

Heiner Hirblinger
Psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen für die Lehrerbildung

Unter anderem sind bisher folgende Titel im Psychosozial-Verlag in der Reihe »Psychoanalytische Pädagogik« erschienen:

- BAND 32** D. Barth: Kinderheim Baumgarten. Siegfried Bernfelds »Versuch mit neuer Erziehung« aus psychoanalytischer und soziologischer Sicht. 2010.
- BAND 33** H. Hirblinger: Unterrichtskultur. 2 Bände. 2010.
- BAND 34** G. Salmon, J. Dover: Pädagogische Psychotherapie bei emotional-sozialen Lernstörungen. 2011.
- BAND 35** A. Eggert-Schmid Noerr, J. Heilmann, H. Krebs (Hg.): Elternarbeit. Ein Grundpfeiler der professionellen Pädagogik. 2011.
- BAND 36** S. Bender: Sexualität und Partnerschaft bei Menschen mit geistiger Behinderung. Perspektiven der Psychoanalytischen Pädagogik. 2011.
- BAND 37** M. Datler: Die Macht der Emotion im Unterricht. Eine psychoanalytisch-pädagogische Studie. 2012.
- BAND 38** D. Zimmermann: Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. 2012.
- BAND 39** J. Heilmann, H. Krebs, A. Eggert-Schmid Noerr (Hg.): Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung. 2012.
- BAND 40** H. Figdor: Patient Scheidungsfamilie. Ein Ratgeber für professionelle Helfer. 2012.
- BAND 41** H. Schnoor (Hg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. 2012.
- BAND 42** T.M. Naumann: Gruppenanalytische Pädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. 2014.
- BAND 43** J. Heilmann, A. Eggert-Schmid Noerr, U. Pforr: Neue Störungsbilder – Mythos oder Realität? Psychoanalytisch-pädagogische Diskussionen zu ADHS, Asperger-Autismus und anderen Diagnosen 2015.
- BAND 44** U. Pav: »... und wenn der Faden reißt, will ich nur noch zuschlagen!« Pädagogischer Umgang mit Gewalt in der stationären psychotherapeutischen Behandlung Jugendlicher. 2016.
- BAND 45** D. Zimmermann: Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. 2016.
- BAND 46** H. Hirblinger: Lehrerbildung aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. Grundlagen für Theorie und Praxis. 2017.

BAND 47

Psychoanalytische Pädagogik

HERAUSGEGEBEN VON
BERND AHRBECK, WILFRIED DATLER,
ANNELINDE EGGERT-SCHMID NOERR
UND URTE FINGER-TRESCHER

Heiner Hirblinger

Psychoanalytisch- pädagogische Kompetenzen für die Lehrerbildung

**Wahrnehmung, sprachliches Handeln und
Erfahrungsorganisation**

Psychosozial-Verlag

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

Originalausgabe

© 2018 Psychosozial-Verlag, Gießen
E-Mail: info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form
(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung
des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet,
vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Paul Klee, *Engel voller Hoffnung*, 1939
(Paul-Klee-Stiftung, Kunstmuseum Bern)

Umschlaggestaltung & Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar
Satz: metiTec-Software, me-ti GmbH, Berlin
www.me-ti.de

ISBN 978-3-8379-2657-6 (Print)
ISBN 978-3-8379-7328-0 (E-Book-PDF)

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	15
<i>I Wahrnehmung und sprachliches Handeln</i>	
Vorbemerkungen	23
1. Reflexionsfunktion und Kompetenzerwerb	33
1.1 Das Paradigma der selbstreflexiven Wissenschaft	34
1.2 Selbstreflexive <i>Theorie</i> und biographisