutung in einführender Weise wahrnehmen kann, ohne dass sie zu sehr vom bewusst Wahrnehmbaren ferngehalten oder im unbewussten Agieren ausgeschlossen werden müssen. Für jeden Beobachter stellt es einen kontinuierlichen Lernprozess dar, eine wohlwollende und offen neugierige Haltung zu entwickeln und einen (inneren) Raum zu finden, der zu möglichst detailreichen Beobachtungen des Geschehens führt, auch wenn es verwirrend, bedrohlich oder beängstigend erscheint. Das Nachdenken über die eigenen emotionalen Reaktionen und Antwortbereitschaften eröffnet die Möglichkeit, Gegenübertragungsreaktionen wahrzunehmen und diese in den Dienst des Verstehens von emotionalen Aspekten zu stellen.

2.2.3 Eröffnen und Beenden von Beziehungsprozessen

Teilnehmer von Infant Observation-Seminaren stehen vor der Aufgabe, sich mit der Dynamik des Eröffnens und Beendens der Beobachtung auseinanderzusetzen und in Zusammenhang damit darüber zu lernen, welchen bewussten und unbewussten Beitrag der Beobachter zum Verlauf solcher Prozesse leistet (W. Datler 2009, 60). Es wurde bereits erwähnt, dass vor allem am Beginn große Aufmerksamkeit auf die Besprechung der Aufgabe und die spezifische Rolle und Haltung des Beobachters gelegt wird. Zunächst geht es um die Klärung, wie man Beobachter, Zuhörer bzw. interessierte Person sein kann, die weder Freund noch Berater ist, dabei aber freundlich, offen und wohlwollend der Familie begegnet, damit man eine Position einnehmen kann, in der man zwar zurückhaltend agiert und dennoch emotional in Berührung mit dem beobachteten Geschehen kommt.

Bereits bei den ersten Vorgesprächen zur Kontakthanbahnung stellt sich die Frage, wie man sein Vorhaben (so einfach wie möglich) erklärt, damit man die Erlaubnis zur Beobachtung bekommt. Für den Beobachter, aber auch für die Familie ist es gleichermaßen unvorstellbar, dass jemand ein oder zwei Jahre lang Anteil nimmt aus Interesse am Baby und zum Zweck des eigenen Lernens, im Hinblick auf die Entstehung und Entwicklung menschlicher Beziehungen. Dadurch entstehen unterschiedlichste Phantasien darüber, was das „heimliche Vorhaben“ (Lazar, Lehmann, Häußinger 1986) der Beobachtung sein könnte, die zum Gegenstand der Reflexion im Seminar werden. Insbesondere der Beginn einer Babybeobachtung kann beunruhigende Gefühle auslösen,

da neue und unvertraute Situationen mit sehr intensiven Gefühlen verbunden sein können, die von Hoffnung und Erwartungsfreude bis zu Angst, Ungewissheit und Zweifel reichen und in Zusammenhang mit Verlusterfahrungen stehen (Salzberger-Wittenberg 1997, 19f.).

„Our students also lose and need to lose some of what is part of their internal equipment, namely, their assumptions about babyhood, their educational principles, their moral evaluation of parenthood and their use of theories as armoury to hold themselves together, rather than being open to new, disturbing experiences“ (Wittenberg 1997, 23).

Der neu beginnende Beobachter verliert etwas und muss etwas von dem verlieren, was Teil der inneren Ausstattung ist, nämlich Annahmen über das Säuglingsalter, über erzieherische Prinzipien, Vorstellungen über „gute“ Elternschaft und auch Theorien und rationale Erklärungen, um sich vor neuen, beunruhigenden Erfahrungen zu schützen.

Mit ähnlich intensiven Gefühlen ist auch das Ende einer Beobachtung, insbesondere einer ein- oder zweijährigen Babybeobachtung, verbunden. In Zusammenhang mit dem Ende einer Babybeobachtung ist zu bedenken, dass die Beobachtung meistens in eine für das Baby bedeutsame Zeit fällt. In den ersten Jahren stehen das Baby und seine Eltern vor der Herausforderung, die Balance zwischen Loslösung und Gehaltenwerden auszutarieren sowie Formen des Umgangs mit den daraus entstehenden ambivalenten Gefühlen zu entwickeln, da Babys ihre Individualität nur in Abhängigkeit zur elterlichen Kapazität, Trennung zuzulassen wie auch Verbundenheit zu gewähren, entfalten können (Mahler, Pine, Bergman 1980; Winnicott 1974). Diese Gefühle lassen den Beobachter (als auch die Seminargruppe) nicht unberührt, und beim Beenden von Beobachtungsprozessen können Aspekte davon aktiviert werden (Moseley 2007, 121). Schließlich bedeutet das Ende der Beobachtungen für alle Beteiligten mehr als nur das Ende von wöchentlichen Besuchen, zumal die kontinuierlichen Beobachtungen zu einem Zeitpunkt mit großen inneren und mitunter äußeren Veränderungen (z.B. Geburt eines Geschwisterkindes) enden. Beobachter werden mit intensiven Gefühlen konfrontiert und stehen zugleich vor der Herausforderung, den Prozess des Beendens zu gestalten und all die entstehenden Gefühle der Angst, Hilflosigkeit oder Trauer wahrzunehmen und einen inneren Raum für ein Verstehen dieser Prozesse zu finden. Umso mehr, als dass das Ende eines längeren Beziehungsprozesses spezifische Ängste aktivieren kann und daher Abwehrstrategien entwickelt werden, die es erlauben, diese Gefühle zu vermeiden oder zu verleugnen (Wittenberg 1999; Salzberger-Wittenberg 2013).

In den bisherigen Ausführungen stand – zusammenfassend – der emotionale Gehalt im Mittelpunkt, der beim Beginnen und Beenden einer Babybeobachtung Lernerfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen eröffnet. In diesem Sinn beschreibt Reid die Babybeobachtung als eine

Erfahrung wie auf einer emotionalen Achterbahn, eine Erfahrung des Kindseins, die jeder macht, wenn er die Welt erforscht und seinen Platz in der Welt sucht.

„Infant observation re-exposes each observer to the emotional roller-coaster that constitutes the experience of infancy for each of us when discovering the world and our place in it“ (Reid 1997,6).

Diese Erfahrungen stellen den Beobachter vor eine doppelte Herausforderung: Einerseits besteht die Beobachtungsaufgabe darin, in Berührung zu kommen mit dem emotionalen Gehalt des Geschehens. Andererseits steht er vor der Aufgabe, einen inneren Raum zu finden, in dem genügend Distanz zum Geschehen möglich ist, um Gefühle wahrzunehmen und auszuhalten, damit Möglichkeiten für eine reflexive Verarbeitung dieser Erfahrungen entwickelt werden können. Auf diese Art und Weise eröffnen solche Seminare die Chance, die Komplexität und Vielschichtigkeit von Beziehungsprozessen sowie interaktionelle Aspekte auch in ihren unbewussten Bedeutungsdimensionen zu verstehen.

2.2.4 Lernen über den jeweiligen Beobachtungsgegenstand

Wie bereits einleitend im kurzen historischen Abriss erwähnt, hat Esther Bick Infant Observation-Seminare entwickelt, damit Studenten im unmittelbaren Kontakt mit Kindern ein differenziertes Verstehen des Babys in seiner Familie entfalten können. Zahlreiche Beiträge (z.B. Lazar 1987; Voiti-Mikschi 2004; Israel 2001; Rhode 2009) führen an, in welcher Weise Teilnehmer über die Entstehung und Entwicklung der Eltern-Kind-Beziehung lernen können. Die Darstellung der Lernziele soll nun anhand eines der ersten Aufsätze über Infant Observation von Esther Bick (1964, 240) erfolgen, da darin bereits zentrale Aspekte im Hinblick auf die Schulung der Fähigkeit, ein differenziertes Verstehen der inneren Welt von Kindern zu erlangen, formuliert werden:

- Durch die Beobachtung erhält ein Student die einmalige Möglichkeit, die Entwicklung eines Babys in seinem normalen Alltag von Geburt an mitzuerleben und herauszufinden, wie die Beziehungen entstehen, sich entwickeln und sich verändern.
- Die Erfahrungen der Babybeobachtung können dazu verhelfen, ein lebendiges Bild von den infantilen Erlebnissen und Bedürfnissen zu erhalten, das die Einfühlung in die Erfahrungswelt von Kindern fördert.
- Durch die Beobachtung von Babys kann ein Verstehen der Ausdrucksweisen eines Kindes, wie etwa im Spiel oder im nonverbalen Verhalten, vertieft werden.
- Die Erfahrungen, die während solcher Seminare mit den Eltern gemacht werden, eröffnen die Möglichkeit, in Gesprächen mit ihnen den emotionalen Bedeutungsgehalt ihrer Erzählungen über die Geschichte mit ihrem Kind differenzierter zu verstehen und einzuordnen.

- Nicht zuletzt kann in diesen Seminaren von den Babybeobachtungen und den jeweiligen Entwicklungsverläufen der anderen Teilnehmer gelernt werden.

In methodisch gleicher Weise zu den Beobachtungen in einer Familie mit einem neugeborenen Baby werden Seminare zu Beobachtungen von (Klein-)Kindern im Kindergarten oder in einer Schule angeboten. Die Seminarteilnehmer stehen ebenfalls vor der Herausforderung, ein Kind über einen längeren Zeitraum zu beobachten. Ebenso gilt es wiederum, den Rahmen zu klären und während den einstündigen Beobachtungen eine zurückhaltende Rolle einzunehmen, die es einem erlaubt, das Geschehen möglichst detailreich wahrzunehmen (Diem-Wille 2012, 37). Die Beobachtungen von (Klein-)Kindern eröffnen den Seminarteilnehmern die Möglichkeit, einen verstehenden Zugang zur inneren Welt der Kinder sowie zu frühen (archaischen) Prozessen des Erlebens zu finden. Beobachter lernen über die verschiedenartigen Ausdrucksformen kindlichen Erlebens im Spiel, durch Sprache, Mimik oder Gestik, und über allmählich wachsende Autonomie, Unabhängigkeit und Symbolisierungsfähigkeiten von Kindern im Alltag von Kindergarten oder Schule (W. Datler, M. Datler, Sengschmied, Wininger 2002, 155). Adamo und M.E. Rustin (2008, 16) beschreiben, dass dieses Setting auch die Möglichkeit eröffne, über die individuelle Art der Bezogenheit des Kindes zu anderen Kindern oder Erwachsenen im Gruppengeschehen nachzudenken. Ebenso können Teilnehmer solcher Seminare über den Einfluss von institutionellen Erfahrungen auf die kindliche Entwicklung lernen.⁹⁰

In ähnlicher Dauer finden Beobachtungen in Organisationen statt. Die Aufgabe besteht ebenfalls darin, dass sich Teilnehmer eine Organisation suchen, in der es möglich ist, eine Reihe von Beobachtungen zu machen. Studierende stehen vor der Herausforderung, innerhalb der Organisation eine beobachtende Rolle einzunehmen und wiederum – in Abhängigkeit von den Eigenheiten der Organisation – einen angemessenen Platz zum Beobachten zu finden. Unter Bezugnahme auf ausgewählte psychoanalytische Konzepte wird davon ausgegangen, dass unbewusste Prozesse Einfluss nehmen auf die je spezifische Dynamik einer Organisation. In den Seminaren werden anhand der detailreichen und beschreibenden Beobachtungsprotokolle Grenzen, Regeln und unbewusste Ängste und ihre Abwehrformen untersucht, um verstehen zu lernen, wie eine Organisation in ihrer Besonderheit „funktioniert“. Dabei kann deutlich werden, dass die Primäraufgabe⁹¹ einer Organisation sich mitunter erheblich unterscheidet von jenem Bild,

⁹⁰ Ergänzend dazu ist anzumerken, dass Kleinkindbeobachtungen auch zu einem ausgewählten Aspekt durchgeführt werden können. Etwa wurde im Rahmen eines mehrjährigen Forschungsprojektes die Methode der Infant Observation als Forschungsmethode eingesetzt, um die Eingewöhnung von Krippenkindern zu untersuchen (W. Datler, Hover-Reisner, Fürstaller, M. Datler 2014).

⁹¹ Mit dem Begriff der Primäraufgabe werden all jene Aufgaben beschrieben, die eine Organisation erfüllen muss, damit ihr Bestehen gesichert ist. Nach Obholzer (2009, 219) ist die Klärung der Primäraufgabe einer Organisation bedeutsam für das Wachsen und Überleben einer Organisation, da viele Aktivitäten auch der Abwehr von unbewussten Ängsten

das der Beobachter oder die Seminargruppe erhält. Auf diese Weise können Studierende abermals mit Hilfe ihrer eigenen Erfahrungen über komplexe und oftmals schwer verstehbare Prozesse in Organisationen lernen (Hinshelwood, Skogstad 2006).

In den Ausführungen dieses Kapitels wurden zentrale Charakteristika und Lernziele von psychoanalytischen Beobachtungsseminaren nach dem Tavistock-Modell beschrieben. Es wurde dargestellt, dass im Zentrum dieser Seminare die Schulung der Fähigkeit steht, psychodynamische und interaktionelle Aspekte und deren Wechselwirkung zueinander möglichst differenziert zu erfassen. Beobachter sehen sich deshalb vor die Herausforderung gestellt, sich emotional vom Geschehen berühren zu lassen und gleichzeitig eine reflexive Distanz zum Geschehen zu bewahren. Die Entwicklung der Fähigkeit zur Zurückhaltung und Abstinenz ermöglicht einerseits ein detailreiches Beobachten und eröffnet andererseits innere Räume zum Verstehen des Wahrgenommenen. Daraus folgt, dass Beobachter mit dem Erleben von intensiven oder bedrohlichen Gefühlen konfrontiert werden, die es nicht abzuwehren, sondern – so gut wie möglich – auszuhalten gilt, um einen Verstehensprozess zu ermöglichen.

Das Verstehen von psychodynamischen und interaktionellen Dimensionen in Beziehungsprozessen und deren unbewussten Bedeutungszusammenhänge steht ebenfalls im Zentrum von psychoanalytischen Praxisreflexionsseminaren, die sich durch das gleiche methodische Design auszeichnen.

3 Work Discussion

In dem kurzen historischen Abriss zur Geschichte der psychoanalytischen Beobachtung nach dem Tavistock-Modell wurde bereits dargestellt, dass Esther Bick in den späten 1950er Jahren diese Methode entwickelt hat, damit Studenten die Möglichkeit erhalten, aus der unmittelbaren Begegnung mit Kindern, Eltern und Pädagogen zu lernen. Etliche Jahre später wurden von Martha Harris die sogenannte Work Discussion eingeführt (Harris 1977, Klauber 1999, M.E. Rustin 2008), da deutlich wurde, dass es für die Entwicklung psychoanalytischen Könnens dienlich ist, wenn Angehörige pädagogischer oder psychosozialer Berufsgruppen die Gelegenheit erhalten, in ähnlicher Weise Situationen aus ihrem eigenen Arbeitsalltag zu besprechen. Dem liegt die Erfahrung zu Grunde, dass die Methode der Beobachtung von Babys, Kindern oder Organisationen insofern an Grenzen stößt, als Praxisgestaltung primär in Form der Beobachtung

dienen können. „Das Konzept der primären Aufgabe hilft, einen Rahmen zu etablieren, innerhalb dessen die nicht-psychologischen Kräfte, die der Natur der Arbeit selbst entspringen, gesehen werden können“ (Lohmer 2010, 314).

fremder Praxis zum Gegenstand der Analyse wird. Zwar steht die Praxis des Beobachtens auch im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, jedoch werden jene psychodynamischen, interaktionellen oder organisationsspezifischen Aspekte nicht thematisiert, die pädagogische Alltagspraxis oft in entscheidender Weise prägen. Deshalb lohnt es sich zu fragen, wie im Rahmen von Work Discussion Fähigkeiten der Reflexion und des differenzierten Verstehens von emotionalen Bedeutungszusammenhängen in einer Weise entwickelt werden können, in der sie tatsächlich Einfluss nehmen auf pädagogische Bemühungen.

3.1 Methodische Gestaltung

Die Arbeit in diesen Seminaren umfasst ebenfalls die vier Grundelemente (die bereits in Zusammenhang mit Infant Observation benannt wurden): Beobachtung, Festhalten des Beobachteten, Besprechung im Seminar und Anfertigen von Seminarnotizen. Teilnehmer haben die Aufgabe, über einen Ausschnitt ihrer Arbeit, in dem sie selbst involviert sind, wiederum einen deskriptiven Bericht zu schreiben. Ausgewählt werden Situationen, die irritierend waren, in denen Probleme auftauchten oder die Erstaunen ausgelöst haben. Es wird aus der Erinnerung ein Interaktionsgeschehen so detailreich wie möglich notiert. Die in der Ich-Form gehaltenen Berichte können verstanden werden als eine Beobachtung von sich selbst in Interaktion mit Kindern bzw. Klienten, Kollegen oder Vorgesetzten (Steinhardt, Reiter 2009). Diese Berichte dienen als Arbeitsgrundlage im Seminar und werden dort, nach dem Sammeln erster Eindrücke, Satz für Satz besprochen.⁹²

In den Publikationen zu Work Discussion kann nachgelesen werden, dass die Aufgabe des Seminars darin besteht, ein differenziertes und auf das vorliegende Material gestütztes Bild davon zu entwickeln, wie der Verfasser die von ihm geschilderte Szene erlebt haben mag, was in den im Bericht erwähnten Personen vor sich gegangen sein könnte und welchen Einfluss dieses Erleben auf den Verlauf und die Dynamik der jeweils geschilderten Interaktionen gehabt haben mag (z.B. W. Datler, Hover-Reisner, Steinhardt 2010). Die Besprechungen zielen darauf ab, die latent wirkende Dynamik, die in den geschilderten Situationen und Interaktionsprozessen zum Ausdruck kam, zu erfassen. Die systematische und kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Erleben aller im Bericht erwähnten Personen eröffnet die Möglichkeit für ein Verstehen von innerpsychischen, interaktionellen oder organisationspezifischen Prozessen unter der

⁹² Die Gruppenzusammensetzung kann einerseits aus Teilnehmern bestehen, die in unterschiedlichen Feldern des Bildungs-, Sozial- oder Gesundheitswesens arbeiten. Andererseits finden sich Gruppen, die ein und derselben Berufsgruppe angehören, z.B. im Rahmen von Ausbildungsprogrammen (z.B. Steinhardt, Reiter, 2009; Reiter 2012), oder von ein und demselben Arbeitsort kommen, meist in Zusammenhang mit einem spezifischen Fortbildungsprogramm in der jeweiligen Organisation (z.B. Funder, Fürstaller, Hover-Reisner 2013; Hover-Reisner, Fürstaller, Funder, M. Datler 2014; Steinhardt, Sengschmied 2013).

Berücksichtigung der Annahme zur unbewussten Motiviertheit menschlichen Verhaltens. In der Absicht, die in der Gruppe entwickelten Verstehensprozesse zu dokumentieren, werden ebenfalls Besprechungsprotokolle angefertigt.

3.2 Ziele der Work Discussion

Bereits in der Darstellung der Ziele der psychoanalytischen Beobachtungsseminare ist deutlich geworden, dass ihre Teilnehmer

- detailreiches Beobachten lernen;
- ihre Fähigkeit zur Zurückhaltung und Abstinenz schulen, mit besonderem Augenmerk auf die Wahrnehmung und dem Aushalten von bedrohlichen oder beängstigenden Aspekten des Erlebens;
- um ein Verstehen der Beziehung zwischen psychodynamischen und interaktionellen Aspekten unter Berücksichtigung von unbewussten Prozessen zu entwickeln.

Diese allgemeinen Ziele sind auch charakteristisch für das Lernen in der Work Discussion und werden nun mit Bezug auf die Arbeit in diesen Seminaren beschrieben.

3.2.1 Deskriptives Erfassen und Vergegenwärtigen von Arbeitssituationen

Alle einschlägigen Publikationen dazu halten fest, dass die Arbeit in Seminaren, die der Methode der Work Discussion folgen, einen Beitrag leistet, um Arbeitssituationen – in denen die Teilnehmer selbst involviert sind – in differenzierter Weise zu erfassen. Bereits beim Wiedererinnern und Schreiben der Praxisprotokolle und in weiterer Folge beim Lesen und Besprechen im Seminar wird wiederkehrend die Fähigkeit geschult, Verhaltensweisen und Interaktionen in nachvollziehbarer Weise zu erinnern und zu beschreiben. Dafür ist es notwendig, dass Teilnehmer lernen, in sorgsamer Weise zwischen Beobachtbarem bzw. Beschreibungen und Interpretationen zu unterscheiden (W. Datler, M. Datler 2014, 5).

3.2.2 Thematisierung emotionaler Aspekte

Nach dem Lesen des Papiers im Seminar werden die Teilnehmer eingeladen, erste Eindrücke zu sammeln, ohne jedoch vorschnell zu interpretieren. Dieses Sammeln dient dazu, dass alle Teilnehmer – möglichst unzensiert – erste Gefühle, Stimmungen oder Phantasien benennen, denn darin können sich bereits erste Hinweise auf verborgene oder latente Thematiken zeigen. Deshalb können Diskussionen oder Rückfragen an dieser Stelle Gefahr laufen, dass der Blick von unangenehmen und unbewussten Inhalten weggelenkt wird (M. Datler 2012, 205). Insofern beginnt man in einem ersten Schritt mit dem vorgelesenen Material zu arbeiten, wie lückenhaft oder verwirrend dieses auch immer sein mag. Erst im Anschluss daran wird der vorliegende

Bericht Passage für Passage, Satz für Satz besprochen, mit dem Ziel, die in der beschriebenen Arbeitssituation enthaltene Dynamik möglichst differenziert zu verstehen.

Die Arbeit in kontinuierlichen Gruppen ist für diese Art von Lernprozessen bedeutsam und stärkt zudem die Fähigkeit des differenzierten Wahrnehmens dessen, was in Arbeitssituationen vor sich geht. Zugleich zeigt sich, dass erst mit Hilfe eines strukturierten Austausches mit anderen ein detailreiches Verstehen des Geschehens erlangt werden kann (W. Datler 2009, 61). Ausgehend von gruppenanalytischen Überlegungen kann das Geschehen in der Gruppe als eine Art von „Resonanz“ auf die im Material enthaltenen Thematiken betrachtet werden (Steinhardt 2005, 82f.), denn ein Verstehen der Dynamik in der Gruppe kann Zugänge zum Verstehen des berichteten Geschehens eröffnen, in dem Zusammenhänge zu den oftmals verborgenen oder unsichtbaren Themen des Falles herstellbar werden (Diem-Wille 2012, 126).

3.2.3 Verstehen von psychodynamischen und interaktionellen Bedeutungszusammenhängen

Bereits Harris (1977) beschreibt, dass in diesen Seminaren sowohl die Wahrnehmung als auch das Verstehen der latenten Dynamik in Interaktionsprozessen im Mittelpunkt steht.

„The aim of the seminar is to sharpen perceptions and to enlarge imagination, to understand more fully the underlying dynamics of the personality interactions described.“

Die Lernprozesse in diesen Seminaren zielen auf die Schulung der Fähigkeit ab, in genauer Weise die „enge Beziehung zwischen innerpsychischen und interaktionellen Aspekten unter Berücksichtigung von bewussten und unbewussten Momenten“ (W. Datler, M. Datler 2014, 2) zu verstehen. Deshalb werden die Teilnehmer angehalten, „eng am Papier zu arbeiten“, um oberflächliches Verstehen und wildes Deuten zu vermeiden (W. Datler, Steinhardt, Wininger, M. Datler 2008, 89).

Beim Durcharbeiten des Protokolls wird – gleich wie in den Besprechungen in Beobachtungsseminaren – vor dem Hintergrund der ersten Eindrücke versucht, Hypothesen über das berichtete Geschehen zu entwickeln. Zudem wird kontinuierlich die Frage gestellt, welche Hinweise im Protokoll die in der Gruppe entwickelten Hypothesen stützen könnten. Diese Verstehensprozesse werfen jedoch immer wieder neue Fragen auf, vermeintlich Verstandenes wird wieder zum Rätsel, oder aber man stößt an Grenzen des Verstehens, die sich mitunter erst zu einem späteren Zeitpunkt auflösen lassen (M. Datler 2012, 125). Anstatt vorschneller Interpretationen oder raschen Lösungsvorstellungen soll eine Kultur der Neugierde und Offenheit dem vorhandenen Material gegenüber entfaltet werden, in der es der Fähigkeit bedarf,

Nichtwissen und Unsicherheit auszuhalten. In mehreren Arbeiten wird diese Haltung in Zusammenhang gebracht mit der von Bion (1970) beschriebenen Fähigkeit zur „negativen Kapazität“⁹³, das sich als ein Vermögen beschreiben lässt, das noch nicht Verstandene auszuhalten, und dem „Noch-Nicht-Gewussten“ Raum zu geben, damit die Möglichkeit zum Nachdenken – insbesondere über unbewusste Vorgänge in ihrer prinzipiellen Unabgeschlossenheit – eröffnet werden kann (Lüders 1997, 94).

3.2.4 Entwicklung von Fähigkeiten zur Mentalisierung

Diese spezifische Art von Lernprozessen wird in der Literatur auch mit Bezug zur Theorie des Mentalisierens beschrieben (Funder, Fürstaller, Hover-Reisner 2013). Im Zentrum der Fähigkeit des Mentalisierens steht das Vermögen, das eigene sowie das Verhalten anderer mit psychischen Inhalten – mit mentalen Zuständen – in Zusammenhang zu bringen (Allen, Fonagy, Bateman 2011). Durch die kontinuierliche Vergegenwärtigung, Verschriftlichung und Reflexion von Arbeitssituationen wird die Fähigkeit geschult, sich den inneren Beweggründen des eigenen Verhaltens, aber auch des Verhaltens von Interaktionspartnern in verstehender Weise zuzuwenden, angemessene Vorstellungen vom Erleben aller zu entwickeln und sich darüber mit anderen differenziert zu verständigen (M. Datler 2012, 207). Die kontinuierliche Befassung mit der Frage nach dem Erleben von sich und anderen eröffnet nicht nur die Möglichkeit, dass Fähigkeiten des Mentalisierens bei den Teilnehmern vertieft werden, sondern können in Folge davon dazu führen, dass in der Art und Weise, wie pädagogische Beziehungsprozesse gestaltet werden, entsprechende Entwicklungen bei den Adressaten dieser Bemühungen angestoßen werden, die im Bereich von basalen Fähigkeiten des Mentalisierens liegen (W. Datler 2006a).

3.2.5 Klarheit über zu erfüllende Aufgaben

Im Mittelpunkt dieser Seminare steht die Reflexion über psychodynamische und interaktionelle Aspekte und deren Wechselwirkung zueinander. Die Auseinandersetzung mit diesen Aspekten wird als bedeutsam eingeschätzt, da sie Einfluss nehmen auf die spezifische Art und Weise, wie bestimmte Aufgaben wahrgenommen und ausgeführt werden. Ein kontinuierliches Ringen um ein

⁹³ Bion (1970, 125) beschreibt mit dem Begriff der „negativen Kapazität“ in Anlehnung an den Dichter John Keats das Vermögen, offen zu sein für alle Details, auch wenn sie zunächst bedeutungslos, unverständlich oder verwirrend erscheinen. „Nach Bion ist die Haltung der negative capability nicht nur für den psychoanalytischen Erkenntnisprozess, in dem unbewusste Vorgänge mit ihrer prinzipiellen Unabgeschlossenheit eine solch zentrale Rolle spielen, wichtig, sondern auch für den Umgang mit sich selbst. Denn die negative capability bewirkt ein Sich-Offenhalten gegenüber dem Unvorhersehbaren, dem Überraschenden, der Ambivalenz, dem Nichtwissen und verhindert somit eine allzu schnelle omnipotente Gewissheit, die einem kreativen Erkenntnisprozess vorzeitig zum Versiegen bringt, indem sie das zu Ergründende unter bestimmte bekannte Schablonen und Konzepte subsumiert oder das eigenen Leben zwanghaft verplanen zu müssen glaubt“ (Mertens 2015, 98). In Zusammenhang mit dem Tavistock-Modell wird der Begriff der negativen Kapazität unter anderem von Harris (1980), Houzel (2010), Lazar (2000, 409) oder in Zusammenhang mit Lehrerarbeit von Diem-Wille (2012, 125) sowie Turner, Ingrisch, Diem-Wille (2010, 371) aufgegriffen.

möglichst differenziertes Verstehen von Arbeitssituationen kann zu einem Erkennen von eigenen Anteilen, aber auch von Spielräumen in belastenden Arbeitssituationen beitragen. Dadurch, dass in diesen Seminaren auch auf ein Verstehen von institutionellen und organisationsspezifischen Prozessen geachtet wird, kann deutlich werden, unter welchen schwierigen realen Bedingungen die Arbeit mitunter zu bewältigen ist. Das führt zu einer differenzierteren Betrachtung von Veränderungsmöglichkeiten, die mitunter auch außerhalb der eigenen Handlungsspielräume liegen können (Steinhardt, Reiter 2009, 139). Insofern kann die Arbeit in solchen Seminaren dazu führen, dass Klarheit entsteht über die zu erfüllenden Aufgaben eines Arbeitsfeldes, aber auch über die Grenzen eigener Gestaltungsmöglichkeiten.

„[...] there is the relief to be gained in being able to reflect on one's own experience as a teacher and to understand something about it – that is, to be able to separate out what belongs to whom and what one can and cannot change“ (Youell 2006, 92).

In der Darstellung von Seminaren, die der Methode der Work Discussion folgen ist deutlich geworden, dass die Arbeit in diesen Seminaren ebenfalls auf ein möglichst genaues Beobachten von Arbeitssituationen, in denen man selbst involviert ist, sowie auf das Verstehen von emotionalen Aspekten in Arbeitsbeziehungen abzielt. Diese Aspekte werden im folgenden Kapitel nochmals aufgegriffen, um die Frage zu diskutieren, in welcher Weise ein Nachdenken über Praxis für ihre konkrete Gestaltung fruchtbar gemacht werden kann.

4 Beobachten, Verstehen und Handeln

Die Schulung der Fähigkeit, Emotionales zum Gegenstand des bewussten Nachdenkens und Verstehens zu machen, eröffnet die Möglichkeit – so die Schlussfolgerung in [Teil C](#) –, dass pädagogische Aufgaben in einem höheren Ausmaß angemessen erfüllt werden. In diesem letzten Abschnitt zur psychoanalytischen Methode der Beobachtung und Praxisreflexion gilt es noch zu klären, inwiefern solche Seminare dazu beitragen können, diesem Anspruch gerecht zu werden.

In der Beschreibung der Aufgaben und Ziele von psychoanalytischen Beobachtungs- und Praxisreflexionsseminaren ist bereits deutlich geworden, dass mit Hilfe dieser Methode spezifische Fähigkeiten geschult werden, die im Bereich der detailreichen Wahrnehmung und des differenzierten Verstehens von emotionalen Aspekten und deren unbewussten Bedeutungszusammenhängen zu verorten sind. Noch nicht explizit diskutiert wurde die Frage, wie der Zusammenhang zwischen der Entfaltung von Wahrnehmungs- bzw. Verstehenskompetenz und der Fähigkeit, dieses Vermögen für die Gestaltung pädagogischer Bemühungen zu nutzen, zu sehen ist. In den folgenden Ausführungen wird anhand der bereits beschriebenen Dimensionen

(Teil C, Kapitel 3.1) – Beobachten, Verstehen und Handeln – diese Frage diskutiert, die auch auf empirisch zu überprüfende Themenbereiche verweist, die es in Teil E der vorliegenden Arbeit zu diskutieren gilt.

4.1 Beobachten und Wahrnehmen praxisleitender Momente

In den vorausliegenden Kapiteln wurde schon dargestellt, dass die Methode der Beobachtung und Praxisreflexion von einer ganz spezifischen Form des Lernens ausgeht, in der die Schulung der Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion von Beobachtbarem im Zentrum stehen. In diesen Seminaren wird Praxis bzw. Praxisgestaltung in mehrfacher Weise zum Gegenstand der Betrachtung:

- In Infant Observation-Seminaren wird fremde Praxis beobachtet, wohingegen in Seminaren, die
- der Methode der Work Discussion folgen, die Beobachtung eigener Praxis im Mittelpunkt steht.
- Beiden Varianten ist gemeinsam, dass immer auch die Praxis des Beobachtens selbst zum Gegenstand der Analyse wird.

In Anknüpfung an die Überlegungen Neuwegs zum Stellenwert von Erfahrung wurde in Kapitel 4.2 von Teil C ausgearbeitet, dass aus Sicht ausgewählter psychoanalytischer Theorien die Annahme, Erfahrung sei „kein didaktischer Selbstläufer“ (Neuweg 2006, 36), geteilt wird, jedoch in einem Punkt zu erweitern ist. Denn aus dieser Sicht gilt es, die Aufmerksamkeit auf praxisleitende Momente zu lenken in Form von Überzeugungen, Einschätzungen oder Stimmungen, die Einfluss nehmen auf die Ausgestaltung pädagogischer Aufgaben und in hohem Maße dazu dienen, psychisches Gleichgewicht zu stabilisieren und deshalb der bewussten Wahrnehmung verschlossen sein können.

Bei dieser Form von Beobachtungslernen können emotionale Aspekte, die die Wahrnehmung des Beobachtungsgegenstandes beeinflussen, deutlich werden, da man kontinuierlich dazu angehalten wird, das Interaktionsgeschehen möglichst detailreich zu beobachten und anschließend zu Papier zu bringen: Beim Beobachten selbst kann es schwer fallen, genau hinzuschauen, oder aber die Beobachter fühlen sich in eingeladen, ihre beobachtende Position zu verlassen, und in Folge davon finden sich in den schriftlichen Berichten Auslassungen, zusammenfassende Interpretationen oder Brüche in der Darstellung des beobachteten Geschehens (Lehner, Sengschmied 2009). In manchen Situationen wird dem Autor bereits beim Schreiben deutlich, dass etwas fehlt, oder aber es werden in den begleitenden Seminarbesprechungen diese Leerstellen zum Thema, insbesondere dann, wenn es in der

Seminargruppe nicht gelingt, ein plastisches Bild vom Geschehen zu entwickeln. Schließlich spielen auch in den Besprechungen bestimmte Tendenzen des Wahrnehmens, Einschätzens oder Beurteilens in Gestalt von vorschnellem Wissen über Kinder, Elternschaft oder erzieherische Arbeit eine Rolle, die sich mit Bezug auf psychoanalytische Theoriebildung als Gegenübertragungsgefühle interpretieren lassen. Gelingt es nicht, Sinn und Bedeutung dieser Gefühle zu erfassen, können sie der Primäraufgabe entgegenwirken. Wird jedoch ein Verstehen möglich, können sie wertvolle Hinweise für die Analyse des Beobachtungsgeschehens eröffnen (W. Datler, M. Datler, Sengschmied, Wininger 2002, 155). Unabhängig davon, ob eigene oder fremde Praxis zum Gegenstand der Betrachtung wird, zielt die Arbeit in solchen Seminaren auf eine beständige Auseinandersetzung mit jenen praxisleitenden Momenten des Erlebens ab, die im jeweils gezeigten Verhalten zum Ausdruck kommen und aufgrund der Komplexität von Gefühlen mitunter schwer zugänglich sind und zudem in Zusammenhang stehen können mit unbewussten Abwehrprozessen, die dazu führen, dass Akte des professionellen Verstehens verschlossen bleiben (Datler 2003a, 245).

Die bisherigen Überlegungen beziehen sich auf die Fähigkeit zur genauen und differenzierten Wahrnehmung des Beobachtungsgeschehens. Bereits in [Kapitel 3.1 von Teil C](#) wurde ausgeführt, dass sich psychoanalytisches Denken und Handeln durch die Fähigkeit zur Beobachtung auszeichnet, die sich durch die grundsätzliche Bereitschaft und ein Vermögen, Gefühle wahrzunehmen und Situationen so zu gestalten, dass sich Emotionales zeigen kann, charakterisieren lässt. In der Beschreibung von Beobachtungsfähigkeiten verweist Diem-Wille (2013, 179) darauf, dass Teilnehmer anhand ihrer Beobachtungserfahrungen aufmerksam werden auf emotionale Aspekte in Interaktionsprozessen und in einer offenen Art und Weise lernen, das Beobachtungsgeschehen wahrzunehmen, auch wenn der Sinn des Beobachteten nicht sofort erkennbar ist. Besondere Bedeutung hat dabei die Auseinandersetzung mit praxisleitenden Momenten, vor allem dann, wenn sie dazu beitragen, dass unangenehme oder bedrohliche Aspekte des Erlebens nicht bewusst wahrgenommen werden können und sich in Folge davon hinderlich auf die Erfüllung bestimmter Aufgaben auswirken. Wenn man davon ausgeht, dass bestimmten Verhaltensweisen Momente des unbewussten Erlebens inhärent sind, die der direkten Beobachtung verborgen bleiben, dann stellt sich die Frage, wie sich ein Verstehen solcher Phänomene gestaltet.

4.2 Verstehen und Einnehmen einer zurückhaltenden Position

Im Zentrum der Entwicklung von Verstehenskompetenz steht aus psychoanalytischer Sicht die beschriebene Fähigkeit, pädagogisches Alltagsgeschehen in differenzierter Weise wahrzunehmen und zu erfassen. Voraussetzung dafür sind die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit

praxisleitenden Momenten, die insbesondere dann, wenn sie im Dienst der Abwehr stehen, dazu führen können, dass Akte des Verstehens verschlossen bleiben.

In den Kapiteln zur Beschreibung der Aufgabe der Beobachtungs- und Praxisreflexionsseminare (siehe Seite 160ff. bzw. 175ff.) ist bereits deutlich geworden, dass ein möglichst genaues Beobachten in engem Zusammenhang steht mit dem psychoanalytischen Prinzip der Abstinenz bzw. Zurückhaltung:

- In diesen Seminaren soll gelernt werden, Abstand zu nehmen von bestimmten äußeren Aktivitäten, die dem Schutz vor bedrohlichen Momenten des Erlebens dienen und deshalb als Folge von unbewussten Abwehrprozessen zu verstehen sind. Die Fähigkeit, sich bereits in der jeweiligen Situation vor unbedachten Reaktionen zurückzuhalten, stellt eine Voraussetzung für möglichst genaue Beobachtungen dar, denn nur dann kann die Aufmerksamkeit auf jene Erlebnisinhalte und Verhaltensweisen gelenkt werden, die in der Beobachtungssituation spürbar und sichtbar werden. Dies entspricht einem „konventionellen“ psychoanalytischen Verständnis von Agieren, in dem davon ausgegangen wird, dass bereits auf der Ebene des Manifesten „nach außen gerichtete oder von außen wahrnehmbare Aktivitäten“ gesetzt werden, die primär dazu dienen die eigene Person, vor dem Gewährwerden von unangenehmen Erlebnisinhalten zu schützen. In Folge des Agierens bleibt jedoch ein Zugang zu diesen Erlebnisinhalten in der unmittelbar gegebenen Situation – aus Gründen der Abwehr – versperrt, und deren Sinn bzw. Bedeutung lässt sich nur schwer erschließen (W. Datler 2005, 95). Wie bereits ausgeführt, zielen diese Seminare auf die Schulung der Fähigkeit ab, sowohl mit dem beobachtbaren Geschehen emotional in Berührung zu kommen als auch eine zurückhaltende Position einzunehmen. Die Fähigkeit, eine gewisse (reflexive) Distanz zum Geschehen zu entwickeln, ohne jedoch die emotionale Nähe zu verlieren, stellt eine Voraussetzung dafür dar, im (aktuell ablaufenden) Interaktionsprozess innezuhalten, um das Geschehen in einem selbst wahrzunehmen, und insofern schützt eine solche Haltung vor unbedachten (nach außen gerichteten) Handlungen, die im Dienst der Abwehr stehen (W. Datler, M. Datler 2014, 22).⁹⁴
- Lernprozesse zielen in diesen Seminaren auch darauf ab, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Zurückhaltung vor inneren Aktivitäten zu schulen, da diese dazu führen können, dass Verstehensprozesse verschlossen bleiben. Diese Überlegung verweist darauf, „[...] dass psychoanalytisches Verstehen ‚innerer Zurückhaltung‘ bedarf, um solche innerpsychischen Aktivitäten nicht beständig in einer Weise zu setzen, die es uns erschwert, Prozesse des professionellen psychoanalytischen Verstehens zu eröffnen und zu vertiefen“ (W. Datler 2005, 95).

⁹⁴ Diem-Wille (2013, 196) beschreibt, dass die Beobachtung fremder Praxis im Rahmen von Infant Observation hilfreich sein kann für Selbstbeobachtungen in Interaktion mit Kindern, Schülern, Kollegen oder Vorgesetzten im Rahmen von Work Discussion.

Die Schulung dieser Fähigkeit trägt dazu bei, dass auf den Vollzug von inneren Aktivitäten verzichtet werden kann, auch dann, wenn diese eine gewisse Erleichterung verschaffen würden, da die im Hier und Jetzt der Situation entstandenen Gefühle als bedrohlich eingeschätzt werden. Es wurde bereits ausgeführt, dass ein differenziertes Verstehen von Gegenübertragungsgefühlen eine Voraussetzung für die Wahrnehmung und Reflexion von psychodynamischen und interaktionellen Aspekten darstellt. Allerdings kann sich ein Gewährwerden von Gegenübertragungstendenzen auch schwierig gestalten, da bereits auf der Ebene des Erlebens Aktivitäten gesetzt werden, die vor der bewussten Wahrnehmung von bedrohlichen oder unangenehmen Gegenübertragungsreaktionen schützen sollen. Insofern können im Ringen um ein differenziertes Verstehen von spezifischen Dimensionen des Erlebens bereits aus unbewussten Gründen Grenzen des Verstehens erreicht werden.

Geht man überdies von der Annahme aus, dass sich unbewusste Aspekte erst allmählich erschließen lassen, bedarf es auch der Fähigkeit, Gefühle des Nichtwissens auszuhalten. Diem-Wille (2013, 180) führt aus, dass gerade bei Grenzen des Verstehbaren Teilnehmer von Beobachtungsseminaren die Fähigkeit entfalten können, das Geschehen in ihnen selbst zu reflektieren, um dadurch eine reflexive Distanz zum Geschehen zu gewinnen, was wiederum Raum zum Denken ermöglicht. Ein Verstehen von emotionalen Aspekten ist demnach abhängig von der Fähigkeit zur inneren und äußeren Zurückhaltung vor unbedachten Reaktionen.

Für die Entwicklung von Verstehenskompetenz ist neben einer entsprechenden Fähigkeit und Bereitschaft, Erleben zu thematisieren, auch Theoriewissen – in Form von Hintergrund- oder Begründungswissen – über die unbewusste Determiniertheit menschlichen Verhaltens und Handelns relevant. Jedoch kann der Gegenstand dieser Theorien nur erfasst werden, wenn die Erfahrungen, auf die sich diese Theorien beziehen, in den Blick genommen werden (W. Datler 2003a, 260). Denn – wie bereits in [Kapitel 4.1 von Teil C](#) ausgeführt – kann ein Nachdenken über Praxis nur dann in ihre konkrete Gestaltung einfließen, wenn es gelingt wissenschaftliches Wissen auf die Besonderheit der Situation zu beziehen. Den Darstellungen in [Teil C \(Kapitel 3.1\)](#) ist des Weiteren zu entnehmen, dass sich die Fähigkeit zum differenzierten Verstehen dadurch auszeichnet, dass Beobachtungsausschnitte mit psychoanalytischen Theorien in Verbindung gebracht werden können, die zur Entwicklung von Hypothesen über das beobachtete Geschehen auch in seiner unbewussten Bedeutung führen. In solchen Seminaren können Teilnehmer lernen,

„[...] in der Art, in der Hypothesen gebildet werden, einen roten Faden zu erkennen und gleichzeitig widersprüchliche Erklärungen auf verschiedenen Ebenen als Alternativen offen zu halten“ (Diem-Wille 2013, 180).

Zusammenfassend kann an dieser Stelle zunächst einmal festgehalten werden, dass ein Lernen in den Beobachtungs- und Praxisreflexionsseminaren zu einer Veränderung von pädagogischer Alltagspraxis führen kann, wenn in methodisch kontrollierter Weise eine kontinuierliche Reflexion von praxisleitenden Momenten erfolgt und es dadurch gelingt, bedrohliche oder unangenehme Gefühle so zu thematisieren, dass die damit verbundenen Gefühle erleb- und besprechbar werden (Steinhardt, Sengschmied 2013). In kontinuierlicher Weise wird in diesen Seminaren an der Entwicklung einer Haltung gearbeitet, die zu neuen Handlungsspielräumen führt, in dem das Vermögen geschult wird, Abstand zu nehmen vor unbedachten, impulsiven Agieren, das im Dienst der unbewussten Abwehr steht. Denn erst die Fähigkeit und Bereitschaft zur inneren und äußeren Zurückhaltung – ohne jedoch die emotionale Nähe zu verlieren – eröffnet Spielräume für ein Verstehen von psychodynamischen und interaktionellen Aspekten und ihren unbewussten Bedeutungszusammenhängen.

Im dritten und zugleich letzten Punkt geht es darum, Zusammenhänge zwischen Fähigkeiten des Wahrnehmens und Verstehens von emotionalen Bedeutungszusammenhängen und konkreter Praxisgestaltung zu diskutieren.

4.3 Reflexion und weiterführendes pädagogisches Handeln

Im Kapitel über die Beschreibung der Fähigkeit zu Intervenieren und Gestalten wurde bereits ausgeführt ([Teil C, Kapitel 3.1](#)), dass ausgehend von der Wahrnehmung des Aspektes des Erlebens ein kontinuierliches Ringen um ein möglichst differenziertes Verstehen von Emotionalem die Basis darstellt, auf deren Grundlage Handlungsschritte überlegt und ausgestaltet werden. Es wird des Weiteren erneut versucht, deren Folgen zu verstehen, und darauf aufbauend werden wiederum Handlungsschritte gesetzt usw. Demzufolge hängt das Ergebnis pädagogischer Bemühungen in hohem Maße davon ab, ob ein Zugang zu emotionalen Aspekten gefunden werden kann, um die pädagogische Arbeit gezielt daraufhin zu gestalten.

Damit wird an die bereits dargestellten Überlegungen von Schön (1983) zum Stellenwert von Reflexion angeknüpft ([Teil C, Kapitel 4.3](#)). Die Auseinandersetzung mit dem Aspekt des Erlebens in Beobachtungs- und Praxisreflexionsseminaren kann dazu beitragen, dass nicht nur Abstand genommen werden kann vor vorschnellem, unbedachtem Agieren, sondern dass ein differenziertes Verstehen des eigenen Erlebens und des darin gründenden Verhaltens sowie ein differenziertes Verstehen des Erlebens und des Verhaltens der Interaktionspartner entwickelt werden kann. Diese kontinuierlichen Prozesse des Beobachtens und Reflektierens tragen sodann dazu bei,

„[...] dass bestimmte Situationen rückblickend neu verstanden werden, fördert aber auch die Neigung auf neu entwickelte Formen des Verstehens in künftigen Situationen ‚zurückzugreifen‘“ (Datler 2003a, 259).

Demgemäß kann eine nachträgliche Reflexion von Praxissituationen Einfluss darauf nehmen, wie pädagogische Aufgaben im Hier und Jetzt wahrgenommen werden und welche Aktivitäten darauf folgen, da in der Situation eine verstehende Grundhaltung sich selbst und anderen gegenüber – auch ohne bewusste Reflexion – eingenommen werden kann. Insofern ist die Arbeit in diesen Seminaren, in der Formulierung von Schön als „reflection-on-action“ zu bezeichnen, die dazu beiträgt, bereits im Arbeitsprozess selbst eine reflexive Haltung einzunehmen, die bei Schön als „reflection-in-action“ beschrieben wird. Im Unterschied zu ihm, der diese Formen der Reflexion bei nicht gelingenden Handlungen verortet, kann in diesen Seminaren eine (psychoanalytisch-pädagogische) Grundhaltung entfaltet werden, die auch ohne bewusste Reflexion im kontinuierlichen Vollzug pädagogischer Bemühungen ihren Niederschlag findet (Hover-Reisner, Funder, Fürstaller, M. Datler 2014, 287). Die Fähigkeit, im Hier und Jetzt der aktuellen Situation innezuhalten, um über das Geschehen nachzudenken, trägt dazu bei, in Arbeitssituationen überlegter zu handeln, die primäre Aufgabe, die es zu erfüllen gilt, im Auge zu behalten, und lindert die Neigung, vorschnell oder zu impulsiv zu handeln,

„[...] sei es, weil man die Dynamik der Situation zu wenig versteht oder weil man aus anderen Gründen unter einem erheblichen inneren Druck steht“ (W. Datler, M. Datler 2014, 20).

4.4 Zusammenfassung und erste Fragen an empirische Forschungsbemühungen

Bereits im *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 20* ist nachzulesen, dass sich – einschlägigen Publikationen zufolge – psychoanalytisch-pädagogische Kompetenz durch die „Fähigkeit des Wahrnehmens pädagogischer Aufgaben unter Bezug auf unbewusste Prozesse auszeichnet“. In spezifischer Weise ist dafür die Aufmerksamkeit auf das eigene Erleben sowie auf die Gefühle von Schülern, Kollegen oder Eltern zu lenken, und ebenso ist das Augenmerk auf die sich entwickelnden Beziehungs- und Interaktionsprozesse auch in ihrer unbewussten Bedeutung zu richten. Mit Bezug auf diesen Aspekt sind Fähigkeiten erforderlich, pädagogische Aufgaben so zu präzisieren und auszuführen, dass sie letztlich den Schülern zugutekommen. Ebenso bedarf es der Fähigkeit die „Rahmen- und Settingbedingungen“ entsprechend zu gestalten, damit pädagogische Aufgaben „tatsächlich“ verfolgt und realisiert werden können (Büttner, W. Datler, Finger-Trescher 2012, 26).

In den bisherigen Ausführungen zur Methode der Infant Observation und Work Discussion (nach dem Tavistock Modell) ist deutlich geworden, dass die Arbeit in Beobachtungs- und

Praxisreflexionsseminaren von dem Ziel geprägt ist, die Fähigkeit und Bereitschaft zum differenzierten Wahrnehmen und Verstehen von bewussten und unbewussten Bedeutungszusammenhängen so zu fördern, dass sie auch Einfluss nehmen auf die Art und Weise, wie pädagogische Aufgaben präzisiert und verfolgt werden. Dazu bedarf es der Schulung der Fähigkeit, emotional in Berührung zu kommen mit dem aktuellen Geschehen, zugleich aber auch der Fähigkeit zur reflexiven Verarbeitung, die in bestimmter Weise eine Distanz zum Erleben notwendig macht. Zu diesem Zweck werden Teilnehmer angehalten, pädagogische Alltagssituationen möglichst detailreich zu beobachten. Die Verschriftlichung des Interaktionsgeschehen stellt sodann einen ersten Schritt der reflexiven Auseinandersetzung dar und wird in den Seminarbesprechungen fortgesetzt, die darauf abzielen, ein angemessenes Bild von den inneren Beweggründen des eigenen Verhaltens sowie von jenem der Interaktionspartner zu bekommen. Dieses kontinuierliche Ringen um ein möglichst differenziertes Verstehen von Alltagssituationen trägt sodann dazu bei, dass eine Haltung entwickelt werden kann, bei der über eigene Handlungsimpulse, aber auch Projektionen nachgedacht werden kann, sodass unbedachte oder impulsive Reaktionen weniger drängend erlebt werden (Diem-Wille 2013).

Daraus folgt, dass Emotionen die Wahrnehmung und in Verbindung damit die Gestaltung pädagogischer Handlungen in einer Weise beeinflussen, die sich im Hinblick auf das Erreichen konkreter Ziele als hilfreich oder hinderlich erweisen können. Deshalb bedarf es der Bereitschaft und Fähigkeit, Emotionales zu thematisieren sowie reflexiv für ein Verstehen von (schulischen) Interaktionsprozessen zu nutzen. Ebenso ist die Fähigkeit erforderlich, diese Akte des Verstehens in die weitere Gestaltung der Arbeit einfließen zu lassen. Allerdings besteht – vor dem Hintergrund psychoanalytisch-pädagogischer Theorieperspektiven – eine gewisse Gefahr, dass aus Gründen der Abwehr von bedrohlichen Aspekten des Erlebens ein solches Handeln nicht verwirklicht ist.

In methodisch geleiteter Weise eröffnet diese Form des erfahrungsfundierten Lernens, die Möglichkeit, differenzierte Zugänge zu bewussten und unbewussten praxisleitenden Momenten zu entfalten. Diese lassen sich erst allmählich erschließen, und dazu ist die Fähigkeit zu schulen, Erfahrungsausschnitte mit psychoanalytischen Theorien zu verbinden und Hypothesen über das beobachtete Geschehen zu entwickeln. Allerdings werden in solchen Prozessen auch Grenzen des Verstehens erreicht, die es auszuhalten gilt, damit sie reflektiert werden können (Diem-Wille 2013). In den Seminaren werde in nachträglichen Prozessen Fähigkeiten zur Reflexion geschult, die dazu beitragen, dass bereits im Vollzug pädagogischer Bemühungen Akte des Verstehens gesetzt werden, die die weiteren Handlungsschritte beeinflussen (Hover-Reisner, Funder,

Fürstaller, M. Datler 2014). Im Unterschied zu Schön (1983; 1987) zeigen sich solche Fähigkeiten auch dann, wenn man nicht an Grenzen eigener Handlungsmöglichkeiten stößt.

Wie bereits in der Einleitung dargestellt, ist es notwendig, diese Annahmen auch empirisch zu prüfen. Dabei lassen sich zwei Themenbereiche identifizieren, die in Zusammenhang stehen und eingehender zu untersuchen sind:

- Einerseits gilt es, auf der Ebene von Lehr- und Lernprozessen in differenzierter Weise zu zeigen, welche Bedeutung Emotionales im Hinblick auf einen förderlichen oder hinderlichen Einfluss hat. Diese Frage geht von der These aus, dass Emotionales stets präsent ist und deshalb konkrete Praxisgestaltung abhängig ist vom Vermögen, Aspekte des Erlebens zu thematisieren und reflexiv für ein Verstehen von schulischen Beziehungsprozessen zu nutzen.
- In Zusammenhang mit konkreten Ausbildungserfahrungen gilt es andererseits zu klären, in welcher Weise Lernprozesse untersucht werden können, die auf die Entwicklung eines verstehenden Zugangs zu emotionalen Aspekten abzielen.

Teil E

Annäherungen zur Frage der empirischen Untersuchung emotionaler Aspekte in Professionalisierungsprozessen

Einleitung

Bislang ist noch offen geblieben, vor welchen Herausforderungen Forschung in der Lehrerbildung und in der Psychoanalytischen Pädagogik steht, wenn der Zusammenhang untersucht werden soll zwischen

- emotionalen Aspekten in Lehr- und Lernprozessen,
- seinem förderlichen wie auch hinderlichen Einfluss in der pädagogischen Praxisgestaltung und
- der Entwicklung eines entsprechenden Könnens, das hilfreich oder notwendig dafür ist, dass berufsfeldspezifische Ziele auch erreicht werden.

Dazu werden im ersten Kapitel (1) zentrale Charakteristika und empirische Befunde im Hinblick auf emotionale Faktoren in der vorliegenden Forschung über Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung dargestellt. Dabei zeigt sich, dass emotionale Faktoren kaum systematisch berücksichtigt werden, sondern nur im Kontext von Kognition, Motivation oder Volition. Diese Einschätzung führt im zweiten Kapitel (2) zur Frage, wie in psychoanalytisch-pädagogischen Forschungsarbeiten der Aspekt des Emotionalen und seine Bedeutung für die Wahrnehmung und in Verbindung damit für die Gestaltung pädagogischer Situationen untersucht werden. Im Anschluss daran werden im dritten Kapitel (3) Ergebnisse aus Evaluationsstudien von psychoanalytisch orientierten Aus- und Weiterbildungen beschrieben. Ausgehend von den (erst spärlich) vorliegenden systematischen empirischen Untersuchungen werden im vierten Kapitel (4) Herausforderungen künftiger psychoanalytisch-pädagogischer Forschungsbemühungen formuliert. Dazu werden forschungsmethodologische Überlegungen zu Fragen der Methodenvielfalt diskutiert. Mit einem Resümee wird geschlossen (Kapitel 5).

1 Emotionale Faktoren in der Forschung zum Lehrberuf

Die vorliegende Untersuchung ging von der Fragestellung aus, welche Bedeutung emotionale Aspekte für die Fähigkeit nach bestimmten Ansprüchen zu handeln haben und in welcher Weise ein entsprechendes Können dafür ausgebildet werden kann. Dazu wurde zunächst die Diskussion über Standards und Kompetenzen aufgegriffen, und es wird in den Ausführungen des Teils B und C deutlich, dass selbst wenn man den Diskurs zum „Wissen-Können-Problem“ berücksichtigt, die Relevanz von emotionalen Faktoren für konkrete Praxisgestaltung und die Entwicklung eines entsprechenden Könnens noch zu klären ist. In diesem Abschnitt stellt sich nun die Frage, welche

empirischen Befunde zur Bedeutung von emotionalen Aspekten in Lehr- und Lernprozessen vorliegen, oder präziser, ob überhaupt und dann in welcher Weise in der Forschung zum Lehrberuf und zur Lehrerbildung emotionale Faktoren thematisiert werden. (1.1). Ein Blick auf die bisherigen Forschungsergebnisse (1.2) zeigt, dass emotionalen Prozessen in den empirischen Befunden zur Lehrerbildung kaum Bedeutung eingeräumt wird (1.3).

1.1 Charakteristika der Forschung über emotionale Faktoren im Lehrberuf und in der Lehrerbildung

Angesichts der bereits erwähnten uneinheitlichen Begriffsverwendung im Diskurs über Standards und Kompetenzen verwundert es nicht, dass auch die Forschungslandschaft kaum zu überblicken ist, einschließlich einer uneindeutigen Befundlage und schwer vergleichbaren Untersuchungsergebnissen (Rothland 2007, 7). Am Beginn der Diskussion über Standards wurde zwar noch von einem gravierenden Forschungsdefizit in der Lehrerbildung gesprochen (z.B. Schaefers 2002, 66), doch mittlerweile bilden Forschungen zum Lehrberuf und im spezifischen die empirische Erfassung sogenannter professioneller Handlungskompetenzen im deutschsprachigen Raum einen Schwerpunkt. Auch wenn eine verstärkte empirische Orientierung festgestellt wird (z.B. Blömeke 2011, 346), wird allerdings auch die „Isoliertheit vieler Studien“ (Gehrmann 2007, 86) oder etwa das Fehlen „stabiler theoretischer Grundlagen“ kritisiert, weshalb kein „kumulativen Erkenntnisfortschritt“ möglich sei (Herzog 2010, 36). In jüngster Zeit kommt Cramer (2016, 13) in seiner Arbeit über *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrberuf* ebenfalls zur Einschätzung, dass es im Vergleich zur anglo-amerikanischen Forschung im deutschsprachigen Raum „keine vergleichbare Tradition im wissenschaftlichen Diskurs“ gebe. Vielmehr sei die wissenschaftliche Beschäftigung durch „Zersiedelung“ gekennzeichnet. Deshalb entwickelt er in seiner Studie eine (methodengeleitete) Systematisierung inhaltlich relevanter Themenbereiche im schwer überschaubaren und durchaus disparaten Forschungsfeld. Neben weiteren Aspekten zur Charakterisierung des Gegenstandsbereiches wird auch das Thema „Emotion“ aufgegriffen, allerdings gemeinsam in einer Kategorie mit „Kognition“ und „Kompetenzen“ im Lehrberuf, weshalb dazu auch keine Detailauswertung vorliegt (Cramer 2016, 131f.).

Insofern sind emotionale Aspekte nicht nur in der Forschung über den Lehrberuf (allgemein), sondern ebenso im Teilbereich der Lehrerbildung nur schwer erfassbar, und bislang gibt es dazu auch noch keine Überblicksarbeit mit systematisierendem Anspruch. Deshalb werden in der folgenden Beschreibung der Forschungslage – analog zur Arbeit von Cramer – ebenfalls die drei Handbücher ausgewählt, um diesen Aspekt charakterisieren zu können. Dem liegt die Einschätzung von Cramer (2016, 98) zu Grunde, dass in Handbüchern, auch wenn sie als

„Momentaufnahme“ zu verstehen und zeitlichen Veränderungen unterworfen sind, die Breite des Diskurses zu einem Forschungsfeld abgebildet wird.⁹⁵

Im selben Jahr, 2004, als noch von einer „Krise der fehlenden Daten“ in der Lehrerbildung (Larcher, Oelkers 2004, 129) gesprochen wurde, ist das *Handbuch der Lehrerbildung* erschienen (Blömeke, Reinhold, Tulodziecki, Wildt 2004). Darin findet sich ein Kapitel zu „Grundsatzfragen der Lehrerbildung“: In diesem wird die Frage der Persönlichkeitsbildung von Lehrern thematisiert (Bohnsack 2004), ohne dabei Forschungsbefunde zu diskutieren, da es sich um theoretisch allgemeine Ausführungen handelt. Unmittelbar daran schließt ein Beitrag zur „Forschung in der Lehrerbildung“ an (Altrichter, Mayr 2004), wobei emotionale Faktoren keinen Eingang in die Betrachtung finden. Deshalb lohnt sich ein Blick in ein weiteres Handbuch, nämlich *Lehrerprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*, herausgegeben von Zlatkin-Troitschanskaia u.a. (2009): Darin lassen sich im dritten Teil Beiträge über „Internale Dimensionen“ zur Entwicklung von Professionalität von Lehrenden nachlesen. Emotionale Aspekte im Lehrberuf werden dabei von Hascher und Knapp (2009) explizit thematisiert, und in einem eigenen Artikel werden Zusammenhänge zwischen motivationalen Voraussetzungen und emotionalen Prozessen hergestellt (Krapp, Hascher 2009). Im Folgenden werden zentrale Argumentationslinien dieser Aufsätze noch ausgeführt.

Zunächst soll noch dargestellt werden, ob und in welcher Weise in dem zuletzt erschienenen *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* emotionale Aspekte thematisiert werden (Terhart, Bennewitz, Rothland 2011; aktual. Aufl. 2014): Darin gibt es ein Kapitel über „Konzepte der Forschung zum Lehrberuf“, in dem der „Persönlichkeitsansatz“ von Mayr (2011) erörtert wird. Ebenso ist ein Kapitel mit mehreren Beiträgen über „Forschung in der Lehrerbildung“ enthalten, allerdings werden auch hier emotionale Faktoren nicht explizit berücksichtigt. Jedoch findet sich in einem weiteren Kapitel mit dem Titel „Forschung zu Lehrerkognitionen, -emotionen und -kompetenzen“ ein Beitrag, der sich explizit mit „Forschung zur Lehreremotionen“ auseinandersetzt, wiederum von Krapp und Hascher (2011) verfasst. Abermals ist das Thema „Forschung zur Lehrermotivation“ enthalten, in dem wiederum Bezüge zu emotionalen Faktoren hergestellt werden (Kunter 2011).

Die beiden erwähnten Beiträge, die bereits im Titel die Frage nach Emotionen in der Forschung zum Lehrberuf anführen, geben einen ersten Einblick in den aktuellen Forschungsstand, sowohl

⁹⁵ Es wäre durchaus lohnenswert, Forschungsarbeiten aus dem englischsprachigen Raum aufzugreifen. Allerdings müsste dazu ebenfalls erst ein systematisierender Forschungsüberblick entwickelt werden, damit die Auswahl nicht beliebig wird.

im Hinblick auf den Lehrberuf allgemein als auch auf den spezifischen Bereich der Lehrerbildung: So etwa wird die Problematik der „Lehrerangst“ angeführt, zu dem Katschnig (2004) mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens Angst und Belastung sowie deren Bewältigung durch Humor bei Volksschullehrern untersucht. Brück hatte bereits 1978 anhand von Tiefeninterviews zum subjektiven Erleben die *Angst des Lehrers vor seinem Schüler* behandelt. Vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theoriebildung werden darin biografische Zusammenhänge erforscht. Des Weiteren sind beispielhaft die Forschungsarbeiten zur Erfassung von Freude, Angst und Ärger beim Unterrichten zu nennen, die sowohl im Hinblick auf personenabhängige als auch auf situationsabhängige Faktoren untersucht und in Beziehung zur Leistungsentwicklung von Schülern im Fach Mathematik gesetzt werden (Frenzel, Götz 2007; Frenzel, Götz, Pekrun 2008).

Abgehandelt werden darin auch noch Studien zur „Lehrerpersönlichkeit“ mit Bezug auf berufliche Orientierung und Identitätsentwicklung (z.B. Flaake 1989) oder im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Bewährung in der Ausbildung bzw. im Beruf (Mayr 2006a). Erwähnt wurde bereits, dass Mayr (2011) im *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* Konzepte und Befunde zum Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung vorstellt. Er geht von der Annahme aus, dass die Persönlichkeit des Lehrers ein „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrberuf bedeutsam sind“ bildet (Mayr, Neuweg 2006, 183). Im Mittelpunkt seines Beitrages steht das sogenannte „Eigenschaftsparadigma“ als eine Möglichkeit, relevante Persönlichkeitsfaktoren im Lehrberuf zu untersuchen (mit Hilfe des „Fünf-Faktoren-Modells“).⁹⁶

Ebenso werden Befunde angeführt, die das Erleben von Arbeitszufriedenheit, Wohlbefinden und Stress im Lehrberuf untersuchen (z.B. Grunder, Bieri 1995, Gehrmann 2007). Eine gewisse Nähe dazu haben Studien zum Thema Beanspruchung und Entlastung im Lehrberuf (z.B. Herzog 2007; Schaarschmidt, Krieschke 2009; Schumacher, Paulus, Sieland 2009). Die Forschung zur Lehrerbildung ist durchaus traditions- und umfangreich. Das zeigt sich auch darin, dass im *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (Terhart, Bennewitz, Rothland 2011) diesem Thema ein ganzes Kapitel gewidmet ist. Nicht zuletzt soll noch erwähnt werden, dass ein systematischer Überblick über *Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt* in Form eines internationalen Reviews von Cramer und Binder (2015) erstellt wurde.

⁹⁶ Als ein weiteres „Paradigma“ der Persönlichkeitspsychologie wird neben dem „kognitivistischen“ das „psychoanalytische“ erwähnt. Wobei Mayr zur Einschätzung gelangt, dass diese „heute wegen ungenügender wissenschaftlicher Bewährung bzw. der offensichtlichen Unangemessenheit für das Gegenstandsfeld der Persönlichkeitsforschung kaum mehr eine Rolle spielen“ (Mayr 2011, 127). Folgt man den Überlegungen des zweiten Kapitels dieses Teils, kann diese Einschätzung entkräftet werden, zumal fragwürdig ist, ob sich „die Psychoanalyse“ als Paradigma bezeichnen lässt. Es kann sich wohl nur um ausgewählte paradigmatische Grundannahmen handeln, die jedoch vom Autor nicht ausgeführt werden.

Diese letztgenannte Arbeit verweist gemeinsam mit Cramer (2016) zugleich darauf, dass entsprechende Systematisierungsversuche zu emotionalen Faktoren in der Forschung zur Lehrerbildung bislang noch ausstehen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass – in Form von einführenden Überblicksarbeiten – das Thema über emotionale Faktoren in der Forschung zum Lehrberuf aufgegriffen wird und Eingang in Handbücher findet. Allerdings gibt es im Hinblick auf Lehreraus- und Lehrerweiterbildung weder einen expliziten Artikel zum Thema Emotionales in den Handbüchern noch einen entsprechenden Systematisierungsversuch im deutschsprachigen Raum, wie ihn etwa Cramer (2016) für den Gesamtbereich der Forschung zum Lehrberuf entwickelt hat.

1.2 Ausgewählte Befunde zu emotionalen Faktoren in der Forschung über Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung

Es wurde bereits in [Teil A](#) ausgeführt, dass in den beiden exemplarisch diskutierten Konzeptionen zu Standards zwar Aspekte vorkommen, die – indirekt – auf emotionale Faktoren verweisen, jedoch werden diese weder eingehend diskutiert noch systematisch bearbeitet. Erwähnung fanden in diesem Kontext etwa jene Standardgruppen zur „Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken“ (Oser 2001b, 233) oder zu „Lösungsansätzen für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht“ (KMK 2014, 10). Nicht zuletzt aufgrund der fehlenden empirischen Daten zur Wirksamkeit der Lehrerbildung werden diese Konzeptionen in empirischen Untersuchungen aufgegriffen. Insofern stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise emotionale Prozesse dort Eingang finden.

In den Studien, die als Ausgangspunkt ihrer Forschungen die in diesen Konzeptionen entwickelte Systematisierung von Standards und Kompetenzen wählen, wird zumeist – anhand von Selbstbeurteilungen – das Ausmaß der subjektiv empfundenen Verfügbarkeit sogenannter Kompetenzen untersucht. Dabei wird deutlich, dass emotionale Faktoren als fehlend ausgewiesen werden, so sie überhaupt eingehender thematisiert werden. Wenn man davon ausgeht, dass die Standardgruppe in der Konzeption von Oser zur „Bewältigung von Disziplinproblemen“ eine große Nähe zu emotionalen Aspekten aufweist, dann zeigt sich Folgendes: In der Wirksamkeitsstudie kommt Oser zur Einschätzung (2001b, 265f.), dass bei der Auswertung die Bedeutung dieser Standardgruppe von den Studierenden bzw. Interviewteilnehmern zu wenig gesehen werde und dies sei – so seine Schlussfolgerung – ein Resultat der fehlenden Beachtung während der Ausbildung. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Rauin und Meier (2007, 115) im Rahmen einer Längsschnittstudie an mehreren deutschen Hochschulen. In der Untersuchung von Mayr (2006b, 161) lassen sich Detailauswertungen im Hinblick auf Emotionales nicht nachlesen, jedoch kommt

er zur Einschätzung, dass bereits in den konzeptuellen Überlegungen von Oser „nicht-planbare und nicht-rationale Determinanten des Handelns“ ausgeblendet seien⁹⁷.

Etwas anders verhält es sich in jenen Studien, die als Bezugspunkt ihrer Forschung die bereits angeführte Begriffsdefinition zu Kompetenz von Weinert (2001) und in der Weiterführung von Klieme und Hartig (2007) wählen. Darin wird unterschieden in „kognitive“ (Wissensbereiche) und „nicht-kognitive Facetten“ (Motivation, Überzeugungen, Selbstregulation) von Kompetenz. Zur exemplarischen Verdeutlichung werden zwei prominent vertretene Studien angeführt, die sich durch diverse Folgestudien auszeichnen: einerseits die internationalen Vergleichsstudien TEDS-M sowie TEDS-LT⁹⁸, in der Professionswissen und Kompetenzen von angehenden Lehrern untersucht werden, und andererseits die Studie COAKTIV⁹⁹, in der ebenfalls das Thema der Lehrkompetenz im Hinblick auf Wissen, Überzeugungen sowie Motivation und selbstregulative Fähigkeiten von Lehrkräften im Fach Mathematik im Zentrum stehen.

In den Studien TEDS-M, TEDS-LT und ihren Nebenstudien werden Zusammenhänge zwischen Ausbildungsmerkmalen und Lernergebnissen anhand von repräsentativen Länderstichproben untersucht. Analog zur Erfassung von Schülerleistungen (PISA, TIMSS usw.) stehen „professionelle Kompetenzen“ von angehenden Lehrkräften für Mathematik, Deutsch oder Englisch im Zentrum, um Aussagen über die Effektivität der Lehrerausbildungssysteme zu erhalten. Erhoben werden neben kognitiven fachspezifischen Leistungen, wie etwa das jeweilige Fachwissen ebenso „affektiv-motivationale Merkmale“. Letztere bestehen – den Annahmen der Studie zufolge – aus Interesse, Motivation und Überzeugungen zur Natur des jeweiligen Faches. Dazu werden das fachliche, fachdidaktische und pädagogische Wissen, strukturelle Merkmale der Lehrerausbildung sowie Lerngelegenheiten während der Ausbildung untersucht, denn diese lassen Rückschlüsse auf Stärken und Schwächen der Ausbildung zu (u.a. Blömeke 2007). In der Studie TEDS-LT werden „affektiv-motivationale“ Faktoren im Hinblick auf selbstregulative Fähigkeiten, Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen untersucht. Das Datenmaterial für die Analyse der

⁹⁷ Der Vollständigkeit halber soll noch erwähnt werden, dass in der Studie zur Einschätzung der diagnostischen Fähigkeiten (Abs 2006; 2007) – ebenfalls anhand der von Oser entwickelten Konzeption – Emotionales nicht thematisiert wird. Auch in der Potsdamer LAK Studie (Schubarth u.a. 2007), die anhand der Kompetenzbereiche der Kultusministerkonferenz berufsbezogene Fähigkeiten untersucht, wird lediglich deutlich, dass Studierende sich für unterrichtsbezogene Aufgaben als kompetent einschätzen, jedoch werden weitere Differenzierungen, die auf emotionale Aspekte verweisen könnten, nicht vorgenommen. Dies trifft auch für die Längsschnittstudie KLIP zu (Gröschner u.a. 2012; 2013).

⁹⁸ Die *Teacher Education and Development Study* ist eine internationale Vergleichsstudie der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), an der 17 Länder teilnehmen (Europa und Asien). Aufbauend auf Studien zu Schülerleistungen (TIMSS und PISA), sollen ländervergleichende Erkenntnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung gewonnen werden (u.a. Blömeke, Kaiser, Lehmann 2008; 2010a; b; Blömeke u.a. 2013a; b).

⁹⁹ *Cognitive Activation in the Classroom*. Eine Studie des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung (2003-2011) zum Professionswissen von Lehrkräften (u.a. Kunter Baumert, Blum, Klusmann, Krauss, Neubrand 2011).

„motivationalen und volitionalen Bedingungen“ entstammt einer Online-Erhebung zum selbsteingeschätzten Studienerfolg und -verhalten und wird im Hinblick auf länder- und studienstandortspezifische Besonderheiten ausgewertet (Blömeke u.a. 2013, 11). Auch in dem Beitrag „Zum kulturspezifischen Einfluss affektiver Einflussfaktoren im Bildungsbereich“ wird gezeigt, dass neben kognitiven und soziodemografischen Aspekten ebenso motivationale Faktoren einen zentralen Einfluss auf den Wissenstand von Lehrkräften haben (Laschke, Blömeke 2013). Weitere Detailergebnisse dieser Studien werden nicht mehr behandelt, da bereits deutlich wird, dass – auch wenn von affektiven Einflussfaktoren oder Komponenten von Kompetenz gesprochen wird – emotionale Prozesse im engeren Sinn nicht thematisiert werden, da der Schwerpunkt auf Interesse, Überzeugungen und Motivation gelegt wird.

In der Studie COAKTIV wird ebenfalls davon ausgegangen, dass professionelles Handeln (von Mathematiklehrkräften) aus einem „Zusammenspiel“ von spezifischem Wissen, professionellen Werten und Überzeugungen, motivationalen Orientierungen sowie Fähigkeiten zur Selbstregulation bestehe (Baumert, Kunter 2011). Affektive Faktoren werden in dieser Studie ebenfalls im Kontext von motivationalen Orientierungen thematisiert, wenn von „Fach- und Unterrichtsenthusiasmus“ oder „Freude an der Arbeit mit Lernenden“ die Rede ist (Kunter 2011). Auch in dieser Studie zeigt sich, dass Emotionales nicht als eigenständiger Aspekt thematisiert, sondern im Kontext von motivationalen Faktoren oder von Fähigkeiten zur Selbstregulation verortet wird.

1.3 Über das „Schattendasein“ empirischer Befunde zu emotionalen Faktoren im Lehrberuf und in der Lehrerbildung

In Anknüpfung an Hascher und Krapp (2009) legen die angeführten Forschungsergebnisse den Schluss nahe, dass emotionale Aspekte zwar eine bedeutsame Rolle zur Beschreibung und Erklärung von Lehrerprofessionalität spielen, aber ein weitgehend unerforschtes Feld darstellen.

„Allerdings ist es kaum möglich aus diesen Befunden generalisierbare Aussagen abzuleiten, da die Studien sowohl hinsichtlich Stichprobe als auch Emotionsqualität nicht repräsentativ sind, und die Art der emotionalen Reaktionen u.a. von den jeweiligen Kontextbedingungen und Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit (z.B. Berufserfahrung; Geschlecht) beeinflusst wird [...]. Zudem bestehen inter- und intraindividuelle Unterschiede, die eine Verallgemeinerung erschweren“ (Krapp, Hascher 2009, 518).

Wiederkehrend wird in der Literatur darauf hingewiesen, dass empirische Forschungen zu emotionalen Faktoren fehlen und es ein „auffälliges Forschungsdefizit zu Emotionen von Lehrkräften“ (Frenzel, Götz, Pekrun 2008, 187) gebe, da das Thema „lange Zeit nur stiefmütterlich“ behandelt wurde (Krapp, Hascher 2011, 511).

„Dieser eher unzureichende Erkenntnisstand lässt sich nicht zuletzt auf die Situation der Emotionsforschung zurückführen. Deren breites Forschungsfeld ist durch eine große Heterogenität der Begrifflichkeiten charakterisiert. Beispielsweise wird von Gefühlen, Empfindungen, Befinden, Befindlichkeit, Emotion, von Affekten, Stimmungen ebenso gesprochen, wie von bereichsspezifischen Einzelemotionen wie Lernfreude oder Prüfungsangst. Analog zur Begriffsvielfalt findet sich eine Fülle an Theoriezugängen, die nur wenig miteinander korrespondieren“ (Hascher, Krapp 2009, 366).

Nach wie vor aktuell erscheinen die Gründe, die Frenzel und Götz (2007, 284) für das „Schattendasein“ von Schüler- und Lehreremotionen in der Lehr- und Lernforschung anführen. Zum einen wird der Umstand genannt, dass emotionale Aspekte in manchen Theorietraditionen lediglich als Begleiterscheinung von Motivations- oder Kognitionsprozessen erachtet werde, jedoch nicht als eigenständiges Konstrukt. Zum anderen sei der „flüchtige“ und fast ausschließlich auf subjektives Erleben basierende Charakter des Emotionalen empirisch schwer erfassbar.

Ebenfalls kommt Oser (2011, 595) – in seiner Kommentierung der vorhin erwähnten Aufsätze über „Forschung zur Lehreremotion“ (Krapp, Hascher 2011) – zur Einschätzung, dass Untersuchungen zu emotionalen Prozessen im Lehrberuf sich zur sehr auf „Applikationen der psychologischen Grundlagenforschung“ beschränke, anstatt das vielfältige Interaktionsgeschehen in seiner Komplexität zum Gegenstand zu machen. Hascher (2011, 522) führt ergänzend dazu aus, dass das „Problem der Lehreremotionen“ vielfach „ohne hinreichende wissenschaftliche Absicherung plausibel erscheinender Alltagsvermutungen diskutiert“ werde. Insofern verwundert es auch nicht, dass viele Beiträge mit der Benennung von Forschungslücken bzw. mit einer mehr oder weniger langen Liste an offenen Fragen enden (u.a. Hascher 2011; Schwarzer-Petruck 2014).

Zudem zeigt sich in den angeführten Studien, dass zwar Motivation, Volition oder Selbstregulation thematisiert werden, emotionale Faktoren im hier entwickelten Sinn jedoch nicht. Vereinzelt finden sich Untersuchungen in der Lehrerbildung, die spezifische Themenbereiche behandeln, wie etwa Angst, Freude oder Ärger, wobei hier der Eindruck entsteht, dass ein theoretisch begründeter Zusammenhang zur pädagogischen Praxisgestaltung vage bleibt (Hascher 2011, 522). Dies erinnert an die Einschätzung von Neuweg (2005b, 38) in [Teil B](#), dass es nicht ausreichen würde, wenn der Aspekt des Emotionalen bloß additiv ergänzt werde. Insofern erhält man bei Lesen des jeweiligen Theoriebezugs in den angeführten Studien den Eindruck, dass die Komplexität von emotionalen Faktoren für das Zustandekommen von Handeln kaum hinreichend abgebildet wird, da handlungs- oder persönlichkeits-theoretische Begründungszusammenhänge zwischen emotionalen Aspekten und Prozessen des Wahrnehmens, Denkens oder Handelns sowie dessen Relevanz im pädagogischen Interaktionsgeschehen nicht systematisch ausgeführt werden.

Bereits in der [Einleitung](#) wurde argumentiert, dass Aspekte des Erlebens sowie die Frage nach den entscheidenden Gründen menschlichen Handelns im Zentrum psychoanalytischen Denkens stehen (W. Datler 2003a; 2004a). Deshalb wird nun gefragt, welche Befunde in der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur vorliegen.

2 Zur Bedeutung des Erlebens in der psychoanalytisch-pädagogischen Forschungsliteratur

Wenn der Zusammenhang zwischen dem Einfluss von emotionalen Faktoren in Lehr- und Lernprozessen und dessen Bedeutung für Professionalisierungsprozesse und Kompetenzerwerb untersucht werden soll, verweist der Gegenstandsbereich auf „innere“, mentale Prozesse. Diese stehen von Beginn an im Zentrum des Erkenntnisinteresses der Psychoanalyse, weshalb in diesem Abschnitt Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischer Forschung zu emotionalen Aspekten im Lehrberuf diskutiert werden. Dazu wird einerseits erneut die Studie von M. Datler (2012) herangezogen, denn darin wird die Bedeutung des Aspekts des Erlebens schulischer Situation auf Seiten der Lehrer in psychoanalytischen Publikationen untersucht. Fragen der Aus- und Weiterbildung stehen zwar nicht im unmittelbaren Zentrum dieser Arbeit, jedoch wird sie angeführt, da diese Studie Elemente aufweist, die dem Bereich der psychoanalytischen Konzeptforschung (Dreher 1998) zuordenbar sind. Insofern scheint sie zur Charakterisierung forschungsspezifischer Gesichtspunkte geeignet, zumal empirische Forschung nicht losgelöst von konzeptueller betrachtet werden kann ([2.1](#)). Andererseits wird darin auch deutlich, dass die Analyse und Diskussion von Falldarstellungen „einen zentralen Aspekt des Präsentierens und Begründens von psychoanalytischen Überlegungen“ darstellt (W. Datler 2004b, 13). Deshalb werden methodische Überlegungen zur psychoanalytischen Einzelfallstudie diskutiert ([2.2](#)).

2.1 Psychoanalytische Forschung zu emotionalen Prozessen in der Lehrerbildung

Für die Frage nach emotionalen Faktoren in Lehr- und Lernprozessen ist die Studie über *Die Macht der Emotion im Unterricht* (M. Datler 2012) bedeutsam, da darin untersucht wird, inwiefern sich die Auseinandersetzung mit Aspekten des Erlebens von schulischen Situationen in der psychoanalytischen Literatur verändert hat. Ergebnisse dieser Untersuchung wurden in [Teil C](#) bereits aufgegriffen, um zentrale Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischen Könnens und Handelns darzustellen. Es wurde noch nicht diskutiert, welchen Beitrag diese Arbeit für die Untersuchung emotionaler Faktoren im Lehrberuf und in der Lehrerbildung leistet.

Diese Studie hat aufgrund der systematischen Analyse von publizierten Fallberichten und der damit einhergehenden Theorieentwicklung eine gewisse Nähe zur psychoanalytischen Konzeptforschung. Dreher (1998, 9) führt aus, dass damit „eine Klasse von Forschungsaktivitäten“, die auf eine Klärung, Präzisierung und Verfeinerung psychoanalytischer Konzepte abzielen, beschrieben werden kann.

„Dabei geht es sowohl um theoriegeschichtliche Forschungen zur Entstehung und Entwicklung, als auch um Forschungen zur Verwendung, zur Klärung sowie zur Ausdifferenzierung eines Konzeptes“ (Dreher 1998, 9).

Die Autorin geht von der Annahme aus, dass wissenschaftlicher Fortschritt nicht nur durch eine Erweiterung von empirisch belegbaren Aussagen, sondern auch durch neue und erweiterte Konzepte entsteht. Insofern – so argumentiert Dreher (2007, 288) – bestehe die Weiterentwicklung der Psychoanalyse als Wissenschaft nicht nur in der Kumulation von empirischen Befunden und darauf aufbauender wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern ebenso relevant sei die Analyse der damit einhergehenden Bedeutungsveränderungen von Konzepten und Theorien. An dieser Stelle soll auf die kritische Diskussion, die um die Frage kreist, inwieweit Konzeptforschung ohnedies eine Voraussetzung für empirische bzw. psychoanalytische Forschung ist, nicht näher eingegangen werden (Kächele, Thomä 2006). Im Kontext der Charakterisierung von psychoanalytisch-pädagogischen Forschungsansätzen soll lediglich verdeutlicht werden, dass für systematische wissenschaftliche Forschung möglichst klare und präzise Konzepte und Theorien unerlässlich sind. Im Umkehrschluss gilt dies auch für psychoanalytische Konzeptforschung, in der gesicherte empirische Befunde zu integrieren sind (Dreher 1998, 200). Forschung berücksichtigt somit immer empirische und konzeptuelle Momente, da die Reflexion der entsprechenden Konzepte und die damit in Verbindung stehenden Begriffe sowie ihre Einbindung in übergeordnete Theorien „jedweden Versuchen der Operationalisierung oder Messung“ (Dreher 1998, 186) vorausgehen. Für die Untersuchung von emotionalen Faktoren in Lehr- und Lernprozessen folgt daraus, dass es nicht nur theoretisch tragfähiger Konzepte, sondern ebenso der Reflexion dieser bedarf, damit deren Grenzen, Relevanz und Reichweite möglichst präzise und klar formuliert werden können. Dies ist insofern bedeutsam, als im vorangegangenen Kapitel die fehlende konzeptuelle Rahmung von emotionalen Faktoren in der Forschung zum Lehrberuf und zur Lehrerbildung beschrieben wurde.

In der Studie von M. Datler (2012) wird die Veränderung von theoretischen Grundannahmen zum Aspekt des Erlebens in therapeutischen Prozessen und dessen Einfluss auf Theorieentwicklung in der Psychoanalytischen Pädagogik nachgezeichnet und im Hinblick auf die Veränderung paradigmatischer Grundannahmen analysiert. Im Zentrum steht die Frage nach der Bedeutung des Erlebens schulischer Situationen auf Seiten der Lehrer und dessen Folgen für die

Wahrnehmung, Reflexion und Gestaltung schulpädagogischer Situationen. Dazu wird zuerst der historische Hintergrund der Fragestellung erarbeitet, indem Parallelen im Umgang mit den eigenen Gefühlen von Lehrern und Psychoanalytikern in der psychoanalytisch-therapeutischen sowie in der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur gesucht werden. Interessant ist hierbei der Befund, dass sich in den Arbeiten der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts keine Textstellen finden lassen, die ausführlich von eigenen Gefühlen berichten würden und folglich auch nicht von deren Reflexion.

Deshalb wird in einem zentralen Zwischenschritt der Bedeutungswandel von psychoanalytischen Konzepten, wie etwa jenes der Übertragung, Gegenübertragung oder des szenischen Verstehens, nachgezeichnet, die zu einer Neubewertung des Erlebens auf Seiten des Analytikers in therapeutischen Situationen führte. Dabei wird deutlich, dass sich das Grundverständnis entscheidend verändert hat, indem das Erleben des Analytikers nicht mehr nur als Hindernis in der psychoanalytischen Arbeit, sondern als hilfreich und notwendig im Verstehen von psychischen Prozessen betrachtet wird.

„Die verschiedenen Aspekte, die in den diesbezüglichen theoretischen Diskussionen herausgestrichen wurden, hatten eine unübersehbare, unbestrittene Gemeinsamkeit: Es geht um die Grundannahme, Gefühle der PsychoanalytikerInnen seien nicht einzig allein als negativ zu bewerten, müssten nicht von vorne herein für die Behandlung und den Verlauf einer Psychoanalyse hinderlich sein. Das Erleben unterschiedlichster Gefühlsregungen, auch ein sich in unbewusste Beziehungen verstrickt Fühlen, ein ‚Sich-nicht-Auskennen‘ darf und soll wahrgenommen werden. Damit verbundene verwirrende Empfindungen werden im Hinblick auf die unbewusste Dynamik der psychoanalytisch-therapeutischen Beziehung verstanden. Gelingt dies, dann können PsychoanalytikerInnen wiederum in die Lage kommen, PatientInnen in ihren unbewussten Problematiken – welche diese Gefühle ausgelöst haben – zu verstehen“ (M. Datler 2012, 94).

Diese konzeptuelle Neubewertung des Erlebens und dessen Relevanz in therapeutischen Prozessen hat – so die Schlussfolgerung der Autorin – die Art und Weise beeinflusst, in der in der jüngeren psychoanalytisch-pädagogischen Literatur über Lehrer, ihr Erleben und die Reflexion des Erlebens geschrieben wird. Diese Bedeutungsveränderung wird in den Publikationen, die im *Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik* und in dessen Umfeld von 1989 bis 2011 erschienen sind, untersucht. Darin wird anhand der Analyse von Falldarstellungen gezeigt, dass Lehrer in schulischen Situationen permanent intensive Gefühle verspüren, die der bewussten Wahrnehmung verschlossen sein können. Denn die analytische Reflexion

„[...] ist mit einem differenzierten Verstehen des eigenen Erlebens und des darin gründenden Verhaltens, aber auch mit einem differenzierten Verstehen des Erlebens und des Verhaltens einzelner SchülerInnen, der Schülergruppe oder der KollegInnen verbunden“ (M. Datler 2012, 187).

Zudem wird deutlich gemacht, dass diese Verstehensprozesse nicht einmalig, sondern kontinuierlich pädagogisches Handeln sowie die Wahrnehmung und Ausgestaltung von Beziehungsprozessen beeinflussen. Es wird hier nicht nur erläutert, in welcher Weise sich die Auseinandersetzung mit emotionalen Aspekten in psychoanalytischen(-pädagogischen) Theorien verändert hat, sondern auch herausgearbeitet, welchen Stellenwert die Auseinandersetzung mit emotionalen Bedeutungszusammenhängen im Hinblick auf konkrete Praxisgestaltung hat.

Forschungsbemühungen haben sich allerdings (noch) der Aufgabe zu stellen, emotionale Faktoren eingehender zu untersuchen, die für das Handeln und für die Entwicklung eines entsprechenden Könnens, bedeutsam sind. Dazu eignen sich, wie M. Datler (2012) mit Bezug auf die Bedeutung des Erlebens schulischer Situationen zeigt, psychoanalytische Einzelfallstudien, die in engen Zusammenhang mit psychoanalytischer Theorieentwicklung stehen.

2.2 Relevanz und Reichweite psychoanalytischer Einzelfallforschung im Kontext von Lehrerbildung

M. Datler hat in ihrer Untersuchung nicht nur dargelegt, in welcher Weise sich der Aspekt des Erlebens seitens der Lehrkraft in der psychoanalytisch-pädagogischen Theoriebildung verändert hat, sondern auch, dass diese Veränderung in unmittelbarem Zusammenhang mit der Präsentation, Analyse und Diskussion von Fällen steht. Für die psychoanalytische Forschung ist der Erkenntnisgewinn mit Hilfe von Einzelfällen charakteristisch, denn seit den Anfängen der Psychoanalyse steht Theorieentwicklung in engem Zusammenhang mit Fallstudien, die richtungsweisend für alle weiteren und ebenso für psychoanalytisch-pädagogische Arbeiten sind (Schmid 1997, 183). Mit den aufgezeichneten Krankengeschichten Sigmund Freuds beginnend (Elisabeth von R., Anna O. oder Dora), hat sich in der psychoanalytischen Forschung eine ihr eigene Form der Einzelfalldarstellung entwickelt. Gleiches gilt für den psychoanalytisch-pädagogischen Diskurs, in dem ebenfalls Kasuistisches über einzelne Kinder, eine Gruppe von Kindern oder über institutionelle Bedingungen, auch im Kontext von Aus- und Weiterbildung, bearbeitet wird.¹⁰⁰ Diese Forschungsperspektive steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Erkenntnisgegenstand der Psychoanalyse. Den Mittelpunkt psychoanalytisch-pädagogischen Denkens und Handelns bildet – wie bereits dargelegt – ein differenziertes Verstehen von bewussten und unbewussten Bedeutungszusammenhängen, in denen Verhalten und Handeln gründet. Möchte man klären, in welcher Weise sich Professionalisierungsprozesse untersuchen lassen, die auf ein Verstehen von emotionalen Aspekten abzielen, dann eröffnen

¹⁰⁰ Im Kontext von Schule ist etwa an Studien von Neidhardt (1977), Muck (1980), Coren (1994), Hoanzl (2002) oder Youell (2006) zu denken.

psychoanalytische Fallstudien die Möglichkeit, „innere“ mentale Prozesse nachzuvollziehen, indem einmalige, besondere Ereignisse zum Gegenstand der Betrachtung werden. Diese Überlegung führt nun zur Frage, welche Bedeutung und Funktion Einzelfallstudien als Instrument psychoanalytisch-pädagogischer Forschung haben.

Die Veröffentlichung und Diskussion von kasuistischem Material im Dienste der Darstellung und Präsentation von psychoanalytischen Annahmen hat nicht nur Tradition, sondern auch einen spezifischen Stellenwert zur Untersuchung des der Psychoanalyse eigenen Erkenntnisgegenstands.

„Im Zentrum des psychoanalytischen Interesses stehen nicht isolierte Verhaltensweisen, sondern Fragen nach den Bedingungen ihres Zustandekommens und ihrer Veränderung, nach der mit ihnen verbundenen Erlebnisqualität und nach den symbolischen, unbewussten Gehalten, die sich in ihnen ausdrücken“ (Leuzinger-Bohleber, Garlichs 2010, 653).

W. Datler (2004b, 29f.) beschreibt, dass das Fallmaterial in Freuds Arbeiten aus einer therapeutischen Praxis stammt, in der Zuhörer bzw. die Öffentlichkeit ausgeschlossen ist. Dies hat zur Folge, dass der genauen Darstellung des Fallgeschehens und der damit verbundenen Gedanken und Hypothesen besondere Beachtung geschenkt wird, indem der Zusammenhang zwischen Besonderem und Allgemeinem systematisch untersucht und in nachvollziehbarer Weise dargestellt wird.¹⁰¹ Freud sei in den therapeutischen Situationen jedes Mal spontanen, neuen und einmaligen Ereignissen begegnet, die sich nicht wiederholen oder planen lassen. Seine Falldarstellungen berichten von der Einmaligkeit des Geschehens und von der

„[...] konkreten Analyse ‚singulärer Ereignisse‘ [...], um in Anknüpfung daran zu zeigen, zu welchen Einsichten er gelangte und in welcher Weise er das kasuistische Erarbeitete nun in allgemein gehaltene Theorien überführt“ (W. Datler 2004b, 31).

Deshalb sei eine erzählerische Darstellung dem Forschungsgegenstand der Psychoanalyse angemessen, denn das Interesse gilt den psychischen Prozessen, die sich im manifesten Verhalten zeigen. Als unbewusste Prozesse entziehen sie sich der unmittelbaren Beobachtung von außen und sind deshalb auch den Lesern nur bedingt zugänglich. Durch die gewählte Darstellungsform entsteht ein plastisches Bild vom Erleben der in den Fallberichten beschriebenen Akteure, sodass beim Lesen bestimmte Vorstellungen und Stimmungen geweckt werden, die im Alltag so ohne weiteres nicht zugänglich sind, jedoch eine Nähe zu den beschriebenen psychischen Prozessen aufweisen. In einer Fallstudie werde der Prozess des Rätsellösens dargestellt wie auch die Konsequenzen, die sich daraus für die Theorieentwicklung ergeben. Freud trete in seinen Fallstudien selbst auf, indem er beschreibt, dass ihm etwas Rätselhaftes und zunächst

¹⁰¹ Siehe dazu auch Körner (2004) über *Die argumentationszugängliche Kasuistik*, in der er der Frage nachgeht, wie ein Fallbericht für den Leser (oder Hörer) verständlich und in seinen verwendeten Methoden nachvollziehbar und kritisierbar wird.

Unbeantwortbares begegnet, und davon ausgehend wird der Prozess des Rätsellösens ebenso wie die Lösung des Rätsels selbst erarbeitet. In dieser Weise gibt Freud den Lesern

„die Möglichkeit an seinen Such- und Denkbewegungen teilzunehmen [...], an seinen Erfahrungen und Gedanken zu partizipieren sowie gegebene Probleme, Lösungen und Schlussfolgerungen aus seiner Perspektive zu sehen“ (W. Datler 2004b, 32).

Psychoanalytische Forschung in Form von Falldarstellungen und Fallstudien steht demnach in unmittelbarem Zusammenhang mit einer forschenden Grundhaltung, die zu einem spezifischen Erkenntnisgewinn in der analytischen Situation führt. Denn das Zentrum psychoanalytischen Denkens und Handelns bilden die Wahrnehmung und das Verstehen von latenten Sinnstrukturen und Bedeutungszusammenhängen, die sich in manifest beobachtbaren Phänomenen zeigen. Psychoanalytische Prozesse zeichnen sich demnach dadurch aus, dass in der Interaktion zwischen Analytiker und Analysand die Besonderheiten und Schwierigkeiten des Erlebens, Denkens, Wahrnehmens und Verhaltens bearbeitet werden. Die bereits erwähnten Konzepte, wie etwa jenes der Übertragung, Gegenübertragung oder des szenischen Verstehens sind dafür bedeutsam. Ein wesentliches Moment dabei ist, sich auf Fremdes, Unbekanntes oder Nichtwissen einzulassen, damit im gemeinsamen Durcharbeiten – in Gestalt von Deutungen – ein Verstehen der unbewussten Dynamik entwickelt werden kann. Wissen um ähnlich gelagerte Problematiken oder in Form von allgemeinem Theoriewissen fungiert dabei als Hintergrundwissen, ohne dass Neues vorschnell auf Altbekanntes reduziert wird. Ausgangspunkt psychoanalytischer Fallstudien ist also eine forschende Grundhaltung, die charakteristisch ist für analytisch-therapeutische, aber auch für pädagogische Situationen.¹⁰² In den novellenartigen Darstellungen dieser Handlungs- und Interaktionsprozesse werden, ausgehend vom manifest beobachtbaren Geschehen, Interpretationen zu bewussten und unbewussten Aspekten des Erlebens angeführt, Schlüsse gezogen, Thesen verworfen, neuerlich untersucht, alternative Hypothesen entwickelt, bis das Rätselhafte des Fallgeschehens Schritt für Schritt gelöst werden kann (W. Datler 2004b, 24).

Zur Tradition der Fallnovelle lässt sich aber auch eine kritische Diskussion nachlesen (Kächele 1993; Meyer 1993; Leuzinger-Bohleber 1995). Ausgehend von der These, dass sich die psychoanalytisch-therapeutische Situation durch ein wechselseitiges Interaktionsgeschehen auszeichnet, kommt Meyer (1993) zur Einschätzung, dass psychoanalytische Forschung eine Kommunikationsform brauche, in der die spezifischen Interaktionsprozesse zwischen Analytiker und Patient abgebildet werden. Fallerzählungen in Form von Krankengeschichten erfüllen jedoch – so seine These – diesen Anspruch nicht, da darin die Einflussnahme des Analytikers nicht deutlich werde. Diese Überlegung wird damit argumentiert, dass sich psychoanalytisch-

¹⁰² Ein Prozessmodell psychoanalytischen Arbeitens und Forschens sowohl innerhalb als auch außerhalb der analytischen Situation wird von Moser 1991 entwickelt und von Leuzinger-Bohleber (1995) weiter ausdifferenziert.

psychotherapeutisches Handeln durch ein Wahrnehmen und Verstehen von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen auszeichne, die in einer komplexen Interaktion zwischen Analytiker und Analysand gemeinsam kreiert werden. Insofern sei auf eine Darstellungsform zu achten, in der diese Wirkmechanismen entsprechend dokumentiert wird, sodass sie in nachvollziehbarer Weise zum Ausgangspunkt der Analyse werden kann. Dieser Diskurs soll hier nicht weiter vertieft werden, aber er ist insofern relevant, als für die Untersuchung von emotionalen Aspekten in Lehr- und Lernprozessen eben gerade die Analyse des interaktiven Geschehens bedeutsam ist, da die Fähigkeit, Emotionales zu verstehen und reflexiv zu nutzen, nicht losgelöst vom Beziehungsgeschehen im pädagogischen Alltag zu sehen ist.

Aufgrund des spezifischen Forschungsgegenstands der Psychoanalyse ergeben sich methodische Schwierigkeiten und Fragen, da sich *per definitionem* das Unbewusste der direkten Beobachtung entzieht. Insofern begleitet die Psychoanalyse seit ihren Anfängen die Frage, wie es dennoch untersucht werden kann, wobei es die Problematik der selektiven Auswahl von Daten und der mangelnden Überprüfbarkeit der Beobachtungen und Interpretation für Außenstehende zu beachten gilt (Leuzinger-Bohleber 1995, 211). Denn die Fallberichte sind keine bloße (voraussetzungslose) Präsentation des Materials, da der Blick auf „vorfindbare“ Tatsachen immer auch subjektiv geprägt ist, indem ausgewählt wird.

„Bereits der Bericht ist nicht einfach eine Präsentation des Materials, sondern dessen repräsentierend-interpretierende Erarbeitung“ (Schmid 1997, 184).

Das in Fallstudien enthaltene Problem der Beziehung zwischen Besonderem und Allgemeinem ist grundsätzlich nicht auflösbar – dies betrifft nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Forschung (Leuzinger-Bohleber, Garlichs 2010, 654). Einzelfallstudien zielen auf eine Prüfung oder Erweiterung wissenschaftlicher Erkenntnisse ab,

„[...] um den Fall als einen typischen, exemplarischen auszuweisen, der eine wissenschaftlich-theoretische Erkenntnis sichtbar macht und die allgemeinen Wissensbestände bereichert“ (Fatke 1995b, 683).

Wird ein spezifischer Fallverlauf wissenschaftlich analysiert, dann wird Fatke (1995a, 677) zufolge,

„[...] auf methodisch kontrollierte Weise [der] Einzelfall mit vorhandenen Wissensbeständen in Beziehung [gesetzt], um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar und was an ihnen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist“.

Ein Merkmal einer Fallanalyse ist demnach, dass bestimmte Elemente des Einzelfalls auf methodische Art (meist unter Zuhilfenahme hermeneutischer Methoden) mit schon vorhandenen Wissensbeständen in Beziehung gesetzt werden. Durch dieses Inbeziehungsetzen kann somit verglichen werden, was in dem Einzelfall mit bestehenden Wissensbeständen erklärbar ist oder inwieweit diese nicht ausreichen, um die Besonderheit des Einzelfalls zu erfassen.

Mit Bezugnahme auf Thomas S. Kuhns Arbeiten zur Theorie des Paradigmas als einer Grundfigur wissenschaftlicher Problemlösungen führt W. Datler (1995a) ebenso aus, dass Fallmaterial drei unterschiedliche Funktionen haben kann: (1) Es wird vor dem Hintergrund von „weithin geteilten paradigmatischen Grundannahmen“ referiert und diskutiert und in Analogie zu bereits bekannten Problemlösungen analysiert. Doch wenn bislang anerkannte Problemlösungen nicht ausreichen, um das Fallmaterial zufriedenstellend zu bearbeiten, kann (2) gezeigt werden, dass es neuer paradigmatischer Modellvorstellungen oder forschungsmethodischer Annahmen bedarf, damit der Fall angemessen bearbeitet werden kann. Dies kann (3) dazu führen, dass die Bearbeitung eines Falles als „exemplarische Problemlösung“ präsentiert wird. Über den Einzelfall hinausgehend, kann die darin enthaltene Problemlösung und -definition zu einem Musterbeispiel werden, mit dem ähnliche Einzelfallprobleme analog betrachtet und bearbeitet werden können. Dazu wird die von Trescher (1990) publizierte Falldarstellung „Erwin flippt aus“ im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Kasuistisch-Einmaligem und Theoretisch-Allgemeinem diskutiert. Indem Trescher das Konzept des szenischen Verstehens für den Bereich des pädagogischen Handelns ausarbeite, überschreite er das von Lorenzer für die analytisch-therapeutische Arbeit entwickelte Theorieverständnis. Deshalb könne man „Erwin flippt aus“ als ein „Musterbeispiel [...], in dem eine neue Form der Problemdefinition und Problemlösung in exemplarischer Art vorgelegt wird“ betrachten, dem „paradigmatische Bedeutung“ für die Psychoanalytische Pädagogik zukomme (W. Datler 1995a, 726).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich psychoanalytische Fallstudien dadurch auszeichnen, dass ausgewählte Aspekte eines Fallgeschehens in nachvollziehbarer und systematischer Weise dargestellt und untersucht werden. Die Ergebnisse der Analyse werden mit den vorhandenen Wissensbeständen in Verbindung gebracht, wobei zugleich verdeutlicht wird, inwiefern die Ergebnisse auch für andere – ähnlich gelagerte – Fälle von Bedeutung sind. Der Erkenntnisgewinn besteht demnach darin, dass zum einen bereits im Fallmaterial oder in dessen Analyse bestimmte Phänomene enthalten sind, die bestehendes Wissen erweitern oder es in Frage stellen, da bestimmte Aspekte dem widersprechen, was in der vorliegenden Fachliteratur nachzulesen ist. Zum anderen kann in der Präsentation und Analyse eines Fallmaterials deutlich werden, dass man mit Hilfe des spezifischen methodischen Vorgehens zu Analyseergebnissen kommt, die in dieser Weise noch nicht erzielt wurden. Allerdings führt – zum dritten – die Analyse von Fallmaterial vielfach zu Ergebnissen, die in der Fachliteratur bereits beschrieben wurden, und analog zu bereits publizierten Musterbeispielen kann in einer nochmaligen Untersuchung gezeigt werden, dass damit bestimmte Zusammenhänge oder theoretische Annahmen gestützt werden können.

In der Psychoanalytischen Pädagogik lassen sich – in Anknüpfung an Schmid (1997, 186) – unterschiedliche Arten von Fallstudien finden. Angeführt werden zum einen Fallstudien, in denen das zugrundeliegende Material – wie oben beschrieben – in psychoanalytisch orientierten Beobachtungs- und Handlungsprozessen gewonnen wurde. Diese können zum anderen mit zusätzlichen Erhebungs- und Auswertungsverfahren kombiniert werden.¹⁰³ In diesen kürzeren wie auch längeren Falldarstellungen wird dargelegt, in welcher Weise eine analytische Reflexion emotionaler Aspekte zu einem differenzierten Verstehen führt, das zu einer Veränderung des Selbst- oder Fremderlebens beitragen kann. Ein Überblick zum Bereich des Erlebens schulpädagogischer Situation wird in der – im voranstehenden Abschnitt behandelten – Untersuchung von M. Datler (2012) – gegeben. Im Kontext von Lehrerbildung wird ebenso die Frage der Entwicklung und Veränderung von Wahrnehmungs- und Verstehenskompetenz unter verschiedenen Gesichtspunkten in Gestalt von Fallanalysen bearbeitet. Dazu liegen Beiträge vor, in denen Ausschnitte von Supervision, Balint-Gruppen, Work Discussion, Infant Observation oder aus universitären Lehrveranstaltungen untersucht werden.

In [Teil C \(Kapitel 2\)](#) wurde bereits auf Fallmaterial aus einem Supervisionsprozess mit Lehrern von Trescher (1983, 1985, 1987) Bezug genommen. In dieser Arbeit wird untersucht, in welcher Weise szenisches Verstehen zu neuen Möglichkeiten des hilfreichen pädagogischen Handelns führen kann. Diesen und weiteren Fallberichten Treschers (z.B. 1990) lässt sich entnehmen, dass szenisches Verstehen an einzelne Schritte des logischen und psychologischen Verstehens anknüpft. In der hier bereits ausführlich dargestellten Fallgeschichte wird etwa das Erleben der Lehrerin, das von Gefühlen des Scheiterns geprägt ist, in Verbindung gebracht mit dem rätselhaften Verhalten der Kinder, das als eine symbolische Form der Auseinandersetzung mit dem Verlassenwerden interpretiert wird. In vielen Publikationen Treschers werden Analyse und ein Verstehen der emotionalen Verstrickungen zwischen Pädagogen und Kindern auch im Kontext von komplexen Gruppenprozessen sowohl konzeptuell als auch kasuistisch bearbeitet und in Zusammenhang mit Fragen der pädagogischen Praxisgestaltung und der Entwicklung entsprechender Fähigkeiten diskutiert.

In den Untersuchungen von Hirblinger sind ebenso kasuistische Berichte enthalten, die im Kontext von Lehrerausbildung stehen: Etwa wird ein Seminarverlauf mit Schwerpunkt auf die Entwicklung von methodischen Fähigkeiten beschrieben. Die dabei entwickelten Widerstände und psychischen Abwehrprozesse werden in Zusammenhang gebracht mit adoleszenten Selbsterleben. Insofern –

¹⁰³ Ergänzend dazu sei noch erwähnt, dass Schmid (1997) ebenso Fallstudien anführt, in denen das Fallmaterial ohne psychoanalytische Orientierung erhoben wurde, da erst in seiner Interpretation und Analyse psychoanalytisch-pädagogische Referenztheorien herangezogen werden.

so die These seines Beitrages – ist es Aufgabe der Lehrerbildung, auf die gegebene psychische Strukturiertheit der Studierenden förderlich einzuwirken (Hirblinger 2002).

In der Arbeit von Steinhardt und Reiter (2009) wird das prozesshafte Arbeiten in einem Work Discussion-Seminar vorgestellt. Dazu wird nach einer einleitenden Beschreibung der Charakteristika solcher Seminare ein längerer Protokollausschnitt wiedergegeben. Dieser handelt von einer sogenannten Lernstunde, in der die Schüler dazu angehalten werden sollen, ihre Hausaufgaben zu machen. Die Stunde ist dadurch gekennzeichnet, dass – wie zumeist – die Schüler ihren Unmut lautstark zum Ausdruck bringen, stören oder zwischen Schülern Konflikte ausgetragen werden. Die Interventionsversuche des Lehrers scheitern jedoch, und bei jedem neuerlichen Versuch, die Kinder zum Lernen zu bewegen, eskaliert der Konflikt noch mehr, etwa indem einzelne Kinder aus der Klasse laufen, mit Schulsachen herumwerfen oder via Kopfhörer Musik hören. In der Falldarstellung wird deutlich, wie belastend die Situation vom Lehrer erlebt wird, in der Woche für Woche ein „Kampf“ zwischen ihm und seinen Schüler ausgefochten wird. Von den Autorinnen wird beschrieben, in welcher Weise in der Seminargruppe versucht wurde, das Erleben der Schüler und des Lehrers differenziert zu verstehen. Dabei zeigt sich, wie sehr die Dynamik in der Seminargruppe vom belastenden schulischen Interaktionsgeschehen beeinflusst wird. Indem Zusammenhänge zwischen der aktuellen Situation in der Seminargruppe und den im Bericht enthaltenen Konflikten erarbeitet werden, kann ein differenziertes Verstehen der komplexen Gruppensituation entwickelt werden. Es wird gezeigt, dass die Arbeit in Seminaren, die der Methode der Work Discussion folgen, eine Möglichkeit darstellt, unbewusste Bedeutungszusammenhänge einem bewussten Nachdenken zugänglich zu machen. Diese spezifische Methode des „Erforschens von Arbeitsbeziehungen im Kontext von Organisationen“ kann somit dazu beitragen, dass eigene Handlungsspielräume erweitert, jedoch auch Grenzen eigener Handlungsmöglichkeiten deutlich werden angesichts von schwierigen realen Bedingungen (Steinhardt, Reiter 2009, 154).

Die Methode der Work Discussion wird ebenfalls von Reiter (2012), anhand eines Fallausschnittes über einen Fremdsprachenkurs als eine der Schule eigene Form von Begabungsförderung, untersucht. Auch in diesem Beitrag steht wieder die Darstellung des schrittweisen Verstehens in der Seminargruppe – vom Sammeln erster Eindrücke bis hin zum detailreichen Durcharbeiten der einzelnen Interaktionssequenzen – im Mittelpunkt. Aufgrund des Umstands, dass es sich um Beobachtungsmaterial aus einem mehrjährigen Lehrgang handelt, wird in Form von Protokollen der Frage nach Veränderungen im Erleben und in der Gestaltung des schulischen Förderangebotes innerhalb eines Jahres nachgegangen werden. Anhand der Analyse der Protokolle und Besprechungen wird untersucht, in welcher Weise die Lehrerin Fähigkeiten

entwickeln konnte, über Emotionen und deren Bedeutung sowohl während des Arbeitsprozesses als auch im Kontext des Seminars zu reflektieren.

Eine ähnliche Stoßrichtung verfolgen Beiträge, in denen die Methode der Infant Observation oder Young Child Observation in Zusammenhang mit kasuistischem Material aus dem Handlungsfeld Schule untersucht wird: So beschreibt z.B. Diem-Wille (2013) anhand von Fallvignetten aus Seminaren, die der Methode der Young Child Observation und Work Discussion folgen, in welcher Weise eine analytische Grundhaltung entfaltet werden kann und es somit ermöglicht, die Schüler und ihre (auch) schmerzlichen Erfahrungen beim Lernen differenziert zu verstehen und so die primäre Aufgabe von Schule und Unterricht angemessen zu erfüllen. Zu erwähnen ist auch der Beitrag von W. Datler (2003b), in dem das Interaktionsgeschehen zwischen einer Lehrerin und ihrer Beziehung zur „Klassenbesten“ und „Klassenschlechtesten“ untersucht wird. Zudem wird deutlich, dass ein differenziertes Verstehen von komplexen und vielschichtigen Beziehungsprozessen der Ausbildung von schulpädagogischen Kompetenzen dienlich ist.

Prozesse der Affektregulierung werden von M. Datler (2016) anhand des Entwicklungsverlaufs einer Studierenden am Beginn der Ausbildung bis hin zu ihren ersten Berufserfahrungen nachgezeichnet. Es wird gezeigt,

„[...] in welcher Weise im Zuge der Gestaltung von schulpädagogischen Aktivitäten auf Seiten von Lehrerinnen und Lehrern – in Abhängigkeit von ihrer bislang durchlaufenden Entwicklung und Sozialisation – bestimmte Schemata des Zusammenseins und damit verbundene Prozesse der Affektregulation zum Tragen kommen, die sich für die professionelle Bewältigung ihrer Aufgaben als förderlich oder auch hinderlich erweisen können“ (M. Datler 2016, 232).

Dazu wird sowohl Material aus halbstrukturierten Interviews sowie Videoaufnahmen am Beginn und gegen Ende der Ausbildung untersucht. Ausgewählte Aspekte der verpflichtenden Begleitlehrveranstaltung im ersten Unterrichtsjahr werden zudem im Hinblick auf die Frage nach dem Zusammenhang zwischen praxisleitenden Aspekten des Erlebens und biografischen Erfahrungen analysiert. Daraus folgen spezifische Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung, damit (angehende) Lehrpersonen das schulische Geschehen unter dem Gesichtspunkt ihrer bislang entwickelten Handlungsmuster reflektieren können, um in Verbindung damit Tendenzen des eigenen Erlebens erkennen zu können, die der Erfüllung ihrer pädagogischen Aufgaben entgegenstehen.

Für die Untersuchung der Frage nach der Entwicklung von Fähigkeiten des Verstehens emotionaler Faktoren im Lehrberuf wird also in psychoanalytischen Arbeiten ein forschungsmethodisches Vorgehen gewählt, das der Präsentation und Analyse von Einzelfällen

besondere Aufmerksamkeit widmet. Dabei werden ausgewählte Ausschnitte von Aus- oder Weiterbildungsprozessen beschrieben, und es wird gezeigt, in welcher Weise das Vermögen und die Bereitschaft entfaltet werden kann, Emotionales zu thematisieren und reflexiv für ein Verstehen des Geschehens zu nutzen. Allerdings ist angesichts des methodenkritischen Diskurses zur psychoanalytischen Einzelfallforschung zu beachten, dass die Problematik der mangelnden Überprüfbarkeit der Beobachtung und Interpretationen durch Dritte besteht. Damit in Zusammenhang stehen die Schwierigkeit der selektiven Auswahl von Daten sowie die Problematik, dass die Fallberichte Gefahr laufen, eine vorgefasste theoretische Meinung zu bestätigen (u.a. Leuzinger-Bohleber 1995). Daher ist zu klären, inwieweit in Forschungsbemühungen zur Untersuchung und Evaluation von psychoanalytischen Aus- oder Weiterbildungen die Grenzen von Einzelfallstudien überschritten werden und welche spezifischen methodischen und methodologischen Fragen zu diskutieren sind.

3 Dokumentation und Analyse von Lehr- und Lernprozessen in psychoanalytisch-pädagogischen Aus- und Weiterbildungen

In diesem Kapitel werden Forschungsergebnisse zu Lern- und Veränderungsprozessen psychoanalytisch-pädagogischer Aus- und Weiterbildungen beschrieben: Es handelt sich zum einen um zwei Evaluationsstudien und eine Vergleichsstudie, in denen Seminare, die der Methode der Infant Observation und/oder Work Discussion folgen, untersucht wurden (3.1). Hier zeigt sich, dass psychoanalytisch-pädagogische Forschung noch vor der Herausforderung steht, Lehr- und Lernprozesse und deren Folgen im Hinblick auf eine Veränderung von pädagogischer Praxisgestaltung systematisch empirisch zu erforschen. Zum anderen liegt eine empirische Studie von Garz (1996) vor, in der Einstellungsveränderungen und deren Folgen für schulpädagogisches Handeln untersucht werden, die durch die Teilnahme an einer Balint-Gruppe angeregt wurden (3.2).

3.1 Evaluationsstudien zur Infant Observation und Work Discussion

In Teil D wurde dargestellt, in welcher Weise in Seminaren, die der Methode der Work Discussion und Infant Observation folgen, Erleben thematisiert und reflexiv für ein Verstehen genutzt wird. Um Auswirkungen zu erfassen, welche das Lernen in diesen Seminaren auf eine gezielte bzw. überlegte Praxisgestaltung hat, wurden die drei Gesichtspunkte Beobachten und Wahrnehmen von praxisleitenden Momenten, Verstehen und Einnehmen einer zurückhaltenden Position sowie Reflexion und Handeln ausgearbeitet (Kapitel 4). Dabei wurde die These entwickelt, dass das Zustandekommen von Handlungen abhängig ist von der Fähigkeit und Bereitschaft, Aspekte des

Erlebens wahrzunehmen und zu reflektieren, sowie vom Vermögen, Akte des Verstehens in die Gestaltung der Arbeit einfließen zu lassen. Die in diesen Seminaren angestrebten Lernprozesse gilt es jedoch auch empirisch zu untersuchen. Dazu lassen sich einerseits die davor erwähnten Veröffentlichungen von Gruppenleitern oder Teilnehmern¹⁰⁴ finden, die zumeist in Gestalt von Fallanalysen ausgewählte Aspekte untersuchen. Andererseits liegen Ergebnisse von Begleitforschungsprojekten sowie eine vergleichende Studie vor, die zeigen, inwiefern die intendierten Ziele der Infant Observation und/oder Work Discussion erreicht werden konnten.

In diesem Abschnitt werden einzelne Ergebnisse daraus vorgestellt, die als erste Hinweise gelten können, inwieweit die Schulung der Fähigkeit, Erleben zu thematisieren und reflexiv für das Verstehen schulischer Interaktionsprozesse zu nutzen, dazu beiträgt, dass pädagogische Arbeit in einem höheren Maß angemessen gestaltet werden kann. Auch wenn diese Ergebnisse die Erreichung der angestrebten Seminarziele bestätigen, wird es Aufgabe künftiger Forschungen sein, noch eingehender zu untersuchen, inwiefern Handlungsspielräume erweitert werden können, indem die Fähigkeit zum differenziertem Wahrnehmen und Verstehen emotionaler Aspekte entfaltet wird. Denn die vorliegenden Untersuchungen sind im Kontext von Evaluationsstudien entstanden, die primär auf Selbsteinschätzungen der Teilnehmer beruhen, weshalb die Aussagekraft auf einen zwar nicht unwesentlichen, aber dennoch kleinen Bereich beschränkt bleibt.

In den folgenden Ausführungen werden zwei Studien vorgestellt, in denen auf unterschiedliche Weise diese Seminare im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrern untersucht wurden ([3.1.1](#) und [3.1.2](#)). Ergänzend dazu wird eine Studie angeführt, die zwar im Kontext der Ausbildung von Psychotherapeuten entstanden ist, allerdings werden darin ebenso spezifische Aspekte des Lernens untersucht, weshalb sie auch berücksichtigt wird ([3.1.3](#)).

3.1.1 Ergebnisse der Begleitforschung über „die psychoanalytische Haltung in der pädagogischen Praxis“

Gegenstand dieser Begleituntersuchung war ein sechssemestriger Universitätslehrgang, in dessen Mittelpunkt psychoanalytische Beobachtungs- und Arbeitsreflexionsseminare standen, ergänzt durch Theorielehrveranstaltungen zu einzelnen schulischen Themen sowie zur Psychoanalytischen

¹⁰⁴ In Qualifizierungsarbeiten werden unterschiedliche Aspekte von Lehr- und Lernprozessen in Form von Falldarstellungen untersucht, die vereinzelt auch zu Publikationen führen (z.B. Prazak, Steinhardt 2011; Hesztera 2012; Zabini 2009; Prinz, Peyrl 2016).

Pädagogik¹⁰⁵. Diese Studie zielte darauf ab, Veränderungen des Erlebens von pädagogischer Praxisgestaltung zu untersuchen, ausgehend von der Forschungsfrage,

„[...] in welcher Weise es Lehrerinnen und Lehrern und Personen in beratenden Berufen gelingt, durch den Erwerb praktischen und theoretischen Wissens um Psychoanalytische Pädagogik eine verstehende Haltung gegenüber Schülern, Klienten und gegenüber ihren eigenen inneren Konflikten einzunehmen“ (Turner, Ingrisch 2009, 163).

Mit Hilfe halbstrukturierter Leitfadeninterviews, Experteninterviews und anhand der Analyse von schriftlichen Dokumentationen wurden Veränderungen in der Wahrnehmung und im Erleben von pädagogischer Praxis untersucht. Das Untersuchungsdesign mit den Teilnehmern umfasste Interviews über ihre Lernerfahrungen und deren Auswirkungen auf die Berufsausübung zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten. Die publizierten Ergebnisse beziehen sich auf die Auswertung der Interviews mit den Teilnehmern, die jeweils am Beginn und am Ende des Lehrgangs zu spezifischen Themen befragt wurden. In dieser Untersuchung werden Lern- und Veränderungsprozesse in drei Bereichen dargestellt.

a Entschleunigung und Verringerung des Handlungsdrucks im pädagogischen Arbeitsfeld

Die Ergebnisse dieser Evaluationsstudie verweisen darauf, dass die Teilnehmer durch den Besuch des Lehrganges angeregt wurden, ihre pädagogische Arbeit zu verändern. Dieser Lernprozess, der sich auf Einstellungsveränderungen bezieht, wird als „Prozess der Entschleunigung und Verringerung des Handlungsdrucks“ beschrieben (Turner, Ingrisch 2009, 38). Die Analyse der Interviews zeige, dass die Teilnehmer Fähigkeiten erworben haben, die es ihnen ermögliche, auf eigene Gefühle und die des Gegenübers verstärkt einzugehen und über einzelne Schüler in differenzierter Form nachzudenken, was dazu führe, weniger rasch wertende Meinungen zu bilden. Die Schulung der Fähigkeit, Interaktionsprozesse differenziert wahrzunehmen und zu verstehen, ver helfe dazu – so die Einschätzung der Interviewpartner –, dass sich der eigene Handlungsdruck verringere und sich dadurch etwa Disziplinierungsmaßnahmen verändern, da einzelnen Situationen mit mehr Ruhe begegnet werden könne. In ähnlicher Weise geht aus den Interviews hervor, dass der Lehrgang dazu beigetragen haben dürfte, sich selbst und anderen gegenüber als weniger streng zu erleben, und sich dadurch potentielle Konkurrenzsituationen verändert haben und schulischer Alltag freudvoller erlebt werden könne (Turner 2012, 194).

¹⁰⁵ Der Lehrgang „Psychoanalytic Observational Studies: Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“ (MAPOS) wird in erster Linie von Lehrern besucht und kann mit einem MA of Arts abgeschlossen werden. Angeboten wird er von der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt unter der Leitung von Gertraud Diem-Wille. Von Agnes Turner und Mitarbeitern wurde von 2003 bis 2006 eine Begleituntersuchung durchgeführt (Turner, Ingrisch 2009; Turner, Ingrisch, Diem-Wille 2010; Diem-Wille, Turner, Sengschmied 2012; Turner 2012; 2013).

b Selbst- und Fremdverstehen

In der Auswertung der Interviews zeige sich des Weiteren, dass die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Erlebens und des darin gründenden Verhaltens, aber auch das Vermögen zum differenzierten Verstehen des Erlebens und Verhaltens von einzelnen Schülern, der Schülergruppe oder der Kollegen vertieft werden konnte. Zugleich berichten die Interviewpartner davon, dass sich der Wunsch nach Selbstbestätigung verringert sowie der Umgang mit schwierigen Schülern verändert habe, insbesondere dann, wenn auch in den schriftlichen Arbeiten Themen aus der eigenen beruflichen Praxis gewählt wurden (Turner, Ingrisch 2009, 172f.).

Der Studie ist zudem zu entnehmen, dass die Teilnehmer eine Haltung entwickeln konnten, die es ihnen ermöglicht, belastende Situationen vorerst auszuhalten, ohne den Hintergrund zunächst verstehen zu können und zu vorschnellen Handlungen Zuflucht zu nehmen. Diese Lernprozesse werden in Zusammenhang gebracht mit dem Design der Beobachtungs- und Arbeitsreflexionsseminare, die sich durch die zeitliche Abfolge von Beobachten, Verschriftlichung und Besprechung auszeichnen. Beispielsweise wird von einem Interviewpartner berichtet, der die Erfahrung, „einfach nur zuhören einmal und nicht im Hintergrund schon die Aktion zu überlegen“ als bedeutsam einschätzt (Turner, Ingrisch, Diem-Wille 2010, 371).

c Einnehmen einer verstehenden Haltung in der beruflichen Praxis

Entsprechend den Zielsetzungen des Lehrgangs, nimmt die Reflexion von pädagogischen Beziehungsprozessen in ihrer emotionalen Bedeutsamkeit einen zentralen Stellenwert ein. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass die Teilnehmer sich nach und nach darauf einlassen konnten, ebenso bedrohliche Aspekte des Erlebens zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen. Eine Interviewpartnerin schildert etwa, wie es ihr im Verlauf des Lehrgangs gelungen war, Vertrauen in die Seminargruppe zu entwickeln, das dazu führte, dass sie zunehmend öfter Beobachtungsvignetten vorstellen konnte, die – in durchaus schmerzlicher Weise – eigene Schwächen und Versagensängste beschreiben (Turner, Ingrisch, Diem-Wille 2010, 371).

Schließlich wird davon berichtet, dass die gemachten Lernerfahrungen zu einer „gesteigerten Reflexionsfähigkeit und Gestaltbarkeit“ des beruflichen Alltags geführt haben. Die Auswertung der Interviews zeige, dass Emotionen wahrgenommen werden können, noch bevor Handlungsschritte gesetzt werden. Daraus wird geschlossen, dass konflikthafte Gefühle weniger stark gegen sich gerichtet erlebt, als vielmehr in Zusammenhang mit dem Verhalten und Erleben der Schüler gebracht werden. Diese Veränderung sei, so die Autoren, durch die zunehmende Fähigkeit zum genauen Beobachten entstanden. Denn sie ermögliche es, dass bereits in der Situation erste

Hypothesen über das Geschehen entwickelt werden, die hilfreich für die Weiterarbeit seien, ohne dass unbedachte oder impulsive Reaktionen zu drängend erlebt werden. Im Vergleich der Interviews am Beginn und am Ende des Lehrgangs zeige sich zudem, dass Provokationen oder konflikthafte Situationen gelassener erlebt werden und dies die Möglichkeit für neue Lösungsmöglichkeiten eröffne (Turner, Ingrisch 2009, 175).

Die Seminare, die der Methode der Work Discussion folgen, haben – so wird abschließend festgehalten – dazu beigetragen, dass eigene individuelle Muster des Wahrnehmens und Erlebens schulischen Alltags wahrgenommen und reflektiert werden können. Dieser Lernprozess führe dazu, dass eine gewisse Toleranz und Geduld in die eigene Weiterentwicklung und grundsätzliche Veränderbarkeit von etablierten Verhaltensmustern entwickelt werden konnten (Turner, Ingrisch 2009, 178).

Die Ergebnisse dieser Studie beruhen primär auf Selbsteinschätzungen der Studierenden. Auch die nachfolgende Begleituntersuchung übersteigt diesen Rahmen nicht. Die Diskussion der Reichweite und Grenzen solcher Art von Untersuchungsergebnissen wird deshalb erst am Ende dieses Abschnittes geführt.

3.1.2 Ausgewählte Ergebnisse aus der Begleituntersuchung zum Projektstudium „Psychoanalytische Pädagogik in der Allgemeinen Pädagogischen Ausbildung für das Lehramt“

Bevor der angeführte Universitätslehrgang eingerichtet wurde, wurde ein dreijähriges Projektstudium zur „Allgemeine Pädagogische Ausbildung“ für Studierende des Lehramts angeboten.¹⁰⁶ Im seinem Zentrum standen ebenfalls Beobachtungsseminare (Infant-, Young Child Observation und Organisationsbeobachtungen) sowie Lehrveranstaltungen zur Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik der Schule. Auch wenn die Begleituntersuchung bereits 2001 abgeschlossen wurde, soll sie dennoch – in aller Kürze – hier vorgestellt werden, da deren Inhalte die methodische sowie inhaltliche Gestaltung weiterer Lehrgänge beeinflusst hat. Die Ergebnisse stammen aus leitfadengestützten Interviews am Ende des Projektstudiums, in denen die Teilnehmer über ihre Einschätzungen zum Verlauf und zum Lernen befragt wurden. Parallel dazu wurde eine Vergleichsgruppe interviewt, um die spezifischen Unterschiede und Besonderheiten der jeweiligen Lernprozesse untersuchen zu können. Für die Analyse der transkribierten

¹⁰⁶ Dieses Projektstudium wurde von der Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt) in Kooperation mit der Forschungseinheit für Psychoanalytische Pädagogik der Universität Wien angeboten (1997-2000). Die Dokumentation und Evaluation ist in den unveröffentlichten Abschlussberichten von Diem-Wille, Sengschmied (2001) und Sengschmied (2001) nachzulesen.

Interviews wurden Auswertungskategorien entwickelt, anhand derer Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den beiden untersuchten Gruppen darstellbar wurden.

a Zur Entwicklung und Veränderung von pädagogischem Wissen

In der Begleituntersuchung finden sich Ergebnisse zur Entwicklung und Veränderung von pädagogischem Wissen. In der Analyse der Interviews wird deutlich, dass das pädagogische Fachwissen der Teilnehmer nicht nur zugenommen, sondern sich auch in seiner Struktur verändert hat. Die Auswertung zeigt, dass bestimmte, im Projektstudium vermittelte Theorien und Konzepte nicht nur aufgezählt, sondern in Verbindung gebracht werden können mit jenen Alltagsphänomenen, von denen diese handeln. Dazu wurden jene Interviewausschnitte analysiert, in denen die Studierenden von ihren eigenen schulischen Unterrichtserfahrungen erzählen. Dabei zeigt sich, dass über die reine Aneignung von Wissen hinausgehend, Studierende gelernt haben, pädagogische Theorien und Konzepte auf jene Phänomene, die ihnen in der bisherigen Praxis begegnet sind, ansatzweise anzuwenden. Bei diesem Aspekt gibt es markante Unterschiede zur Vergleichsgruppe, die in ihren ersten Praxiserfahrungen kaum Zusammenhänge zu den vermittelten Theorieinhalten erkennen können, sondern lediglich von zu wenig Praxiserfahrung und fehlenden Musterbeispielen berichten.

b Entwicklung einer forschend-fragenden Haltung

Ihren Einschätzungen zufolge haben die Studierenden nicht nur die Fähigkeit entwickeln können, sinnhafte Verbindungen zwischen Theorie- und Erfahrungsausschnitten herzustellen, sondern auch einen „neugierig forschend-fragenden Umgang“ (Helsper, Kolbe 2002, 395) mit Praxis und bisher erworbenem Wissen entfalten können. Die Interviewpartner erzählen an unterschiedlichen Stellen, dass im Projektstudium ihr Blick für die Grenzen des Wissens sensibilisiert wurde. Daraus lässt sich eine Haltung erkennen, die die Möglichkeit eröffnet, Unsicheres, Fremdes oder Unbekanntes auszuhalten, ohne dass gerade in komplexen, überfordernden Interaktionssituationen vorschnell ein vereinfachendes Denken einsetzt, um „die Sache in den Griff zu bekommen“ (Leuzinger-Bohleber 2000, 180).

c Auseinandersetzung mit emotionalen Aspekten beim Unterrichten

Den Einschätzungen der Teilnehmer zu ihren wichtigsten Lernschritten kann entnommen werden, dass die Beobachtungserfahrungen und das Besprechen der Beobachtungen ihnen die Möglichkeit eröffnet hat, differenzierter auf emotionale Prozesse im Unterricht zu achten. Den Ergebnissen der Auswertung entsprechend, konnten sie nicht nur erkennen, dass Gefühle in Beziehungsprozessen bedeutsam sind, sondern auch einen verstehenden Zugang zur latenten Bedeutung schulischer Interaktionsprozesse entfalten. Die Auswertung zeigt, dass sich bei den

Studierenden die Bereitschaft herausgebildet haben dürfte, eigenes und fremdes Erleben in schulischen Interaktionsprozessen zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen. Dadurch dürften sich ihre Ängste zu versagen, sich disziplinär nicht durchsetzen zu können oder hilflos zu sein, gemildert haben, sodass in den Interviews mit ihnen (im Unterschied zur Vergleichsgruppe) weniger Wünsche nach pädagogischen „Tipps und Tricks“ geäußert wurden. Explizit sprechen die Studierenden über ihre Lernerfahrung, dass Spannung und Schwierigkeiten nicht immer mit der eigenen Rolle als Lehrer zu tun haben müssen. So konnten sie beim Unterrichten eine Position einnehmen, in der sie sich nicht sofort persönlich angegriffen fühlten, wodurch sich der Selbstbezug dementsprechend verringerte, und zugleich dürfte es möglich geworden sein, eine gewisse (reflexive) Distanz zur Situation zu entwickeln sowie damit einhergehend ein höheres Maß an Handlungssicherheit zu gewinnen (Diem-Wille, Turner, Sengschmied 2012).

Diese Ergebnisse beziehen sich auf die Evaluation eines psychoanalytisch orientierten Ausbildungsangebotes für Studierende des Lehramts. Kurz zusammengefasst konnte in dieser Begleituntersuchung gezeigt werden, dass die Interviewpartner die Beobachtungsseminare als wichtige Lernerfahrung beschreiben, die es ihnen möglich gemacht hat, nicht nur mehr Sicherheit beim Unterrichten, sondern auch Fähigkeiten des Verstehens von emotionalen Aspekten zu entwickeln sowie sinnhafte Verbindungen zu Theorieausschnitten herzustellen und eine „neugierig forschend-fragende“ Haltung einzunehmen.

Im Unterschied dazu werden in der Begleitforschung von Turner u.a. Einstellungsveränderungen und Haltungsänderungen im Hinblick auf pädagogische Praxisgestaltung untersucht. Zusammenfassend weisen die Ergebnisse der Studie darauf hin, dass die Teilnehmer des Lehrgangs Fähigkeiten entwickeln konnten, um zur Bedeutung von Gefühlen bei sich und anderen einen verstehenden Zugang herzustellen. Durch die Beobachtungsseminare konnten die Teilnehmer eine Haltung ausbilden, die es ihnen ermöglichte, sich auf eigene Entwicklungsprozesse einzulassen. Im Zusammenhang damit konnten Lern- und Entwicklungsfortschritte der Kinder differenzierter betrachtet werden. Die Entwicklung der Fähigkeit, Erleben zu thematisieren und reflexiv zu nützen, hat zu Veränderungen geführt, die als „Prozess der Entschleunigung und der Verringerung des Handlungsdrucks“ beschrieben werden.

Ergänzend zu diesen beiden Evaluationsstudien wird abschließend eine Untersuchung von Sternberg (2005) über Lernprozesse in Infant Observation-Seminaren angeführt, da in den ausgewählten Ergebnissen ebenfalls der Aspekt des Verstehens von emotionalen Faktoren, deren Einfluss auf Praxisgestaltung sowie die handlungsleitende Relevanz von Theoriewissen enthalten sind.

3.1.3 Vergleichende Untersuchung von Beobachtungsseminaren

In der Beschreibung von Infant Observation in [Kapitel 1 von Teil D](#) wurde bereits deutlich, dass diese Ausbildungsmethode ihren Ursprung im psychoanalytisch-psychotherapeutischen Feld hat. Deshalb ist die Studie *Infant Observation at the Heart of Training* (Sternberg 2005) auch der Frage nach der Entwicklung von Kapazitäten und Fähigkeiten im Rahmen solcher Ausbildungselemente und deren Relevanz für die praktische Arbeit von psychoanalytisch orientierten Psychotherapeuten gewidmet. Um dies untersuchen zu können, wurde einerseits – in Anlehnung an die Konzeptforschung (Dreher 1998) – auf die Fertigkeiten und Fähigkeiten (capacities and skills), die für psychoanalytisch-psychotherapeutische Arbeit bedeutsam sind, Bezug genommen. Dazu wurde relevante Literatur herangezogen, und ergänzend wurden Interviews mit Leitern von Infant Observation-Seminaren durchgeführt. Andererseits wurden die Teilnehmer von unterschiedlichen Ausbildungsgruppen bzw. -programmen interviewt.¹⁰⁷ Sowohl am Beginn als auch am Ende dieser Seminare wurden sie im Hinblick auf ihre Einschätzungen zu den notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten und den Einfluss von Infant Observation auf die Entwicklung dieser befragt (in Form von Gruppen- und Einzelinterviews). Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf den berichteten Erfahrungen der Teilnehmer, die unter Einbeziehung von Annahmen zur „Grounded Theory“ ausgewertet wurden (Sternberg 2005, 28).

Im Kontext dieser Arbeit sind vor allem jene Ergebnisse interessant, die sich auf die Analyse von Lernprozessen beziehen:

- Der Vergleich der Anfangs- und Schlussinterviews macht deutlich, dass nicht nur anders von Gefühlen berichtet wird, sondern sich auch die Art und Weise verändert hat, wie Emotionales wahrgenommen und verarbeitet wird. Zudem wird beschrieben, dass sich individuelle Unterschiede zwischen den Interviewpartnern im Hinblick auf die Fähigkeit, Gefühle wahrzunehmen und diese zu verarbeiten, zeigen. Die angeführten Beispiele beziehen sich darauf, ob und in welcher Weise Handlungsprozesse unterbrochen werden, um spezifische Erfahrungen einordnen zu können.
- Die Ergebnisse dieser Untersuchung verweisen darauf, dass eine Haltung entwickelt werden konnte, in der bereits in der unmittelbaren Situation Gefühlen gegenüber eine verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies geht einher mit der Erkenntnis, dass rationale Erklärungen auch im Dienst der Abwehr von bedrohlichen Aspekten des Erlebens stehen können. Indem gelernt wurde, Gegenübertragungsgefühle für ein

¹⁰⁷ Diese Studie zielt darauf ab, Lehrgänge unterschiedlicher Ausbildungsinstitutionen in London zu untersuchen im Hinblick auf die Frage nach der verschiedenen Relevanz von Infant Observation für die Entwicklung psychoanalytischer Kapazitäten und Fähigkeiten. Insgesamt wurden 24 Interviewpartner ausgewählt, die in vier unterschiedlichen psychoanalytischen Vereinigungen ihre Ausbildung absolvierten (Sternberg 2005, 136f.).

differenziertes Verstehen zu nutzen, habe sich die Art und Weise verändert, wie Interventionen gestaltet werden (Sternberg 2005, 193f.).¹⁰⁸

- Des Weiteren werden ebenso Lernprozesse beschrieben, die sich auf die Fähigkeit beziehen, sich vor unbedachten Reaktionen zurückzuhalten, die als Antwort auf das beobachtete Geschehen zu sehen sind. Dies wird in Zusammenhang gebracht mit einer vermehrten Aufmerksamkeit auf die Bedeutung von Auslassungen und Lücken in den Beobachtungen und verschriftlichten Berichten (Sternberg 2005, 185f.).
- Im konzeptuellen Teil dieser Studie wurde die Hypothese entwickelt, dass Teilnehmer aushalten lernen, etwas (noch) nicht zu wissen. Dieser Gesichtspunkt zeigte sich jedoch in der Analyse der Interviews weniger deutlich, als erwartet (Sternberg 2005, 190f.).

3.1.4 Zusammenfassung und offene Fragen

Die drei Untersuchungen über Lern- und Veränderungsprozesse in Seminaren, die der Methode der Infant Observation oder Work Discussion folgen, zeigen, dass dabei die in der vorliegenden Fachliteratur beschriebenen Ziele in unterschiedlicher Weise erreicht werden. Anhand der Selbstauskünfte von Teilnehmern wird beschrieben, dass die Lernprozesse primär in den Bereichen des genauen Beobachtens und des differenzierten Verstehens von emotionalen Aspekten angesiedelt sein dürften. Welche Folgen ein differenziertes Wahrnehmen und Verstehen zeitigt, wird von den Teilnehmern zwar unterschiedlich, aber dennoch ähnlich beschrieben und bezieht sich auf die Fähigkeit, sich in der Situation vor unbedachten, impulsiven Reaktionen zurückzuhalten, was zu einer Verringerung des Handlungsdrucks führt. In Zusammenhang damit wird ebenso von einem höheren Maß an Vertrauen in die Veränderbarkeit von Verhaltensmustern und in die Gestaltbarkeit beruflicher Aufgaben berichtet.

Die Aussagekraft dieser Evaluationsergebnisse ist jedoch aufgrund des Datenmaterials, das auf Selbstauskünften der Teilnehmer beruht, begrenzt, weshalb sie lediglich als erste Hinweise auf noch differenzierter zu erforschende Themenbereiche betrachtet werden können. Da diesen Studien

„[...] kritisch zur Seite gestellt werden [muss], dass es sich um Untersuchungen der ‚erzählten Wirklichkeit‘ handelt, und nicht etwa um Untersuchungen der ‚beobachteten Realität‘“ (Garz 1996, 67 in Anknüpfung an Kächele 1992).

Daraus folgt, dass forschungsmethodisch noch klärungsbedürftig ist, wie Lernprozesse und deren Folgen für das pädagogische Handeln, die etwa durch Work Discussion und Infant Observation initiiert werden, untersucht werden können, sodass nicht nur „erzählte Wirklichkeit“ das Datenmaterial bildet.¹⁰⁹ Bevor jedoch methodische Überlegungen dazu diskutiert werden, soll im

¹⁰⁸ In diesem Punkt wird ein großer Unterschied zwischen den einzelnen Ausbildungsinstitutionen beschrieben.

¹⁰⁹ Ähnlich verhält es sich bei der Studie von Pietsch (2010), in der das Projekt „Kinder begleiten und verstehen lernen“ untersucht wurde. Dabei handelt es sich um ein psychoanalytisch orientiertes Studienangebot, in dem durch

nächsten Kapitel noch eine weitere Studie vorgestellt werden, in der nicht ausschließlich Selbstauskünfte die Forschungsgrundlage bilden.

3.2 Empirische Forschung zur Balint-Gruppe

Den Anspruch eines mehrperspektivischen Ansatzes zur Analyse von Professionalisierungsprozessen erfüllt Garz (1996) in seiner Studie *Wege zum schwierigen Kind*. Untersucht wird darin die Arbeit in einer Balint-Gruppe, die sich als eine spezifische Methode der Reflexion des Erlebens schulischer Arbeit beschreiben lässt.¹¹⁰ Obwohl diese Untersuchung bereits von 1996 stammt, sind hier nach wie vor aktuelle forschungsmethodologische Fragen enthalten, die für die Untersuchung von emotionalen Aspekten in Lehr- und Lernprozessen und deren Einfluss auf pädagogisches Handeln relevant sind.

Forschungsgegenstand dieser Studie sind die Prozesse und Effekte von Balint-Gruppenarbeit und ihre Auswirkungen auf das pädagogische Handeln von Lehrkräften, entsprechend dem spezifischen Ziel solcher Gruppen, „Einstellungsveränderungen und Lernprozesse“ bei den Teilnehmern zu bewirken, die eine „veränderte Sicht auf die Schulpraxis“ ermöglichen. Daraus leitet Garz (1996, 61) ab, dass nicht nur von „außen“ beobachtbare Phänomene untersucht werden, sondern auch ein sogenannter „psychischer Erkenntnisgewinn“, der auf ein differenziertes Verstehen und Erkennen von schulischen Interaktionsprozessen abzielt.

Der Autor geht von der Annahme aus, dass aufgrund der Komplexität des Forschungsfeldes ein rein quantitatives Empirieverständnis nicht angemessen sei, da spezielle Wirkungszusammenhänge entweder zu wenig bekannt sind, nicht isoliert betrachtet werden können oder von zahlreichen intervenierenden Variablen abhängen. Im Hinblick auf Veränderungsprozesse im Bereich des Erlebens sind deshalb auch Erkenntnisse aus der Analyse des Einzelfalles zu ziehen, damit die Beweggründe für Einstellungsveränderungen erschlossen werden können. In dieser Studie werden einerseits die Ziele und Auswirkungen der Arbeit in einer Balint-Gruppe untersucht. Andererseits geht der Autor aber auch der Frage nach, in welcher Weise die intendierten Einstellungsveränderungen „tatsächlich“ erreicht werden konnten. Erst dann, so seine Hypothese, kann sichtbar werden, welchen Nutzen die Arbeit in solchen Gruppen

„praxisnahe Fallarbeit“ und forschendes Lernen künftige Lehrer auf die beruflichen Aufgaben vorbereitet werden sollen. Als Erhebungsmethode dienen narrative Interviews mit den Teilnehmern. Zusätzlich werden die schriftlichen Dokumentationen der Studierenden untersucht, die in Form von Portfolios zur Verfügung stehen, mit dem Ziel, ergänzende und konkretisierende Daten zu erhalten (Pietsch 2010, 69). Wobei allerdings nicht ausgeführt wird, wie das schriftliche Material ausgewertet wird.

¹¹⁰ Balint-Gruppenarbeit lässt sich als eine spezifische Form der berufsbezogenen Reflexion beschreiben. Die historischen Wurzeln und die methodische Gestaltung im Kontext von Professionalisierung werden von Steinhardt (2005) ausgeführt.

im Kontext von Lehrerbildung hat. Damit diese doppelte Fragestellung untersucht werden kann, wählt der Autor eine Kombination von qualitativ-kasuistischen und quantitativen Methoden.

„Dabei obliegt den qualitativ-sinnverstehenden Methoden, Erkenntnisse aus der Analyse des Einzelfalls zu ziehen, und die Suche nach Handlungs- bzw. Änderungswissen für die Schulpraxis zu unterstützen. Den quantifizierbaren Methoden kommt die Aufgabe zu, die Effizienz der Balint-Gruppe als Methode der Lehrerbildung zu belegen und damit deren Anwendung innerhalb der Pädagogik bzw. Sonderpädagogik empirisch zu begründen“ (Garz 1996, 70).

Die erste Frage wird in Form einer Fragebogenerhebung behandelt. Die Teilnehmer wurden dafür in unmittelbarem Anschluss an ein Seminar und geraume Zeit später befragt, welchen Einfluss die Arbeit in der Balint-Gruppe auf ihr Alltagshandeln als Lehrer hat, wie sie selbst diesen Prozess beurteilen und welche Aspekte – ihrer Einschätzung nach – hilfreich waren. Zur Untersuchung der zweiten Frage bezüglich Einstellungsveränderungen wird eine quantifizierende Inhaltsanalyse des „manifest beobachtbaren Verbalverhaltens“ vorgenommen, um „typische Inhalts- und Strukturmerkmale“ der Balint-Gruppenarbeit mit Lehrern zu erforschen (Garz 1996, 76). Dazu wurden die Seminarsitzungen auf Tonband aufgezeichnet, transkribiert und anhand des „Reutlinger-Inventars für Balint-Gruppen“ (Garz 1996, 77f.) ausgewertet.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die intendierten Seminarziele in unterschiedlich hohem Ausmaß erreicht werden konnten. Dies betrifft sowohl die Ebene der Seminararbeitsanteile (etwa kognitiv-lehrende Aspekte, Seminarwissen oder spezifische Konzepte im Kontext der Fallproblematik), die Ebene der sogenannten „Interventionsbildung und Einübung“ als auch die Bereiche des Selbst- und Fremdverstehens. Laut Studienautor zeige sich in der quantifizierenden Inhaltsanalyse der Tonbandprotokolle, dass sich die Lernprozesse als eine Verschränkung von „kognitiv-rationaler“ mit „subjektiv-emotionaler Einsicht“ beschreiben lassen (Garz 1996, 145). Die Auswertung der Fragebogenerhebung, deren Datenmaterial aus Selbsteinschätzungen besteht, lasse dazu noch erkennen, dass das Lernen am Einzelfall zu Veränderungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung und zu einer Stärkung der Handlungsfähigkeit beigetragen hat.

Garz' Anliegen besteht darin, empirisch begründete Hypothesen zu Lern- und Veränderungsprozessen zu entwickeln, die durch die Methode der Balint-Gruppenarbeit angeregt werden. Auch wenn der Autor darauf verweist, dass die Ergebnisse seiner Untersuchung in weiteren Studien noch erhärtet werden sollen, da sie im Sinne einer explorierenden Pilotstudie (Garz 1996, 11) zu werten sind, ist sein Ansatz, qualitativ sinnverstehende mit quantitativen Methoden zu verknüpfen, lehrreich im Hinblick auf einen Forschungsgegenstand, der auf emotionale Prozesse abzielt. Im Unterschied zu den oben erwähnten Evaluations- bzw. Vergleichsuntersuchungen wird in dieser Studie der „narrative Rahmen von Fallerzählungen“

(Garz 1996, 150) verlassen und beinhaltet deshalb Anknüpfungspunkte für weitere systematische Untersuchungen emotionaler Aspekte und deren Folgen für die Entwicklung und das Zum-Tragenkommen der beanspruchten Formen von Können.

4 Herausforderungen künftiger psychoanalytisch-pädagogischer Forschung

Abschließend wird diskutiert, in welcher Weise Lehr- und Lernprozesse im Hinblick auf ein differenziertes Verstehen von emotionalen Aspekten vertiefender untersucht werden können. Gegenstand solcher Studien sind Haltungs- oder Einstellungsveränderungen und deren Folgen für die Wahrnehmung pädagogischer Situationen und in Verbindung damit für die Gestaltung pädagogischen Handelns. Im psychoanalytisch-pädagogischen Diskurs liegen bislang dazu mit Ausnahme der Untersuchung von Garz (1995) lediglich Studien vor, deren Datenmaterial aus Selbsteinschätzungen besteht oder psychoanalytische Falldarstellungen, in denen ausgewählte Problemstellungen diskutiert werden. Aus dieser Perspektive betrachtet, ist es naheliegend, dass Lehr- und Lernprozesse und damit Effekte von spezifischen Ausbildungsmethoden weitergehender empirischer Stützung bedürfen.

Damit der Zusammenhang zwischen spezifischen Ausbildungserfahrungen und (etwaigen) Veränderungen von pädagogischer Praxisgestaltung untersucht werden kann, sind Studien, deren Ausgangspunkt die Analyse von Selbstauskünften darstellen, mit Forschungsergebnissen zu ergänzen, die aus weiteren Quellen stammen und durch andere forschungsmethodische Zugänge erhoben wurden. In solchen Forschungsvorhaben sind differenzierte Einzelfallstudien auszuarbeiten und mit Ergebnissen unterschiedlicher (psychoanalytischer) Studien zu verknüpfen¹¹¹. Dieser Anspruch einer multiperspektivischen Erforschung ist in der oben angeführten Studie von Garz (1995) zu den Wirkfaktoren der Balint-Gruppenarbeit enthalten.

Für den Bereich der Kleinkindpädagogik findet sich die „Wiener Kinderkrippen-Studie“, in der sowohl der Verlauf von Eingewöhnungsprozessen mit besonderen Bezug auf das Erleben der Kinder und dessen Veränderungen als auch jene Faktoren, die den Verlauf solcher Prozesse beeinflussen, untersucht wurden. Die Studie zeichnet sich dadurch aus, dass gängigen Einteilungen zufolge sowohl empirisch-quantitative als auch empirisch-qualitative

¹¹¹ In diesem Kontext ist die Arbeit von Buchholz (2013) aufschlussreich. Darin werden Studien zur psychotherapeutischen Prozessforschung referiert, in denen mittels empirisch-statistischer Methoden der sprachliche Austausch zwischen Patienten und Therapeuten untersucht wird, als eine Form das spezifische Interaktionsgeschehen zu erforschen.

forschungsmethodische Zugänge gewählt wurden, um Verhalten, Interaktion und Beziehung zu erforschen (z.B. W. Datler, Funder, Hover-Reisner, Fürstaller, Erkey-Stevens 2012).

Ebenso gibt es Berührungspunkte zur psychoanalytischen Therapieforschung, da in dieser ebenso Prozesse untersucht werden, die zu Veränderungen im Selbst- und Fremderleben und insofern zu Einstellungsveränderungen führen. Thomä und Kächele (2006, 2) unterscheiden zwischen einer Verlaufs- und Ergebnisforschung. Erstere bezieht sich auf die Untersuchung von Einzelfällen mit Bezug auf den in der psychoanalytischen Therapie stattfindenden Prozessen. Ergebnisforschung beschäftigt sich primär mit dem Ergebnis von Therapien und ermöglicht, dass eine größere Anzahl von Fällen verglichen werden kann. Für die Untersuchung von psychoanalytisch-pädagogischen Weiterbildungselementen sind beide Aspekte relevant: Einerseits ist die Bedeutung des individuellen Erlebens und dessen Veränderung zu berücksichtigen. Dies spricht für psychoanalytische Einzelfallstudien. Andererseits sind ebenso Effekte von psychoanalytisch-pädagogischen Aus- und Weiterbildungselementen zu untersuchen im Hinblick auf die Frage, welche Veränderungsprozesse stattgefunden haben (oder auch nicht) und inwiefern die beanspruchten Formen von Können tatsächlich ausgebildet wurden. Dazu ist ein methodisches Vorgehen zu wählen, bei dem – üblichen Einteilungen zufolge – empirisch-quantitative mit empirisch-qualitativen Methoden kombiniert werden. Daraus folgt, dass psychoanalytisch-pädagogische Aus- und Weiterbildung noch vor der Herausforderung einer multiperspektivischen Erforschung von Lern- und Veränderungsprozessen steht.

5 Psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven in der Lehrerbildung: Ein Resümee

In der vorliegenden Arbeit wurde danach gefragt, welche Bedeutung – unter Bezugnahme auf psychoanalytisch-pädagogische Theorien – Aspekte des Emotionalen für die Entwicklung der Fähigkeit haben, nach bestimmten Ansprüchen zu handeln, und in welcher Weise dem in der Lehrerbildung Rechnung zu tragen ist.

Ein Schwerpunkt wurde auf die Diskussion über Standards in der Lehrerbildung gelegt, da vorliegenden Konzeptionen zu entnehmen ist, welche Ansprüche – ausgewählten Autoren zufolge – im Lehrberuf zu erfüllen und welche Ziele in der Lehrerbildung zu verfolgen sind (Teil A). Im Hinblick darauf wurde gefragt, welches Können notwendig ist, damit bestimmten Ansprüchen gemäß gehandelt werden kann, und wie solch ein spezifisches Können ausgebildet werden kann.

Es wurde gezeigt, dass gemeinhin Konsens darüber besteht, dass Wissen, in Form von (systematisierbaren) „Buchwissen“, nicht ausreichend ist, um Können hervorzubringen. Kontrovers diskutiert wird allerdings, in welcher Relation der Erwerb oder das Vorhandensein von wissenschaftlichem Wissen zur Aneignung von unterrichtspraktischem Können steht und welche Dimensionen von Wissen zur Entfaltung von welchem berufspraktischen Können beitragen. Ausgehend von den Annahmen des Forschungsprogramms zum „tacit-knowing-view“ (Neuweg 2005c; d; 2010b), ist ebenso ein implizites, stillschweigend wirksam werdendes Wissen für das Zustandekommen von Handlungen zu beachten. Darauf beziehend wurde in einem Zwischenschritt dargestellt, in welcher Weise in einschlägigen Fachpublikationen die Beziehung zwischen Wissen und Können beschrieben und ihr Einfluss auf pädagogisches Handeln gesehen wird und welche Konsequenzen sich daraus für lehrerbildungsdidaktische Fragestellungen ergeben ([Teil B](#)).

Allerdings wird sowohl im Diskurs zum „Wissen-Können-Problem“ als auch in der Diskussion zur Entwicklung von Standards in der Lehrerbildung die Bedeutung von Emotionen für das Zustandekommen von Handlungen und das Hervorbringen eines entsprechenden Könnens nicht explizit thematisiert. Psychoanalytisch-pädagogischen Annahmen zufolge ist jedoch davon auszugehen, dass Emotionen die Wahrnehmung pädagogischer Situationen und in Verbindung damit die Gestaltung pädagogischen Handelns in einer Weise beeinflussen, die sich im Hinblick auf die Erfüllung bestimmter Standards mitunter als hilfreich und mitunter als hinderlich erweisen. In Zusammenhang damit wurde gefragt, welches Können – aus dieser Perspektive – für die Bewältigung pädagogischer Aufgaben hilfreich oder gar notwendig ist, damit emotionale Aspekte der Verwirklichung bestimmter Ansprüche nicht zu sehr entgegenstehen ([Teil C](#)).

Fragt man jedoch nach den Faktoren, die in der jeweils gegebenen Praxissituation darauf Einfluss nehmen, dass und in welcher Weise ein berufsspezifisches Können „tatsächlich“ im Handeln wirksam wird, dann ist die Komplexität dieser Fragestellung zu beachten. Bereits in der Problematisierung der Begriffe Kompetenz und Performanz ist deutlich geworden, dass neben kognitiven ebenso soziale, motivationale und volitionale Aspekte bedeutsam sind. Diese Unterscheidung findet ihre Fortsetzung in Studien zur Kompetenzmessung und -feststellung von Lehrkräften, und es zeigt sich, dass Teilaspekte – durchaus vielfältig und heterogen – aufgegriffen werden, wie etwa selbstregulative Fähigkeiten, Zielorientierungen und Selbstwirksamkeitserwartungen (TEDS-M und Nebenstudien z.B. Blömeke u.a. 2013) oder Motivation, Überzeugungen sowie Selbstregulation (COAKTIV z.B. Baumert, Kunter 2011). Des Weiteren lassen sich Bezüge herstellen zu Fragen der Erfolgssicherheit bzw. -unsicherheit von Lehrerhandeln (Baumert, Kunter 2009) oder zum Thema des individuellen bzw. situationalen Interesses (Krapp 2009).

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen einem berufsspezifischen Können und den daraus resultierenden Handlungsfolgen, dann wurde in der vorliegenden Arbeit gezeigt, dass individuellen Mustern des Erlebens praxisleitende Bedeutung zukommt. Darüber hinausgehend sind jedoch auch Fragen der psychosozialen Dynamik von Organisationen zu problematisieren. In der Studie von Menzies-Lyth zur *Angstabwehr-Funktion sozialer Systeme* wird bereits 1960 gezeigt, dass „sozial strukturierte Abwehrmechanismen“ – mitunter in entscheidender Weise – darauf Einfluss nehmen, ob und in welcher Form die zu erfüllenden Aufgaben tatsächlich erfüllt werden. Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen spricht Briggs von einem „sozialen Raum“, der zu entwickeln ist, damit die beruflichen Anforderungen bewältigt werden können. „Social space“ (dazu gehören Setting, Raum, Zeit-Ressourcen, Organisationskultur, Leitung und vertrauensvolle Beziehungen) trägt dazu bei, dass soziale und emotionale Prozesse angemessen berücksichtigt werden, damit die gesetzten Aktivitäten tatsächlich zur Aufgabenbearbeitung bzw. Problemlösung beitragen. Ist dieser „Raum“ nicht vorhanden, droht (emotionale) Überlastung im Praxisvollzug, und die Wahrscheinlichkeit der Ausbildung von Abwehrtendenzen steigt.

„In the social space there is the capacity to consider uncertainty, ambiguity, complexity and multiple meaning. It is derived from the idea – probably best linked with Bion’s [...] theory of thinking – of development of mental space through reverie and thinking about emotional experiences, deployed in a social field“ (Briggs 1999, 149 f.).

Im Kontext von Schule hat ebenso Fürstenau (1979) nach institutionellen, schulischen Besonderheiten gefragt, die in Zusammenhang mit dem konkreten Verhalten und Handeln von Lehrern stehen. Aktuell ist eine Einzelfallstudie von Trunkenpolz (2017) erschienen, in der die Bedeutung von praxisleitenden Momenten auf Seiten von Pflegepersonen wie auch organisationsspezifische Prozesse und Strukturen untersucht wurden, die nicht nur die Beziehungsgestaltung zwischen Pflegepersonen und Bewohnern beeinflussen, sondern ebenso die Art und Weise, wie im Einzelfall Aufgaben wahrgenommen und ausgestaltet werden.

Ausgehend von den Überlegungen zur Bedeutung emotionaler Aspekte im Praxisvollzug, wurde im weiteren Verlauf der vorliegenden Dissertation dargestellt, wie – der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur zufolge – ein entsprechendes Können ausgebildet werden kann ([Teil D](#)). Dazu wurden Seminare beschrieben, die dem Tavistock-Modell der Infant Observation und Work Discussion folgen, da diese Zugänge zu praxisleitenden Aspekten des Erlebens eröffnen. Die kontinuierliche Auseinandersetzung mit ihnen kann dazu beitragen, unbedachtes, vorschnelles Agieren zu vermeiden und Situationen sowohl rückblickend als auch im Arbeitsprozess differenziert zu verstehen. Insofern ist die Arbeit in diesen Seminaren, in der Formulierung von Schön (1985; 1987), als „reflection-on-action“ zu bezeichnen, die dazu beiträgt, bereits im Arbeitsprozess selbst eine reflexive Haltung einzunehmen. Im Unterschied zu Schön, der diese

Form der „reflection-in-action“ bei nicht gelingenden Handlungen verortet, kann in diesen Seminaren eine (psychoanalytisch-pädagogische) Grundhaltung entfaltet werden, die auch ohne bewusste Reflexion im kontinuierlichen Praxisvollzug ihren Niederschlag findet (Hover-Reisner, Funder, Fürstaller, M. Datler 2014, 287).

Gleichwohl ist die These von der Bedeutung emotionaler Faktoren auch empirisch zu stützen ([Teil D](#)), gerade weil sich in den vorliegenden Publikationen zeigt, dass empirische Befunde hinsichtlich des Einsatzes der oben beschriebenen psychoanalytisch-pädagogischen Aus- und Weiterbildungselemente und deren Relevanz für die Ausbildung der beanspruchten Formen von Können weiterhin fehlen. Somit steht psychoanalytisch-pädagogische Forschung noch vor der Herausforderung einer multiperspektivischen Erforschung emotionaler Aspekte im Kontext von Lehrerbildung. Gleiches gilt jedoch auch für empirische Forschung zum Lehrberuf und zur Lehrerbildung, in der die Komplexität von emotionalen Faktoren für das Zustandekommen von Handeln kaum hinreichend abgebildet wird.

Literaturverzeichnis

- Abs, H. J. (2006): Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, C., Terhart, E. (Hrsg.) Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik 2006, Beiheft 51, 217-234
- Abs, H.J. (2007): Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Lüders, M, Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Waxmann, Münster 63-84
- Adamo, S., Rustin, M.E. (2008): Editorial. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications 4 (2), 3-22
- Allen, J.G., Fonagy, P., Bateman, W. (2011): Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis. Klett-Cotta, Stuttgart
- Altrichter, H. (1990): Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. Profil, München
- Altrichter, H. (2002): Auswertung internationaler Erfahrungen für die Hochschulentwicklung in der österreichischen Lehrerbildung. Endbericht Johannes Kepler Universität Linz. Abrufbar unter <http://www.stvg.at/pekub.nsf> (2006 10 10)
- Altrichter, H., Posch, P. (2000): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in Methoden der Aktionsforschung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Baumert, J., Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469-520
- Baumert, J., Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Waxmann, Münster 29-53
- Beck, K. (1983): Lehrerausbildung als „Verbindung“ von Theorie und Praxis? Über den Status von Theorien im Kontext der Lehrerrolle. In: Pädagogische Rundschau 37, 145-169
- Beck, K. (1992): Zur Funktion von Universität und Studienseminar in der Ausbildung von Lehrern für berufsbildende Schulen. In: Bonz, B, Sommer, K.-H, Weber, G. (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Deugro, Esslingen, 183-200
- Beiträge zur Lehrerbildung (2003): Standards und/oder Kerncurriculum für die Lehrerbildung? Herausgeben vom Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Abrufbar unter <https://www.bzl-online.ch/archiv/heft/2003/3> (2017 04 30)
- Bick, E. (1964): Notes on Infant Observation in Psychoanalytic Training. In: Harris, W. (Ed.) (1987): Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick. Clunie, Perthshire 240-258. Deutsche Übersetzung: Bemerkungen zur Säuglingsbeobachtung in der psychoanalytischen Ausbildung. In: Jahrbuch der Psychoanalyse 53, 2006, 179-197
- Bion, W.R. (1962): Lernen durch Erfahrung. Fischer, Frankfurt a. M. 1990
- Bion, W.R. (1963): Elemente der Psychoanalyse. Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1992
- Bion, W.R. (1970): Attention and Interpretation. A Scientific Approach to Insight in Psycho-Analysis and Groups. Basic Books, New York
- Bittner, G. (1998): Metaphern des Unbewussten. Eine kritische Einführung in die Psychoanalyse. Kohlhammer, Stuttgart
- Bittner, G. (2005): Ist Abstinenz der Weisheit letzter Schluss? In: Bittner, G. (Hrsg.): Menschen verstehen. Wider den „Spinnweben dogmatischen Denkens“. Königshausen & Neumann, Würzburg 86-104
- Bittner, G. (2012): Der Gegenübertragungstraum – oder: Das Ping-Pong-Spiel der beiderseitigen Unbewussten. In: Hierdeis, H. (Hrsg.): Der Gegenübertragungstraum in der psychoanalytischen Theorie und Praxis. Vanderhoeck & Ruprecht, Göttingen 51-73

- Bittner, G. (2016): Verstehen und Nichtverstehen im Umgang mit Demenzkranken. In: Rauh, B., Kreuzer, T. (Hrsg.): Grenzen und Grenzverletzungen in Bildung und Erziehung. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Verlag Barbara Budrich, Opladen 207-224
- Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 59-91
- Blömeke, S. (2006): KMK-Standards für die LehrerInnenbildung in Deutschland. Ein Kommentar. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 6 (1), 25-33
- Blömeke, S. (2007): Qualitativ - quantitativ, induktiv - deduktiv. Prozess - Produkt, national - international. In: Lüders, M., Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung Programmevaluation. Waxmann, Münster 13-36
- Blömeke, S. (2009): Lehrerausbildung. In: Blömeke, S., Bohl, Th., Haag, L., Lang-Wojatsik, G., Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Klinkhardt-UTB, Bad Heilbrunn/Stuttgart, 483-490
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Kaiser, G., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J.-U., Schwippert, K. (Hrsg.) (2013): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf – Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT, Waxmann, Münster
- Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R. (Hrsg.) (2010a): TEDS-M 2008 - Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Waxmann, Münster
- Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R. (Hrsg.) (2010b): TEDS-M 2008 - Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Waxmann, Münster
- Breinbauer, I. (1994): Von der Applikationslogik zur reflektierenden Urteilskraft. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 4/1994, 434-453
- Bresges, A., Dilger, B., Hennemann, Th., König, J., Lindner, H., Rohde, A., Schmeinck, D. (2014): Einleitung. In: Bresges, A., Dilger, B., Hennemann, Th., König, J., Lindner, H., Rohde, A., Schmeinck, D. (Hrsg.): Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung. LehrerInnenbildung gestalten. Band 4. Waxmann, Münster 9-16
- Brezinka, W. (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik. Reinhardt, München
- Briggs, S. (1999): Links between infant observation and reflective social work practice. In: Journal of Social Work Practice 13 (2), 147-156
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte Zur Psychologie des professionellen Wissens. Huber, Bern
- Bromme, R., Haag, L. (2004): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2. erw. Auflage, 803-820
- Brück, H. (1978): Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Rohwolt, Reinbeck bei Hamburg
- Buchholz, M. B. (2013): Mikroprozesse therapeutischer Prozesse studieren! Folgerungen aus Outcome- und Prozessforschung für die professionelle Praxis der Psychoanalyse. In: Boothe, B., Schneider, P. (Hrsg.): Die Psychoanalyse und ihre Bildung. Verlag spères, Zürich 85-120
- Büttner, Ch., Datler, W., Finger-Trescher, U. (2012): Das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik wird 20. Oder Das Jahrbuch als Ort des Nachdenkens über psychoanalytisch-pädagogisches Können. In: Datler, W., Finger-Trescher, U., Gstach, J. (Hrsg.): Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 20. Psychosozial-Verlag, Gießen 9-33
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K. (Hrsg.) (2005): Studying Teacher Education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. American Educational Research Association, Washington
- Combe, A., Kolbe, F.-U. (2004): Lehrerprofessionalität Wissen, Können, Handeln. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 857-875
- Coren, A. (1997): A Psychoanalytic Approach to Education. Sheldon Press, London
- Cramer, C., Binder, K., (2015): Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18, 101-123
- Criblez, L. (1998): Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1), 41-60

- Darling-Hammond, L., Bransford, J. (Hrsg.) (2005): *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers should learn and be able to do.* Wiley & Sons, San Francisco
- Datler, M. (2012): *Die Macht der Emotionen im Unterricht. Eine psychoanalytisch-pädagogische Studie.* Psychosozial-Verlag, Gießen
- Datler, M. (2016): Wie komme ich mit diesen Schülern und diesen Eltern zurecht? In: *Zeitschrift für Individualpsychologie* 41, 220-234
- Datler, W. (1991): Apperzeption, Wiedererinnern und Neubeginn. Auf dem Weg zu einer Theorie des psychoanalytischen Prozesses. In: *Zeitschrift für Individualpsychologie* 16, 247-259
- Datler, W. (1992): Allgemeine Rahmentheorie, individualpsychologische Identität und Spezialfall im Detail. Auf dem Weg zu einer Theorie des psychoanalytischen Prozesses II. In: *Zeitschrift für Individualpsychologie* 17, 183-197
- Datler, W. (1995a): Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozess. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, 1995, 719-728
- Datler, W. (1995b): Szenisches Verstehen, fördernder Dialog und psychoanalytisches Handeln: Zum wissenschaftlichen Werk von Hans-Georg Treschers. In: Barth, F. (Hrsg.): *Fördernder Dialog. Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie. Zum Gedenken an Prof. Dr. habil. Hans-Georg Trescher. Schritte ... Nr. 1.* Eigenverlag Evangelische Fachhochschule, Darmstadt 25-48.
- Datler, W. (2001): Zeit, Struktur und Lebensalter II. Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen und die heilpädagogische Arbeit mit „verhaltensauffälligen“ Jugendlichen. In: Hofmann, Ch., Brachet, I., Moser, V., Stechow, E. (Hrsg.): *Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik.* Edition SHZ der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik, Luzern 157-166
- Datler, W. (2003a): Erleben, Beschreiben und Verstehen Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: Dörr, M., Göppel, R. (Hrsg.): *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* Psychosozial-Verlag, Gießen 241-264
- Datler, W. (2003b): Die Klassenbeste, der Klassenschlechteste und die Verbesserung einer Schularbeit. Nachdenken über Beziehungsprozesse im Dienste der Entfaltung schulpädagogischer Kompetenz. In: Fröhlich, V., Göppel, R. (Hrsg.): *Was macht die Schule mit den Kindern? Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule.* Psychosozial-Verlag, Gießen 46-59
- Datler, W. (2004a): Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In: Hackl, B, Neuweg, G.H. (Hrsg.): *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns.* Lit Verlag, Münster 113-130
- Datler, W. (2004b): Wie Novellen zu lesen ...: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): *Sie sind wie Novellen zu lesen ...: Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14).* Psychosozial-Verlag, Gießen, 2004, 9-41
- Datler, W. (2005): Abstinenz, Zurückhaltung und die Frage nach dem Latenten: Anmerkungen zum Prozess des psychoanalytischen Verstehens. In: Bittner, G. (Hrsg.): *Menschen verstehen. Wider die "Spinnweben dogmatischen Denkens".* Königshausen & Neumann, Würzburg, 86-104
- Datler, W. (2006a): Geistig behinderte Menschen an-sprechen. Über Mentalisierungsprozesse und die Bedeutung der Thematisierung von Innerpsychischem. In: Gruntz-Stoll, J. (Hrsg.): *Verwahrlost, beziehungsgestört, verhaltensoriginell: Zum Sprachwandel in der Heil- und Sonderpädagogik.* Haupt Verlag, Basel, 69-91
- Datler, W. (2006b): Affektregulation – Kognition – Verhalten. Kritische Anmerkungen über Leerstellen in der aktuellen Diskussion um „Standards in der Lehrerbildung“. Einführungsreferat zum Thema „Professionalisierung und die Macht des Emotionalen – Prozesse der Affektregulation als vernachlässigte Felder der Lehrerbildung“. Unv. Vortragsmanuskript. DgE-Kongress 2006 „Bildung – Macht – Gesellschaft“ in Frankfurt a. M. 22.3.2006
- Datler, W. (2009): Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung: Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung psychosozialer Kompetenz. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): *Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen.* Klett-Cotta, Stuttgart 41-66
- Datler, W. (2016): Wider die Dichotomie zwischen Verstehen und Nichtverstehen in der psychoanalytischen Forschung: Eine Replik auf Günther Bittners Anmerkungen zum Einsatz von Observation nach dem Tavistock-Konzept. In: Rauh, B., Kreuzer, T. F. (Hrsg.): *Grenzen und Grenzverletzungen in Bildung und Erziehung. Schriftenreihe der DgE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Band 6.* Verlag Barbara Budrich, Opladen 225-242

- Datler, W., Datler, M. (2014): Was ist „Work Discussion“? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. Abrufbar unter <https://phaidra.univie.ac.at/view/o:368997> (2017 07 01)
- Datler, W., Datler, M., Sengschmied, I., Wininger, M. (2002): Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte der Aus- und Weiterbildung. Eine Literaturübersicht. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H., Müller, B./Gstach, J. (Hrsg.) (2002): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13. Psychosozial-Verlag, Gießen 141-171
- Datler, W., Funder, A., Fürstaller, M., Ereky-Stevens, K. (2012): Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung in der Wiener Kinderkrippenstudie. In: Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, H., König, A. (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. Reinhardt, München, Basel 59-73
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Datler, M. (2014): Young Child Observation used as a research tool: investigating toddlers' development in day care nurseries. In: Adamo, S., Rustin, M. (Hrsg.): Young Child Observation. A Development in the Theory and Method of Infant Observation. Karnac, London, 274-294
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K. (2010): Akademische Bildung und professionelles Verstehen. Work Discussion im Vorschulbereich. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Themenheft: Akademisierung in der Elementarpädagogik 10 (1), 17-22
- Datler, W., Steinhardt, K., Ereky, K. (2002): Vater geht zur Arbeit ... Über triadische Beziehungserfahrungen und die Ausbildung triadischer Repräsentanzen im ersten Lebensjahr. In: Steinhardt, K., Datler, W., Gstach, J. (Hrsg.): Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit. Psychosozial-Verlag, Gießen, 122-141
- Datler, W., Steinhardt, K., Gstach, J. (2004): Psychoanalytisch orientierte Beratung. In: Nesmann, F., Engel, F., Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Bd. 2 Ansätze, Methoden und Felder. DGVT-Verlag, Tübingen, 613-627
- Datler, W., Steinhardt, K., Wininger, M., Datler, M. (2008): Die aktuelle unbewusste Dynamik in der Interviewsituation und die psychoanalytische Frage nach dem Biographischen: Grenzen und Möglichkeiten der Arbeit mit einer Modifikation der Methode der „work discussion“. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 9 (1-2), 87-98
- Datler, W., Trunkenpolz, K. (2012): Zwischen Teilhabe und Teilnahme. Methodologisches und Kasuistisches zum Wechselspiel von Abgrenzung und Verstrickung in einem geragogischen Forschungsprojekt. In: Kleinau, E., Rendtorff, B. (Hrsg.): Eigen und anders – Beiträge aus der Geschlechterforschung und der Psychoanalytischen Pädagogik. Verlag Barbara Budrich, Opladen 163-181
- Datler, W., Wininger, M. (2014a): Psychoanalytische Zugänge zur frühen Kindheit. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Springer Verlag: Berlin u.a., 2014, 354-379
- Datler, W., Wininger, M. (2014b): Psychoanalytische Pädagogik bei abweichendem Verhalten. In: Feuser, G., Herz, B. (Hrsg.): Emotion und Persönlichkeit. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 10. Kohlhammer, Stuttgart 339-344
- Dewe, B. (1997): Grenzen der Didaktik: Über den Hiatus zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Keuffer, J., Meyer, M. A. (Hrsg.): Didaktik und kultureller Wandel. Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven. Dt. Studienverlag, Weinheim 220-248
- Dewe, B. (1998): Zur Relevanz der Professionalisierungstheorie für pädagogisches Handeln. In: Schulz, W. K. (Hrsg.): Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven. Leske & Budrich, Opladen 67-86
- Dewe, B. (2010): Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In: Kurtz, Th., Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 107-118
- Dewe, B., Radtke, F.-O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J., Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 27, 143-162.
- Dieck, M. u.a. (2009) (Hrsg.): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums: Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler
- Diem-Wille, G. (1997): Observed families revisited – two years on: a follow-up study. In: Reid, S. (Hrsg.): Developments in Infant Observation. The Tavistock Model. Routledge, London 182-206
- Diem-Wille, G. (2009): Psychoanalytische Säuglingsbeobachtung als Ausbildungsmethode – ihre Wurzeln und ihre Anwendung in der Eltern-Kleinkind-Therapie. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke

- in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta, Stuttgart 67-102
- Diem-Wille, G. (2012): Denken und Fühlen. Die Bedeutung der inneren Welt für das pädagogische Handeln. Reflexion der pädagogischen Praxis im Work-Discussion-Seminar. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Facultas, Wien 117-140
- Diem-Wille, G. (2013): Zur Vermittlung einer psychoanalytischen Haltung durch Verstehen der frühen Entwicklung: Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang „Psychoanalytic Observational Studies“ in Wien. In: Wininger, M., Datler, W., Dörr, M. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Band 4 der Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der DGfE. Verlag Barbara Budrich, Opladen 177-203
- Diem-Wille, G., Sengschmied, I. (2001): Abschlussbericht des Projektstudiums in der Allgemeinen Pädagogischen Ausbildung für das Lehramtsstudium an der Universität Wien. Univ. Projektbericht des IFF, Wien
- Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.) (2009): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta, Stuttgart
- Diem-Wille, G., Turner, A., Sengschmied, I. (2012): Implementierung und Aufbau des Universitätslehrgangs „Psychoanalytic Observational Studies“ an der Universität. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Facultas, Wien 163-186
- Diesterweg, A. (1851/1958): Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 4. Auflage Schöningh, Paderborn
- Dietrich, R., Elbing, E., Peagitsch, I., Ritscher, H. (1983): Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. Der Lehrer im Brennpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion. Reinhardt, München
- Dietzen, A. (2011): Demarkationslinien der Kompetenzforschung? Konzepte und Kontroverse kognitivistischer und erfahrungsgeleiteter Ansätze. In: Bohlinger, S., Münchhausen, G. (Hrsg.): Validierung und Lernergebnisse - Recognition and Validation of Prior Learning. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn 293-318
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, St. E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Rowohlt, Reinbeck
- Duden (2014): Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Duden Verlag, Berlin u.a. Band 7, 5. Auflage
- Ermann, G. (1996): Erfahrungen mit der Methode der Babybeobachtung. In: Forum der Psychoanalyse 12, 279-290
- Figdor, H. (1989): „Pädagogisch angewandte Psychoanalyse“ oder „Psychoanalytische Pädagogik“. In: Trescher, H.G., Büttner, Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1. Grünewald, Mainz 136-172
- Figdor, H. (1995): "In der Praxis ist alles ganz anders..." Anmerkungen zur Entwicklung der Kindergarten-Pädagogik. In: Figdor, H. (2006): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik I. Vorträge und Aufsätze. Psychosozial-Verlag, Gießen 149-164
- Figdor, H. (2007): Schulprobleme oder Problemschule. Kritische Anmerkungen zur gegenwärtigen Situation von Schule und Schulpädagogik. In: Figdor, H. (2007): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze. Psychosozial-Verlag, Gießen 197-228
- Finger-Trescher, U. (1991): Wirkfaktoren der Einzel- und Gruppenanalyse. Froomann-Holzboog, Stuttgart u.a.
- Finger-Trescher, U. (2012): Psychoanalytisch-pädagogisches Können und die Funktion gruppenanalytischer Selbsterfahrung. In: Datler, W., Finger-Trescher, U., Gstach, J. (Hrsg.): Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln - Aneignen - Anwenden. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 20. Psychosozial-Verlag, Gießen 34-52
- Fischer, M. (2000): Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen. Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens. Habilitationsschrift. Leske & Budrich, Opladen
- Flaake, K. (1989): Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Campe, Frankfurt a.M., New York
- Frenzel, A.C., Götz, T. (2007): Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 21 (3/4), 283-295
- Frenzel, A.C., Götz, T., Pekrun, R. (2008): Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In: Gläser-Zirkuda, M., Seifried, J.

- (Hrsg.): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. Waxmann, Münster 187-210
- Freud, S. (1912e): Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. Studienausgabe. Ergänzungsband. Fischer, Frankfurt a. M. 2000, 169-180
- Freud, S. (1915): Das Unbewusste. Studienausgabe. Band III, Fischer, Frankfurt a. M. 2000, 119-174
- Freud, S. (1926e): Die Frage der Laienanalyse: Unterredungen mit einem Unparteiischen. Studienausgabe. Ergänzungsband. Fischer, Frankfurt a. M. 2000, 271-350
- Frey, A., Jung, C. (2011a): Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung. Stand und Perspektiven. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Sonderheft. Verlag Empirische Pädagogik, Landau
- Frey, A., Jung, C. (2011b): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrberuf. In: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Waxmann, Münster 540-572
- Fröhlich, V. (1997): Liebe und Hass in der Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik. In: Krumenacker, F.-J. (Hrsg.): Liebe und Hass in der Pädagogik. Zur Aktualität Bruno Bettelheims. Lambertus, Freiburg im Breisgau 44-55
- Fröhlich, V. (2003): Schule zwischen "archaischer Menschenbehandlung" und "hinreichend gutem" Erfahrungsraum - Was kann eine psychoanalytische Pädagogik der Schule leisten? In: Fröhlich, V., Göppel, R. (Hrsg.): Was macht die Schule mit den Kindern? - Was machen die Kinder mit der Schule. Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule. Psychosozial-Verlag, Gießen 14-24
- Funder, A., Fürstaller, M., Hover-Reisner, N. (2013): „Holding mind in mind“. Work Discussion: Eine Methode zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von Erzieherinnen? In: Wininger, M., Datler, W., Dörr, M. (Hrsg.): (2013): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Band 4 der Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der DGfE. Verlag Barbara Budrich, Opladen 217-263
- Fürstenau, P. (1979): Zur Theorie psychoanalytischer Praxis. Psychoanalytisch-sozialwissenschaftliche Studien. Klett-Cotta, Stuttgart
- Garz, H.-G. (1996): Wege zum schwierigen Kind. Die Balint-Gruppe im Schulalltag – eine empirische Studie. Psychoanalytische Pädagogik Band 17. Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz
- Gehrmann, A. (2007): Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium. Eine Untersuchung an der Universität Rostock. In: Lüders, M., Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung Programmevaluation. Waxmann, Münster 85-102
- Gehrmann, A. (2007): Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbefragungsforschung. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 185-203
- Göppel, R. (2007): Lehrer, Schüler und Konflikte. Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Göppel, R. (2010): Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel. Kohlhammer, Stuttgart
- Göppel, R. (2010): Wie erleben Kinder und Jugendliche die Schule als Bildungsort und als "emotionaler Raum"? In: Göppel, R., Hirblinger, A., Hirblinger, H., Würker, A. (Hrsg.): Schule als Bildungsort und "emotionaler Raum". Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur. Verlag Barbara Budrich, Opladen 17-39
- Greenson, R. (1967): Technik und Praxis der Psychoanalyse. Klett-Cotta, Stuttgart
- Gröschner, A., Müller, K. (2013): Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende - Betrachtungen zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzselbsteinschätzungen. In: Gehrmann, A., Kranz, B., Pelzmann, S., Reinartz, A. (Hrsg.): Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 117-133
- Gröschner, A., Schmitt, C. (2012): Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5 (2), 112-128
- Gröschner, A., Schmitt, C., Seidel, T. (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 27 (1-2), 77-86
- Gruber, H., Harteis, C., Rehrl, M. (2006): Professional Learning: Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz. In: Bildung und Erziehung 59 (2), 193-203
- Gruber, H., Renkl, A. (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Das Problem des trägen Wissens. In: Neuweg, G. H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Studienverlag, Innsbruck 155-174

- Grunder, H.-U., Bieri, T. (1995): Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften. Haupt, Bern u.a.
- Hackl, B. (2004): Explizites und Implizites Wissen. Menschliches Handeln im Spannungsfeld von Intentionalität, Rationalität und praktischem Können. In: Hackl, B., Neuweg, G.H. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Lit Verlag, Münster 69-112
- Haider, H. (2000): Implizites Wissen: Anmerkungen aus der Perspektive der experimentellen Psychologie. In: Neuweg, G.H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Studienverlag, Innsbruck 175-200
- Hanfstingl, B., Mayr, J. (2007): Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 7 (2), 48-56
- Harris, M (1976): Contribution of Observation of Mother-infant Interaction and Development to the Equipment of a psycho-analyst or Psychoanalytic Psychotherapist. In: Harris, W. (Ed.) (1987): Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick. Clunie, Perthshire 225-239
- Harris, M. (1977): The Tavistock Training and Philosophy. In: Harris, M., Bick, E. (1987): Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick. Clunie, Perthshire 259-282
- Harris, M. (1980): Bion's Conception of a Psycho-analytical Attitude. In: Harris, W. (Ed.) (1987): Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick. Clunie, Perthshire 340-344
- Hascher, T., Krapp, A. (2009): Emotionale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Beltz, Weinheim und Basel 365-375
- Hascher, T., Rahm, S. (2006): Editorial zum Themenheft Standards hinterfragen. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 6 (1), 4-7
- Havers, N., Toepell, S. (2002): Trainingverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2), 174-193
- Heimann, P. (1960): Bemerkungen zur Gegenübertragung. In: Heimann, P. (2016): Gegenübertragung und andere Schriften zur Psychoanalyse: Vorträge und Aufsätze aus den Jahren 1942-1980. Klett-Cotta, Stuttgart 199-209
- Heimann, P., Otto, G., Schulz, W. (1965): Unterricht – Analyse und Planung. Schroedel, Hannover
- Helsper, W. (2006): Die Macht der Standards. Thesen und Anfragen zu den Kräfteverschiebungen im Feld schulischer Bildung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 6 (1), 8-24
- Helsper, W., Kolbe, F.-U. (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung - Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (3), 384-401
- Herbart, J. F. (1802/1982): Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In: Herbart J.F. (Hrsg.): Kleinere pädagogische Schriften. 1. Bd. Hrsg. v. Walter Asmus. Klett-Kotta, Stuttgart 1982
- Hermann U. (1999): „Lehrer“ – Experte und Autodidakt? In: Carle, U, Buchen, S. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 2. München 33-48
- Hermstein, N., Berkemeyer, B., Manitiis, V. (Hrsg.) (2016): Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Reform ohne Kritik? Beltz, Weinheim, Basel
- Herzmann, P., König, J. (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Studentexte Bildungswissenschaft. Utb-Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Herzog, S. (2007): Beanspruchung und Bewältigung im Lehrberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe. Waxmann, Münster
- Herzog, W. (2005): Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2), 252-258
- Herzog, W. (2008): Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch Bildungspolitik. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 30 (1), 13-31. Abrufbar unter http://www.szbw.ch/Downloads/articles/2008/2008.1/SZBW_8.1_Herzog_dt.pdf, 13-21 (2010 02 01)
- Herzog, W. (2010): Rezension: Lüders, M. Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung Programmevaluation. Waxmann, Münster u.a. 2007; Gläser-Zirkuda, M., Seifried, J. (Hrsg.): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. Waxmann, Münster 2008. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (1), 133-136
- Herzog, W., Makarova, E. (2011): Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrberuf. In: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch zur Forschung im Lehrerberuf. Waxmann, Münster 63-78

- Hilligus, A. H., Rinkens, H.-D. (Hrsg.) (2006): Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Lit Verlag, Berlin
- Hinshelwood, R.D./Skogstad, W. (2006): Die Methode der Organisationsbeobachtung. In: Hinshelwood, R.D./Skogstad, W. (Hrsg.): Organisationsbeobachtung. Psychodynamische Aspekte der Organisationskultur im Gesundheitswesen. Psychosozial-Verlag, Gießen, 43-54
- Hoanzl, M. (2002): Entdeckende Schulpraxis mit Problemkindern. Die Außenwelt der Innenwelt in Unterricht und Berufsvorbereitung mit schwierigen Schülern und jungen Erwachsenen. Bad Heilbrunn: Klinhardt, Bad Heilbrunn
- Hohenstein, F. u.a. (2014): Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 497-507
- Houzel, D. (2010): Infant observation and the receptive mind. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications. 13 (2), 119-133
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Funder, A., Datler, M. (2014): Work Discussion als Methode der Fallarbeit im Dienste der Professionalisierung in frühpädagogischen Berufsfeldern. In: Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K., Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 275-287
- InTASC (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium): (2013): InTASC Model. Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development. Council of Chief State School Officers, Washington, DC. Abrufbar unter http://www.ccsso.org/Documents/2013/2013_INTASC_Learning_Progressions_for_Teachers.pdf (2017 07 01)
- Israel, A. (2001): Die Entwicklung früher Objektbeziehungen im Spiegel einer Säuglingsbeobachtung. In: Forum der Psychoanalyse 17, 140-157
- Journal für Lehrerinn- und Lehrerbildung (2002): Thema: Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Hrsg. von Hascher, T., Altrichter, H. Heft 1 (2)
- Journal für Lehrerinn- und Lehrerbildung (2006): Thema: Standards hinterfragen. Hrsg. von Hascher, T. und Rahm, S. Heft 1 (6)
- Junkers, G., Tuckett, D., Zachrisson, A. (2008): To Be or Not to Be a Psychoanalyst – How Do We Know a Candidate Is Ready to Qualify? Difficulties and Controversies in Evaluating Psychoanalytic Competence. In: Psychoanalytic Inquiry 28 (3), 288-308
- Katschnig, T. (2004): Angst, Belastung und Humor bei Lehrerinnen und Lehrern. Lang, Frankfurt a. M. u.a.
- Keller, H.-J. (2002): Standards in der Lehrerbildung. Blick in die USA und Ausblick auf die deutschsprachige Lehrpersonbildung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2 (1), 20-28
- Krapp, A. (2009): Interesse. In: Brandstätter, V., Otto, J. (Hrsg.): Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion. Hogrefe, Göttingen 52-58
- Klauber, T. (1999): Observation ‚at work‘. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications 2 (3), 30-41
- Klieme, E. u.a. (2007): Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bildungsreform Band 1, 2003. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin. Abrufbar unter [www.http://www.bmbf.de](http://www.bmbf.de), 1-224 (2009 01 29)
- Klieme, E., Hartig, J. (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzl, M., Gogolin, I., Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8, 11-29
- Klüwer, R. (1983): Agieren und Mitagieren. In: Psyche 37, 828-840
- KMK (2000): Lehrerleitbild. Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000. Bildungsforschung Band 1. Unveränderter Nachdruck 2009. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin. Abrufbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf, 1-6 (2009 01 19)
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2), 280-290.

- Abrufbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, (2009 10 17)
- KMK (2012): Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012. Abrufbar unter <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung.html> (2015 06 23)
- KMK (2014): Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 12.06.2014. Abrufbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (2015 01 18)
- KMK (2015b): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Abrufbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (2015 06 23)
- KMK (2017): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017. Abrufbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (2017 01 03)
- KMK (o.J.): Standards für die Lehrerbildung Bericht der Arbeitsgruppe. Abrufbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf. 1-22 (2009 01 19)
- Knoblauch, H. (2010): Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenz. In: Kurtz, Th., Pfadenhauer, M. (Hrsg.): *Soziologie der Kompetenz*. Springer, Wiesbaden 237-256
- Koch-Priewe, B. (2002): Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. Einleitung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (1), 1-9
- Köhler-Weisker, A. (2006): Esther Bick: Eine Pionierin der teilnehmenden Säuglingsbeobachtung. In: *Jahrbuch der Psychoanalyse* 53. 165-178
- Kolbe, F.-U. (2004): Verhältnis von Wissen und Handeln. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., Wildt, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 206-231
- Kolbe, F.-U., Combe, A. (2004): Lehrerbildung. In: Helsper, W., Böhme, J. (2004): *Handbuch der Schulforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2. erw. Auflage 877-901
- König, J., Blömeke, S. (2009): Pädagogisches Wissen von österreichischen Lehramtsstudierenden. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12 (3), 499–527
- Korthagen, F.A.J. (2001): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Mahwah, New York
- Košinár, J. (2014): *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Verlag Barbara Budrich, Opladen
- Krapp, A., Hascher, T. (2009): Motivationale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*. Beltz, Weinheim und Basel 377-387
- Krapp, A., Hascher, T. (2011): Forschung zur Lehremotion. In: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Waxmann, Münster 511-526
- Krebs, H. (2002): Emotionales Lernen in der Schule - Aspekte der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H., Müller, B., Gstach, J. (Hrsg.): *Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 13. Psychosozial-Verlag, Gießen 47-69
- Kunter, M. (2011): Motivation als Teil der professionellen Kompetenz- Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann, Münster 259-277
- Laschke, C., Blömeke, S. (2013): Zum kulturspezifischen Einfluss affektiver Einflussfaktoren im Bildungsbereich - Mathematiklehrerausbildung in Deutschland und Taiwan. In: Gehrman, A., Kranz, B., Pelzmann, S., Reinartz, A. (Hrsg.): *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 104-116

- Lassahn, R., Ofenbach, B. (2007): Standards und Kompetenzen. Das neue Lehrerprofil – ausgebildet und evaluierbar. In: Konrad, F.-M., Sailer, M. (Hrsg.): Homo educabilis. Studien zur Allgemeinen Pädagogik, Pädagogischen Anthropologie und Bildungsforschung. Waxmann, Münster 37-54
- Lazar, R. A. (1987): Die Trennung und ihre Bedeutung im frühesten Lebensalter. In: Kind und Umwelt. Heft 56, 36-60
- Lazar, R. A. (1993): „Container-Contained“ und die helfende Beziehung. In: Ermann, M. (Hrsg.): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Vanderhoeck & Ruprecht, Göttingen 68-91
- Lazar, R. A. (2000): Erforschen und Erfahren: Teilnehmende Säuglingsbeobachtung – "Empathietraining" oder empirische Forschungsmethode? In: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendlichen-Psychoanalyse 108 (4), 399-418
- Lazar, R. A., Lehmann, N., Häußinger, G. (1986): Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Hrsg.): Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings - neue Ergebnisse in der psychoanalytischen Reflexion. Frommann-Holzboog, Stuttgart 185-211
- Lehner, B., Sengschmied, I. (2009): „Oliver wendet sich von seiner Mutter ab“. Lernerfahrungen einer Babybeobachterin vom Wegschauen bis hin zur Reflexion von bedrohlichen Erlebnisinhalten. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta, Stuttgart 119-135
- Lempert, W. (2007): Vom „impliziten Wissen“ zur soziotopologisch reflektierten Theorie. Ermunterung zur Untertunnelung einer verwirrenden Kontroverse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 103 (4), 582-596
- Lersch, D. (2006): Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In: Allemann-Ghionda, C., Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, 164-181
- Leuzinger-Bohleber, M. (2009): „Hei! Da schreit der Konrad sehr!“ Der Struwwelpeter: Eine Fundgrube unbewusster Wünsche und Ängste von Kindern. In: Forschung Frankfurt 1/2009, 42-47 Abrufbar unter <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/6354> (2016 05 01)
- Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik 52. Beiheft 51, 47-70
- Little, M. (1951): Counter-Transference and the Patient's Response to it. In: International Journal of Psychoanalysis 32, 32-40
- Lohmann, V., Seidl, V., Terhart, E. (2011): Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung. Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4 (2), 271-302
- Lorenzer, A. (1973): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 2000
- Lüders, K. (1997): Bions Container-Contained-Modell. In: Kennel, R., Reerink, G. (Hrsg.): Klein-Bion. Eine Einführung. Edition Diskord, Tübingen 85-100
- Lüders, M., Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Waxmann, Münster
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Mahler, M., Pine, F., Bergman, A. (1980): Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Fischer, Frankfurt a. M.
- Mayr, J. (2002): Sich Standards aneignen. Befunde zur Bedeutung der Lernwege und der Bearbeitungstiefe. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2 (1), 29-37
- Mayr, J. (2006a): Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Eine Pilotstudie zum Wirkungspotenzial von Lehrerbildung. In: Hilligus, A. H., Rinkens, H.-D. (Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Lit Verlag, Wien 249-260
- Mayr, J. (2006b): Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In: Allemann-Ghionda, C., Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, 149-163
- Mayr, J. (2007): Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In: Lüders, M., Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Waxmann, Münster 151-168

- Mayr, J. (2011): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: Terhart, E, Bennewitz, H, Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Waxmann, Münster 125-148
- Mayr, J., Neuweg, G.H. (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: Greiner, U, Heinrich, M. (Hrsg.): Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung. Band 3. Lit Verlag, Münster 183-206
- Melzer, D. (1986): Preface. In: Piontelli, A. (1986): Backwards in time. A Study in Infant Observation by the Method of Esther Bick. Kranac, London 9-10
- Mentzos, St. (1976): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Suhrkamp, Frankfurt a. M., Erw. Neuausgabe 1987
- Menzies-Lyth, I. (1960): Die Angstabwehr-Funktion sozialer Systeme – Ein Fallbericht. In: Gruppendynamik, 5 (1974), 183-216
- Mertens, W. (2015): Psychoanalytische Behandlungstechnik. Konzepte und Themen psychoanalytisch begründeter Behandlungsverfahren. Kohlhammer, Stuttgart
- Messerer, K. (2008): Erwerb heilpädagogischer Kompetenz durch Beobachtung und Reflexion. Ein Beispiel aus der Ausbildung von Frühförderinnen. In: Heilpädagogik. Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich 51 (5), 2-7
- Minnameier, G. (2000): Die Genese komplexer kognitiver Strukturen im Kontext von Wissenserwerb und Wissensanwendung. In: Neuweg, G.H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Studienverlag, Innsbruck 131-154
- Minnameier, G. (2005): Wissen und Können im Kontext interferentiellen Denkens. In: Heid, H., Harteis, C. (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 183-203
- Minnameier, G. (2007): Den Teufel mit dem Beelzebub ausgetrieben? Die Theorie des impliziten Wissens in der expliziten Kritik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 103, (4), 569-580
- Mintrop, H. (2006): Einen qualifizierten Lehrer für jede Klasse - Neuere Ansätze der Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten von Amerika im Zuge der Standard-Bewegung. In: Hilligus, A. H., Rinkens, H.-D. (Hrsg.): Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Lit Verlag, Berlin, 89-117
- Moseley, D.S. (2007): Endings, parallel process and infant observation. Endings, parallel process and infant observation. In: Infant Observation. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications 10 (2), 121-127
- Muck, M. (1980): Psychoanalyse und Schule. Grundlagen, Situationen und Lösungen. Klett-Cotta, Stuttgart
- Müller, B., Krebs, H., Finger-Trescher, U. (2002): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Finger-Trescher, U, Krebs, H, Gstach, J. (Hrsg.) Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13. Psychosozial-Verlag, Gießen, 9-26
- Neidhardt, W. (1997): Schüler, Lehrer und Konflikte. Juventa, München
- Neu-Clausen, M., Demski, D., van Ackeren, I. (2011): Studienseminare im Spannungsfeld von Verwaltungsvorgaben und teilautonomer Ausgestaltung eine deskriptiv-explorative Analyse von Seminarprogrammen in NRW. In: Dietrich, F., Heinrich, M., Thieme, N. (Hrsg.): Neue Steuerung - alte Ungleichheit? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Waxmann, Münster 113-124
- Neuweg, G.H. (1999a): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Waxmann, Münster 1. Auflage
- Neuweg, G.H. (1999b): Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung. Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. In: Erziehung und Unterricht 1999, Heft 5-6, 363-372
- Neuweg, G.H. (2000b): Können und Wissen. Eine alltagssprachlich-philosophische Verhältnisbestimmung. In: Neuweg, G. H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Studienverlag, Innsbruck 65-82
- Neuweg, G.H. (2000c): Mehr lernen, als man sagen kann Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft 28 (3), 197-217
- Neuweg, G.H. (2001): Das Können prüfen. Plädoyer für eine andere Prüfungsdidaktik. Das Können prüfen. Plädoyer für eine andere Prüfungsdidaktik. In: Grundlagen der Weiterbildung 12 (5), 202-205. Verfügbar unter <http://www.hum.tsn.at/cms/upload/pdf/Neuweg%282001%29.pdf>, 1-3 (Download 17.3.2010)

- Neuweg, G.H. (2002a): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (1), 10-29
- Neuweg, G.H. (2002b): Sieben Thesen zur LehrerInnenbildung. In: Sertl, M., Falkinger, B. (Hrsg.): LehrerInnenbildung in Bewegung? Zur Reform der Pädagogischen Akademien. Schulheft 108. Verein der Förderer der Schulhefte, Wien 155–167
- Neuweg, G.H. (2004a): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl, B., Neuweg, H.G. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB. Lit Verlag, Münster 1-26
- Neuweg, G.H. (2004b): Die Beziehung zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. Zwölf Modellvorstellungen im Überblick. In: Krainz-Dürr, M., Enzinger, H., Schmocz, M. (Hrsg.): Grenzen überschreiten in Bildung und Schule. Drava, Klagenfurt 74-82
- Neuweg, G.H. (2004d): Im Spannungsfeld von „Theorie“ und „Praxis“ Zu den Funktionen der ersten und zweiten Phase in der Ausbildung von LehrerInnen. In: Backes-Haase, A., Frommer H. (Hrsg.): Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. Das neu eingeführte Praxissemester. Baltmannsweiler Schneider Verlag, Hohengehren 14-32
- Neuweg, G.H. (2005a): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, H., Harteis, Ch. (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens? VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 205-228
- Neuweg, G.H. (2005b): Zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Abriss aktueller Diskussionsschwerpunkte in der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB. In: Kowarsch, A., Pollheimer, K. (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Hollinek, Purkersdorf 37-42
- Neuweg, G.H. (2005c): Implizites Wissen als Forschungsgegenstand. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bertelsmann, Bielefeld, 581-588
- Neuweg, G.H. (2005d): Der Tacit Knowing View. Konturen eines Forschungsprogramms. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (4), 557-573
- Neuweg, G.H. (2005e): Konzepte der Lehrer/innen/bildung im Spannungsfeld von Wissen und Können. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 11 (3), 7-25
- Neuweg, G.H. (2006): Das Schweigen der Könnern. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. Vortrag am Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich. Trauner, Linz
- Neuweg, G.H. (2007a): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online (12). http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf, 1-14 (Download 17.3.2010)
- Neuweg, G.H. (2007b): Ist das Technologie-Modell am Ende? Zu den Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern durch erziehungswissenschaftlich-technologisches Wissen. In: Kraler, Ch., Schratz, M. (Hrsg.): Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf. Lit Verlag, Münster 227-245
- Neuweg, G.H. (2008a): Grundlagen der Lehrer/innen/kompetenz. In: Odgojne znanosti. Vol. 10, br. 1, 2008, 13-22. Abrufbar unter http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=44960, 13-22 (2010 06 10)
- Neuweg, G.H. (2008b): Zur Funktion von Aufgaben im Lichte des tacit knowing view. In: Thonhauser, J. (Hrsg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens aus Sicht der Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Waxmann, Münster, 83-98
- Neuweg, G.H. (2010a): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzeptes der Lehrerbildung. In: Müller, F., Eichenberger, H., Lüders, M., Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen - Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Waxmann, Münster, 35-49
- Neuweg, G.H. (2010b): Der Tacit Knowing View – eine Diskussion zentraler Einwände. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 106 (4), 597-610
- Neuweg, G.H. (2011a): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 43, 33-44
- Neuweg, G.H. (2011b): Das Wissen der Wissensvermittler. In: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Waxmann, Münster 451-477
- Neuweg, G.H. (2011c): Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am „Professionalisierungs-Ansatz“. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11 (3), 17-25
- Neuweg, G.H. (2013): Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft. Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. In: Beiträge zur Lehrerbildung 31 (3), 301-309

- Neuweg, G.H. (2015): Kontextualisierte Kompetenzmessung. Eine Bilanz zu aktuellen Konzeptionen und forschungsmethodischen Zugängen. In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (3), 377-383
- Neuweg, G.H. (2016): Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In: Košinár, J, Leineweber, S, Schmied, E. (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Waxmann, Münster 31-48
- Neuweg, G.H. (Hrsg.) (2015): Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Waxmann, Münster
- Nölle, K. (2002): Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (1), 48-67
- Obholzer, A. (2009): Interview mit Anton Obholzer: Zu den Anfängen der psychoanalytischen Organisationsbeobachtung. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett: Cotta, Stuttgart 215-232
- OECD (2004): Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Zentrale Bedeutung der Lehrkräfte: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Zusammenfassung in Deutsch.
- OECD (2016): OECD Bericht zu schulischen Ressourcen: Österreich. In: Nusche, D. et al. (2016): OECD Reviews of School Resources: Austria. OECD Publishing, Paris. Abrufbar unter <http://dx.doi.org/10.1787/9789264256729-en> (2017 06 01)
- Oelkers, J. (1984): Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Sammlung 24/1984, 19-39
- Oelkers, J., Oser, F. (2000): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht. Nationales Forschungsprogramm 33 Bern/Aargau. Abrufbar unter <http://www.skbf-csre.ch/information/nfp33/ub.oelkers.pdf>. 1-88 (2006 10 31)
- Oelkers, J., Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bildungsforschung Band 27. Bundesministerium für Bildung und Forschung Berlin. Abrufbar unter www.bmbf.de (2015 10 10)
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A, Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp, Frankfurt a. M. 70-182
- Ogden, Th. O. (1988): Die projektive Identifizierung. In: Forum der Psychoanalyse 4, 1-21
- Oser, F. (1997a): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1 Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. Standards in der Lehrerbildung. Teil 1 Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15(1), 26-37. Abrufbar unter http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_1997_1_26-37.pdf (2009 02 03)
- Oser, F. (1997b): Standards in der Lehrerbildung. Teil 2 Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. Standards in der Lehrerbildung. Teil 2 Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15(2), 210-228. Abrufbar unter http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_1997_2_210-228.pdf (2009 02 03)
- Oser, F. (2000): Standards als Ziele der neuen Lehrerbildung. In: Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Materialband zum Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Unv. Materialband, Sekretariat der KMK, Bonn 79-86
- Oser, F. (2001a): Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In: Oser, F, Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Rüegger, Chur/Zürich 67-96
- Oser, F. (2001b): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F, Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Rüegger, Chur/Zürich 215-343
- Oser, F. (2002): Standards in der Lehrerbildung – Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2 (1), 8-19
- Oser, F. (2003): Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. Eine empirische Studie über ihre Wirksamkeit. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 7. Beiheft 2003, 71-82. Abrufbar unter Reader "Lehrer(aus)bildung und ökonomische Bildung". <http://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung/reader.htm>. [1-9] (2009 01 16)

- Oser, F. (2004): Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch der Lehrerbildung. Klinkhardt, Kempten 164-183
- Oser, F. (2005): Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen. Eine Replik auf Walter Herzog. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2), 266-274
- Oser, F. (2007): Willkür als Feind der Spontaneität. Aspekte der Standardisierung des Lehrerhandelns. In: Benner, D. (Hrsg.) Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen - Beispiele und Perspektiven. Schöningh, Paderborn 91-110.
- Oser, F. (2011): Wirkung und Wirkungselemente im Lehrerberuf: Leistungen, Grenzen und Perspektiven aktueller Forschung. In: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Waxmann, Münster 592-602
- Oser, F., Oelkers, J. (2001a): Einleitung. In: Oser, F., Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Rüegger, Chur/Zürich 13-34
- Oser, F., Renold, U. (2005): Kompetenzen von Lehrpersonen – über das Auffinden von Standards und ihre Messung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, Beiheft 4, 119-140
- Petrik, R. (1992): Szenisches Verstehen – Forschungsinstrument und/oder Handlungskonzept Psychoanalytischer Pädagogik? In: Trescher, H.-G., Büttner, Ch., Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. Grünewald, Mainz, 163-178
- Polanyi, M. (1964): Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. Harper Row, New York
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Suhrkamp, Frankfurt a. M., 2. Auflage 2016 (Ersterscheinung: Polanyi, M. (1966): The Tacit Dimension. Doubleday, New York)
- Prazak R., Steinhardt, K. (2011): Adoleszenz und Mathematikunterricht. Die Bedeutung des Erlebens von Scham und Stolz für Jugendliche im schulischen Kontext. In: Dörr, M., Göppel, R., Funder, A. (Hrsg.): Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 19. Psychosozial-Verlag, Gießen 92-112
- Radtke, F.O. (1999): Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In: Radtke, F.-O. (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Reihe Kolloquien 2, 9-22. <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/schriftenreihe/index.html> (2009-08-01)
- Rauin, U., Meier, U. (2007): Subjektive Einschätzung des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: Lüders, M., Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung Programmevaluation. Waxmann, Münster 103-133
- Reh, S. (2005): Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2), 259-265
- Reichenbach, R. (2008): In der "Concorde-Falle" Erfolgreiches Scheitern von Bildungsreformen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 1/2008, 53-64. Abrufbar unter www.szbw.ch (2010 02 01)
- Reid, S. (1997): Introduction: Psychoanalytic Infant Observation. In: Reid, S. (Ed.): Developments in Infant Observation. The Tavistock Model. Routledge, London 1-14
- Reiter, H. (2012): Unterricht erfahren – erfahren unterrichten. Der psychoanalytische Blick auf Arbeitsbeziehungen im schulischen Kontext. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Facultas, Wien 140-161
- Rhode, M. (2009): Sensorische Aspekte der Sprachentwicklung in Beziehung mit frühen Ängsten. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta, Stuttgart 103-118
- Ross, J. (1999): 50 years of child psychotherapy and infant observation at the Tavistock Clinic. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications 2 (3) 89-93
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2, Schroedel, Hannover
- Rothland, M. (2007): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle. Befunde. Interventionen. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2-20
- Rothland, M., Terhart, E. (2009): Forschung zum Lehrberuf. In: Tippelt, R., Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2. Überarbeitete Auflage, 791-810
- Rustin, M. E. (1989): Encountering Primitive Anxieties. In: Miller, L., Rustin, M. u.a. (Eds.): Closely observed infants. Duckworth, London 7-21

- Rustin, M.E. (2008): Work discussion: some historical and theoretical observations. In: Rustin, M.E., Bradley, J. (Eds.): Work Discussion. Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families. Karnac, London 3-21
- Rustin, M.E., Bradley, J. (Hrsg.) (2008): Work Discussion: Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families. Karnac, London
- Ryle, G. (1949): The Concept of Mind. Hutchinson, London
- Salzberger-Wittenberg, I. (1997): Beziehungen verstehen lernen. In: Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Williams, G., Osborne, E. (Hrsg.): Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. WUV, Wien 39-106
- Salzberger-Wittenberg, I. (2002): Psychoanalytisches Verstehen von Beziehungen. Ein Kleinianischer Ansatz. Facultas, Wien
- Salzberger-Wittenberg, I. (2013): Endings and Beginnings. Karnac, London
- Sandfuchs, U. (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 14-36
- Sandler, J. (1976): Gegenübertragung und Bereitschaft zur Rollenübernahme. In: Psyche 30, 297-305
- Schaarschmidt, U., Krieschke, U. (2009): Beanspruchungsmuster im Lehrberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 99-116
- Schaefer, C. (2002): Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24 (1), 65-90
- Schmid, V. (1997): Fallstudien in der psychoanalytischen Pädagogik. In: Frieberthäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa, Weinheim 176-191
- Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Basic Books, New York
- Schön, D. A. (1997): Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. Jossey-Bass, San Francisco
- Schratz, M., Schrittemser, I. (2011): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können? In: Berner, H., Isler, R. (Hrsg.): Lehrer-Identität - Lehrer-Rolle - Lehrer-Handeln. Reihe Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern. Bd. 8. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 173-194
- Schrittemser, I. (2006): Zur Sensibilisierung für affektive Dynamiken in der Schulklasse Auf der Suche nach einem didaktischen Setting in der universitären Lehrerbildung. Unv. Vortragsmanuskript. DgE-Kongress 2006 „Bildung – Macht – Gesellschaft“ in Frankfurt a. M. 22.3.2006
- Schrittemser, I. (2011a): Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In: Schratz, M., Paseka, A., Schrittemser, I. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf. Facultas, Wien 46-94
- Schrittemser, I. (2011b): Kompetenz: Gewinn- und Verlustpotential eines trendigen Begriffs in der Lehrerbildung. In: Christof, E., Ribolits, E., Sattelberger, E., Zuber, J. (Hrsg.): Last Exit: LehrerInnenbildung. Ansätze zur Rettung der Schule. Schulheft 144 (4), 10-17
- Schrittemser, I. (2013): Kompetenzorientierung: einige Überlegungen zu Trends in der Curriculumentwicklung. Vortrag gehalten in Klagenfurt anlässlich der LehrerInnen-Fachtagung IMST (Innovationen Machen Schulen Top) am 24.9.2013. Abrufbar unter <http://homepage.univie.ac.at/ilse.schrittemser/downloads/> (2017 03 20)
- Schröter, M. (2002): Die "Eitington-Kommission" (1927-1929) und ihr Entwurf einheitlicher Ausbildungsrichtlinien für die IPV. In: Jahrbuch der Psychoanalyse 45, 173-231
- Schubarth, W., Speck, K., Große, U., Seidel, A., Gamsa, C. (2007): Die 2. Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen – die Potsdamer LAK-Studie. In: Lüders, M., Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Waxmann, Münster 169-193
- Schumacher, L., Paulus, P., Sieland, B. (2009): Unterricht, Schule, Bildungssystem und Gesellschaft. Situative Einflussfaktoren auf die Gesundheit und Professionalität von Lehrkräften. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., Mulder, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Beltz, Weinheim und Basel 617-628
- Schwarzer-Petruck, M. (2014): Emotionen und pädagogische Professionalität. Zur Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

- Sengschmied, I. (2001): Vergleichsstudie. Empirische Untersuchung zur Qualität der Allgemeinen Pädagogischen Ausbildung für das Lehramt. Univ. Projektbericht des IFF, Wien
- Shulman, L.S. (1991): Von einer Sache etwas entstehen. Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Böhlau, Köln 145-160
- Sloane, P.F.E., Dilger, B. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online (8). Abrufbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf (2013 01 31)
- Steinhardt, K. (2001): Zeit, Struktur und Lebensalter I. Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen in den ersten Lebensjahren. In: Hofmann, Ch., Brachet, I., Moser, V., Stechow, E. (Hrsg.): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Edition SHZ der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik, Luzern 147-156
- Steinhardt, K. (2005): Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zur Profession? Psychosozial-Verlag, Gießen
- Steinhardt, K. (2006): Emotionalität und pädagogische Professionalisierung. Über die Bedeutung des angemessenen Umgangs mit tiefgehenden Emotionen als Voraussetzung professionellen Handelns. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 29 (6), 72-87
- Steinhardt, K., Reiter, H. (2009): "Work Discussion": Lernen durch Beobachtung und Reflexion von Arbeitsprozessen. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett: Cotta, Stuttgart 136-156
- Steinhardt, K., Sengschmied, I. (2013): Widerstand und Abwehr in Beratungsprozessen. Die psychoanalytische Methode der Work Discussion und der Umgang mit Versagensgefühlen im Dienste der Entfaltung pädagogischer Professionalität. In: Schnoor, H. (Hrsg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Psychosozial-Verlag, Gießen 165-180
- Sternberg, J. (2005): Infant Observation at the Heart of Training. Karnac, London
- Strietholt, E., Terhart, E. (2009): Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (4), 622-645
- Suchman, L.A. (1987): Plans and Situated Actions. The Problem of Human Machine Communication. University Press, Cambridge
- Target (2003): Über psychoanalytische Ausbildung: Literaturübersicht und Beobachtungen. In: Forum der Psychoanalyse 19 (2), 193-210
- Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 580-597
- Tenorth, H.-E. (2007): Inhaltliche Reformziele der Lehrerbildung. In: HRK - Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Von Bologna nach Quedlinburg. Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. In: Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2007, 34-46
- Terhart, E. (2000a): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von Ewald Terhart. Beltz, Weinheim, Basel
- Terhart, E. (2000b): Reform der Lehrerbildung. Schriftliche Fassung eines Vortrages an der Universität Hildesheim. In: Cloer, E. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Juventa, Weinheim 75-92
- Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Beltz, Weinheim/Basel
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. In: Zentrale Koordination Lehrerausbildung. ZKL-Texte Nr.23. Westfälische Wilhelmsuniversität Münster. Ebenso in Reader "Lehrer(aus)bildung und ökonomische Bildung". <http://www.sowi-online.de/reader/lehrerausbildung/reader.htm>. 1-76 (Download 2009-01-16)
- Terhart, E. (2005a): Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2), 275-279
- Terhart, E. (2005b): Pädagogische Qualität, Professionalisierung und Lehrerarbeit. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2005/1, 79-97
- Terhart, E. (2006): Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Hilligus, A., Rinkens, H.-D. (Hrsg.): Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. LIT Verlag, Münster 29-42

- Terhart, E. (2007): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften. In: Lüders, M., Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Waxmann, Münster 37-62
- Terhart, E. (2012): Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2/2012, 3-21
- Terhart, E. (2014): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. In: DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 106 (4), 300-323
- Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (2011) (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Waxmann, Münster, akt. Auflage 2014
- Terhart, E. u.a. (2012): Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung - Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts. In: Seminar 18 (4), 106-114
- Terhart, E., Lohmann, V., Seidl, V. (2010): Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modulhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Univ. Bericht der Westfälischen Wilhelms-Universität. Abrufbar unter www.schulministerium.nrw (2015 06 23)
- Trescher, H.-G. (1983): Wer versteht, kann (manchmal) zaubern. Spielelemente in der Pädagogik. In: Leber, A., Trescher, H.-G., Ettl, Th. U.a. (Hrsg.): Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen. Fachbuchhandlung für Psychologie, Frankfurt a. M. 197-211
- Trescher, H.-G. (1985): Mythen in der Erziehung? – Vorschlag für eine Pädagogik der kleinen Wahrheiten. In: Büttner, Ch. (Hrsg.): Zauber, Magie und Rituale. Pädagogische Botschaften in Märchen und Mythen. Kösel, München 81-100
- Trescher, H.-G. (1987): Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen. In: Büttner, Ch., Trescher, H.-G. (Hrsg.): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Grünewald, Mainz 150-161
- Trescher, H.-G. (1990): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Grünewald, Mainz
- Trescher, H.-G. (1993): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Grünewald, Mainz 167-204
- Trunkenpolz, K. (2017): Lebensqualität von Pflegeheimbewohnern mit Demenz. Eine psychoanalytisch orientierte Einzelfallstudie über ein Pflegeheim und daraus erwachsenden Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Pflegepersonen im geriatrischen Langzeitpflegebereich. Univ. Dissertation der Universität Wien
- Tuckett, D. (2005): Does anything go? Towards a framework for the more transparent assessment of psychoanalytic competence. In: International Journal of Psychoanalysis 86, 31-49
- Tuckett, D. (2007): Ist wirklich alles möglich? Über die Arbeit an einem System zur transparenten Einschätzung psychoanalytischer Kompetenz. In: Forum der Psychoanalyse 23 (1), 44-64
- Tulodziecki, G., Grafe, S. (2006): Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung. Internationale Vergleiche und Einschätzungen zur Situation. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 6 (1), 34-44
- Turner, A. (2013): Infant Observation in der Weiterbildung von Pädagogen. In: Wininger, M., Datler, W., Dörr, M. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit. Band 4 der Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der DGfE. Verlag Barbara Budrich, Opladen 203-216
- Turner, A., Ingrisch, D. (2009): Erfahrungslernen durch die psychoanalytische Beobachtungsmethode. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur? Über das Verstehen der eigenen Emotion und der von SchülerInnen aus der Perspektive von LehrerInnen. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta, Stuttgart 157-181
- Turner, A., Ingrisch, I., Diem-Wille, G. (2010): Psychoanalytisch orientierte Lehrerfortbildung: Warum sollen Lehrerinnen und Lehrer Kleinkinder beobachten? In: Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, M., Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen - Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Waxmann, Münster, 361-375
- van Ackeren, I. (2002): Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich. In: DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 94 (2), 157-175

- Voitl-Mikschi, R. (2004): Holding und containing. Theoretische Überlegungen. Ausschnitte aus einer Säuglingsbeobachtung sowie Einblicke in die therapeutische Arbeit mit einem schwer traumatisierten Mädchen. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 29, 139-160
- Vollmers, B. (2014): Implizites Wissen (Tacit Knowing) als phänomenologische Theorie - Konsequenzen für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung. Implizites Wissen (Tacit Knowing) als phänomenologische Theorie - Konsequenzen für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online (3). Abrufbar unter http://www.bwpat.de/profil3/vollmers_profil3.pdf (2014 05 23)
- Volpert, W. (1993): Achtsamkeit und Gelassenheit als Merkmale einer guten Handlungsgestalt. In: Rohmert, W. (Hrsg.): Beiträge zum 3. Kolloquium Musikphysiologie. Schmidt, Köln 223-130
- Volpert, W. (1994): Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungstheorie. Pabst, Lengerich
- Wahl, D. (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Dt. Studienverlag, Weinheim
- Wahl, D. (2001): Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2), 157-174,
- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Beltz, Weinheim, Basel 17-31
- Weinert, F.E., Helmke, A. (1996): Der gute Lehrer. Person, Funktion oder Fiktion? In: Leschinsky, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehrern und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34, 223-234 Bertelsmann, Bielefeld, 581-588
- Wellendorf, F. (1991): Die Macht der Institution Schule und die Psychoanalyse. In: Büttner, Ch., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Psychoanalyse und schulische Konflikte. Psychoanalytische Pädagogik. Band 7. Grünewald, Mainz 10-23
- Wildt, J. (2000): Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung. Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld. In: Bayer, M., Bohnsack, F., Koch-Priewe, B., Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 171-182
- Wininger, M. (2012): Reflection on action im Dienst pädagogischer Professionalisierung. Psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen zur Vermittlung sonderpädagogischer Kompetenz. In: Datler, W., Finger-Trescher, U., Gstach, J. (Hrsg.): Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln - Aneignen - Anwenden. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 20. Psychosozial-Verlag, Gießen 53-80
- Winnicott, D.W. (1974): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Psychosozial-Verlag, Gießen 2001
- Wittenberg, I. (1997): Beginnings: the family, the observer and the infant observation group. In: Reid, S. (Hrsg.): Developments in Infant Observation. The Tavistock Model. Routledge, London 19-32
- Wittenberg, I. (1999): Ending therapy. In: Journal of Child Psychotherapy 25, 339-356
- Youell, B. (2006): The Learning Relationship. Psychoanalytic Thinking in Education. The Tavistock Clinic Series. Karnac, London
- Zeichner, K. (2006): Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten. In: Allemann-Ghionda, C., Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, 97-113
- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2005): Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft. Herausgegeben von I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen und Th. Rauschenbach. Beiheft 4/2005
- Zeitschrift für Pädagogik (2005): Diskussion: Standards in der Lehrerbildung. Jg 51, Heft 2, 253-290
- Zeitschrift für Pädagogik (2012): Thementeil: Standards in historischer Perspektive - Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem. Jg. 58, Heft 2, 139-203
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. u.a. (2009) (Hrsg.): Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Beltz, Weinheim und Basel
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Seidel, J. (2011): Kompetenz und ihre Erfassung - das neue "Theorie-Empirie-Problem" der empirischen Bildungsforschung? In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden 218-233

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Makromodell der Lehrerkompetenz (Frey, Jung 2011a, 61).....	13
Abbildung 2: Bedeutungsfacetten des Begriffs Standard in der Konzeption von Oser (eigene Darstellung)	40
Abbildung 3: Darstellung der Standardgruppen (Oser 2001b, 230)	42
Abbildung 4: Darstellung Standardgruppe zum Thema Disziplinprobleme und Schülerrisiken (Oser 2001b, 233)	42
Abbildung 5: Bedeutungsfacetten des Begriffs Standard (KMK) (eigene Darstellung)	47
Abbildung 6: Kompetenzbereiche und Kompetenzen (KMK 2014, 6)	49
Abbildung 7: Kompetenzbereich über „Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht“ (KMK 2014, 10)	50
Abbildung 8: Thematische Schwerpunkte in der Diskussion über Standards (eigene Darstellung).....	54
Abbildung 9: Integration von Wissen und Können (Neuweg 2011a, 34)	63
Abbildung 10: Differenz von Wissen und Können (Neuweg 2011a, 41)	66
Abbildung 11: Lehrerbildungsdidaktische Leitvorstellungen (Neuweg 2010a, 36)	78
Abbildung 12: Verhältnisbestimmung in den Standards für den Lehrberuf nach Oser (eigene Darstellung).....	93
Abbildung 13: Verhältnisbestimmung in den Standards für die Lehrerbildung der KMK (eigene Darstellung).....	99

Anhang A:

Standards für den Lehrberuf (Oser)

A) Übersicht über die 12 Standardgruppen (Oser 2001b, 230)

1. Lehrer-Schüler-Beziehung und fördernde Rückmeldung
2. Diagnose und schülerunterstützendes Handeln
3. Bewältigen von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts
7. Leistungsmessung
8. Medien
9. Zusammenarbeit in der Schule
10. Schule und Öffentlichkeit
11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen

B) Detailbeschreibung der 12 Standardgruppen (Oser 2001b, 231-242)

1. Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,

1. mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebensweise der Schüler oder Schülerinnen zu versetzen.
2. den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung zu geben.
3. schulische und soziale Leistungen in verschiedener Weise (auch symbolisch) zu belohnen.
4. zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler wiederholte Erfahrungen machen, die zu "gelernter Hilflosigkeit" führen.
5. wie ich mit positiven Erwartungen in die Schülerinnen und Schüler positive Entwicklungen unterstützen kann (Pygmalion-Effekt).
6. ängstliche Schülerinnen und Schüler durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen.

2. Schülerunterstützende Beobachtung (Diagnose) und Schüler unterstützendes Handeln

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,

1. zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, Aggression, Ängste, Blockierungen etc. haben und darauf angemessen zu reagieren.
2. den entwicklungspsychologischen Stand der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen (Intelligenz, Sprache, Moral, soziales Verhalten usw.) zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen.
3. Nachahmungsprozesse unter den Schülerinnen und Schülern zu beobachten und zu beeinflussen.
4. unterschiedliche Gefährdungen (z.B. Gewalt, Drogen, Selbstmord usw.) in jedem Alter, das ich unterrichte, festzustellen und entsprechend einzugreifen.
5. die Ablösung vom Elternhaus zu verstehen und auf unterschiedliche Ablösungsformen zu reagieren.
6. wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren und beheben kann.

3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,

1. unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln.
2. was man tun muss, wenn ein Schüler oder eine Schülerin umgestuft werden muss.
3. wie ich mit Meinungsmachern und geheimen Diktaturen in der Schule umgehen kann.
4. wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe.
5. wann und wie ich außenstehende Expertinnen und Experten (Erziehungsberatung, Schulpsychologischer Dienst, Rechtsdienst usw.) heranziehe.

4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,

1. wie Schülerinnen und Schüler durch Belohnung und Bestrafung alte Gewohnheiten verlernen und neue erwerben können.
2. wie ich vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B. helfen, unterstützen, beistehen usw.) fördern kann.
3. wie lern- und/oder körperbehinderte Kinder in einer Klasse integriert werden können.
4. Besonderheiten von Ausländerkindern für die Entwicklung der Schulkultur zu nutzen.
5. wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden, rational/konstruktiv Konflikte zu lösen.
6. wie ich Kinder dahingehend unterstützen kann, dass sie Freundschaften aufbauen können.

5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,

1. wie Schülerinnen und Schüler Lernstrategien erarbeiten, ihr Lernen überwachen und über ihre Lerngewohnheiten nachdenken können.
2. wie Schülerinnen und Schüler alleine ein Thema (Wissen) erarbeiten können.
3. wie man mit Schülern und Schülerinnen Fehler so bespricht, dass sie davon profitieren.
4. wie man Schülerinnen und Schülern zeigt, wie sie ihr Lernen in Lernschritte einteilen können und davon profitieren können.
5. dem Schüler und der Schülerin zu zeigen, wie er/sie sich selbst kontrolliert.
6. den Schülern und Schülerinnen zu zeigen, wie sie ein Lerntagebuch führen können.
7. wie Schülerinnen und Schüler lernen, sich allein in einer Bibliothek zurechtzufinden.
8. wie man vermeiden kann, dass Schüler und Schülerinnen das Gelernte schnell vergessen, und wie man das Behalten systematisch unterstützen kann.
9. wie man Lernübertragungen (Transfer) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut und so dem erworbenen Wissen Sicherheit verleiht.
10. wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden (Differenzierung).
11. Motivationstheorien auf ihre Wirkung hin zu befragen und auszuprobieren.

6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,

1. den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern vielfältiges Handeln (schreiben, lesen, sprechen usw.) möglich wird.
2. die Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, klar und eindeutig zu bestimmen und zu gestalten.
3. die Möglichkeiten und Grenzen projektorientierten Unterrichts einzuschätzen.
4. verschiedene Formen des individuellen und selbständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen.
5. Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien und Prinzipien vorzunehmen und Gruppenresultate auf vielfältige Weise zu verarbeiten.
6. jahrgangsübergreifend zu unterrichten.
7. wie man eine Lern-Werkstatt vorbereitet und Werkstattunterricht sinnvoll organisiert.
8. wie man Diskussionen von Schülerinnen und Schülern, die spontan entstehen, fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringen kann.
9. Methoden zu variieren und die Methodenwahl auf der Basis von Begründungen je unterschiedlich vorzunehmen.

7. Leistungsmessung
Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, 1. unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden. 2. den Fortschritt der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien und mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen. 3. wie man schriftliche und mündliche Arbeiten unterschiedlich beurteilen kann. 4. wie der Schüler und die Schülerin die Kriterien dessen, was gefordert ist, kennen lernt, um erfolgreich zu sein. 5. einen Lernbericht nach Kriterien zu verfassen und mit Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern zu besprechen.
8. Medien des Unterrichts
Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, 1. Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht zu nutzen und Nachteile zu vermeiden. 2. Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter, Folien, Dias usw.) selbst herzustellen und im Unterricht sinnvoll einzusetzen. 3. Unterrichtsmedien (PC, Bild, Ton, Film, Modell etc.) bereitzustellen und sie so einzusetzen, dass sie der Anschauung dienen.
9. Zusammenarbeit innerhalb der Schule
Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, 1. wie die Kompetenzen zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrerschaft verteilt sind und wie Konflikte in diesem Bereich bearbeitet werden können. 2. professionelle Regeln des Umgangs mit Schülerschaft, Lehrerschaft, Eltern und Schulaufsicht zu entwickeln (Teilnahme an Schulreformen, Gerechten Schulgemeinschaften etc.) und zu realisieren. 3. ein Berufs- und/oder Schulleitbild zu formulieren und im alltäglichen Unterricht zu realisieren. 4. mich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen auf Standards des Lehrerhandelns zu einigen. 5. auf welchen Gebieten und wie ich mit Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss. 6. den Unterricht von Kolleginnen oder Kollegen zu beobachten und differenziert feedback zu geben. 7. wie positiver Wettbewerb innerhalb der Schule gefördert werden kann. 8. wie man die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel sinnvoll einsetzt.
10. Schule und Öffentlichkeit
Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, 1. wie die Anliegen von Schule und Lehrerschaft in der Öffentlichkeit und gegenüber den vorgesetzten Stellen vertreten werden können. 2. wie mittels Methoden der Selbst- und Fremdevaluation die Leistungen der Schule öffentlich dargestellt werden können. 3. welche Möglichkeiten der Einflussnahme ich auf bildungspolitische Fragen habe (z.B. Budgetverteilung, Klassengröße, Erlasse und Richtlinien). 4. dass Schulen in ein lokales Umfeld eingebunden sind und wie man fruchtbare Kontakte mit der Öffentlichkeit sinnvoll herstellen kann. 5. die öffentliche Aufgabe der Schule an Elternabenden und ähnlichen Veranstaltungen darzustellen und die Eltern in die Bildungsarbeit einzubeziehen.
11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, 1. wie ich mich vor Überlastung (burn-out-Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen kann. 2. wie ich mir ein persönliches Fortbildungs- oder Zusatzausbildungsprogramm zusammenstellen und es verwirklichen kann. 3. welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie ich meine "Klassenadministration" effektiv organisiere. 4. wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlasse und Richtlinien informieren und entsprechend handeln kann. 5. unterschiedliche Computerprogramme kräftesparend für Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sinnvoll einzusetzen.

12. Fachdidaktische Standards

Ich habe in der Fachdidaktik gelernt,

1. gesellschaftlich und fachlich bedeutsame Lerninhalte auszuwählen und sie zu operationalisieren.
2. Lernziele im kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich zu formulieren.
3. die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) zu gliedern.
4. den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der sozialen Interaktion möglich sind.
5. mich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren.
6. unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltsspezifisch angepasst einzusetzen.
7. Alternative Lehr-Lern-Formen wie Projektunterricht, Epochenunterricht, handlungsorientierter Unterricht etc. erfolgreich durchzuführen.
8. welches die wichtigsten Schritte des Problemlösens sind und wie man sie im Unterricht verwirklicht.
9. wie man Schülerinnen und Schülern reale Erfahrungen ermöglicht, diese reflektiert und mit vermitteltem Wissen koppelt.
10. wie man mit Schülerinnen und Schülern einen Begriff oder ein Konzept aufbaut und anwendet und sie dabei aktiv mitarbeiten lässt.
11. den Aufbau der Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und der Schulbücher klar zu strukturieren.
12. die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Schulbücher zum Fach aufzuzeigen.
13. Fachlehrmittel zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen.
14. mit den Schülerinnen und Schülern übersichtliche und realistische Tages-, Wochen- Halbjahres- und Jahrespläne zu erstellen.
15. zu einer Lektion oder Lektionsgruppe eine inhaltliche Strukturskizze zu erstellen.
16. exemplarisch Inhalte auszuwählen.
17. die Inhalte des Fachlehrplanes sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten.
18. selber Übungsmaterialien, ähnlich wie sie sich in einem Lehrbuch finden, herzustellen.
19. wie man sinnvoll Hausaufgaben erteilen und überprüfen kann.
20. den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur mehrfachen Verarbeitung (schriftlich, bildlich, sensumotorisch, auditiv) von neuen Lerninhalten zu geben.

Anhang B:

Standards für die Lehrerbildung (KMK 2014)

Kompetenzbereich: Unterrichten Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen	
Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte Die Absolventinnen und Absolventen... - kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch. - kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss. - kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt. - kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht. - kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität.	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte Die Absolventinnen und Absolventen... - können aus den einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien Zielperspektiven und Handlungsprinzipien ableiten - verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht auch unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität. - wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen unter Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderung aus. - integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz. - überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens und reflektieren die Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.
Kompetenz 2: Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte Die Absolventinnen und Absolventen... - kennen Lerntheorien und Formen des Lernens. - Kennen Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung und können diese anwendungsbezogen reflektieren - wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt. - kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden.	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte Die Absolventinnen und Absolventen... - regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie. - gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten. - stärken bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft. - führen und begleiten Lerngruppen.
Kompetenz 3: Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte Die Absolventinnen und Absolventen... - kennen Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken. - kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten,	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte Die Absolventinnen und Absolventen... - vermitteln und fördern Lern- und Arbeitsstrategien. - vermitteln den Schülerinnen und Schülern Methoden

eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens. - wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln.	des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.
--	---

Kompetenzbereich: Erziehen Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.	
<u>Kompetenz 4:</u> Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen... - kennen pädagogische, soziologische und psychologische Theorien der Entwicklung und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. - kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen. - kennen interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen. - kennen die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse.	Die Absolventinnen und Absolventen... - erkennen Benachteiligungen, Beeinträchtigungen sowie Barrieren, realisieren pädagogische Unterstützung und Präventionsmaßnahmen. Sie nutzen hierbei die Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen. - unterstützen individuell und arbeiten mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler vertrauensvoll zusammen. - beachten die kulturelle und soziale Vielfalt in der jeweiligen Lerngruppe.
<u>Kompetenz 5:</u> Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen... - kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung. - Wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lernprozessen ist. - wissen, wie man wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern fördert. - wissen, wie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützt werden.	Die Absolventinnen und Absolventen... - reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend. - üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein. - setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.
<u>Kompetenz 6:</u> Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen... - verfügen über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion). - kennen Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind.	Die Absolventinnen und Absolventen... - gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule. - erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des wertschätzenden Umgangs miteinander und setzen sie um.

- kennen Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten. - analysieren Konflikte und kennen Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung und des Umgangs mit Gewalt.	- wenden im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung an.
--	--

Kompetenzbereich: Beurteilen

Lehrerinnen und Lehrer beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus

Kompetenz 7:

Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen... - kennen Begriff und Merkmale von Heterogenität bzw. Diversität - wissen um die Vielfalt von Einflussfaktoren auf die Lernprozesse und Auswirkungen auf die Leistungen. - wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht in heterogenen Lerngruppen positiv nutzbar gemacht werden können. - kennen Formen von Hoch- und Sonderbegabung, Lern- und Arbeitsstörungen. - kennen die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik. - kennen Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern. - kennen die unterschiedlichen Kooperationspartner und wissen um die differenten Perspektiven bei der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen	Die Absolventinnen und Absolventen... - erkennen Entwicklungsstände, Lernpotentiale, Lernhindernisse und Lernfortschritte. - erkennen Lernausgangslagen und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein. - erkennen Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung. - stimmen Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander ab. - setzen unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion. - kooperieren bei der Diagnostik, Förderung und Beratung inner- und außerschulisch mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Professionen und Einrichtungen.

Kompetenz 8:

Lehrerinnen und Lehrer erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernen und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen... - kennen unterschiedliche Formen und Wirkungen der Leistungsbeurteilung und -rückmeldung, ihre Funktionen und ihre Vor- und Nachteile. - kennen verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung und wägen sie gegeneinander ab. - kennen das Spannungsverhältnis von lernförderlicher Rückmeldung und gesellschaftlicher Funktionen von Leistungsbeurteilungen.	Die Absolventinnen und Absolventen... - konzipieren Aufgabenstellungen kriteriengerecht und formulieren sie adressatengerecht. - wenden Bewertungsmodelle und Bewertungsmaßstäbe fach- und situationsgerecht an. - verständigen sich auf Beurteilungsgrundsätze mit Kolleginnen und Kollegen. - begründen Bewertungen und Beurteilungen adressatengerecht und zeigen Perspektiven für das weitere Lernen auf. - nutzen Leistungsüberprüfungen als konstruktive Rückmeldung über die eigene Unterrichtstätigkeit.

Kompetenzbereich: Innovieren

Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.

Kompetenz 9:

Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte

Die Absolventinnen und Absolventen...

- kennen die Grundlagen und Strukturen des Bildungssystems und von Schule als Organisation.
- kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (z. B. Grundgesetz, Schulgesetze).
- reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen.
- kennen wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung.

Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte

Die Absolventinnen und Absolventen...

- lernen, mit Belastungen umzugehen.
- setzen Arbeitszeit und Arbeitsmittel zweckdienlich und ökonomisch ein.
- praktizieren kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.

Kompetenz 10:

Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte

Die Absolventinnen und Absolventen...

- kennen Methoden der Selbst- und Fremdevaluation im Kontext von Entwicklung und Sicherung der Unterrichts- und Schulqualität.
- rezipieren und bewerten Ergebnisse der Bildungsforschung.
-
-
-
-
- kennen organisatorische Bedingungen an Schulen sowie Kooperationsstrukturen im schulischen und außerschulischen Bereich
- reflektieren die professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität.

Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte

Die Absolventinnen und Absolventen...

- reflektieren die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen.
- nutzen Ergebnisse der Bildungsforschung für die eigene Tätigkeit.
- dokumentieren für sich und andere die eigene Arbeit und ihre Ergebnisse.
- geben Rückmeldungen und nutzen die Rückmeldungen anderer dazu, ihre pädagogische Arbeit zu optimieren.
- nehmen Mitwirkungsmöglichkeiten wahr.
- kennen und nutzen Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte.
- nutzen individuelle und kooperative Weiterbildungsangebote.

Kompetenz 11:

Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte

Die Absolventinnen und Absolventen...

- kennen und reflektieren den spezifischen Bildungsauftrag einzelner Schularten, Schulformen und Bildungsgänge.
- kennen Ziele und Methoden, Rahmenbedingungen und Prozessabläufe der Schulentwicklung und reflektieren die Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung.

Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte

Die Absolventinnen und Absolventen...

- wenden Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Schulentwicklung an.
- nutzen Verfahren und Instrumente der internen Evaluation von Unterricht und Schule.
- planen schulische Projekte und Vorhaben kooperativ und setzen sie um.

Lebenslauf

1968 geboren in Steyr/OÖ

Ausbildung

10. Juni 1987 Reifeprüfung (Handelsakademie Steyr)
1988-1996 Studium der Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik
1994-1997 Postgraduale Ausbildung zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin (APP-Wien)
2001 Forschungsaufenthalt am Tavistock-Centre London
2005 Ausbildung zur gerichtlich zertifizierten Sachverständigen zum Heimaufenthaltsgesetz (Universität Wien)

Ausgewählte berufliche Tätigkeiten

1987 bis 1997 Pädagogin in sozialen Einrichtungen
Seit 1997 Leitende Tätigkeit in sozialen Einrichtungen
Seit 1997 Freiberufliche Tätigkeit als Erziehungsberaterin
1996 bis 2003 Projektmitarbeiterin im Universitätslehrgang „Psychoanalytic Observational Studies – Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“ (IFF-Wien)
2010 bis 2011 Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Alpen Adria Universität Klagenfurt - Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF-Wien)
2000 bis 2015 Lehrbeauftragte an der Universität Wien und an der Alpen Adria Universität Klagenfurt – Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF-Wien)
Seit 2003 Leitung von Seminaren zur psychoanalytischen Beobachtung von Babys, Kleinkindern und Organisationen sowie von Arbeitsreflexionsgruppen
Seit 2003 Mitglied des Leitungsteams im Universitätslehrgang „Psychoanalytic Observational Studies – Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“ des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt
Seit 2010 Lehrende im Universitätslehrgang „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen in Kontext Schule“. Universität Wien in Kooperation mit KPH Wien-Krems und PH Wien
Seit 2014 Lehrende im Universitätslehrgang „Psychotherapeutisches Fachspezifikum: Individualpsychologie und Selbstpsychologie“. Universität Wien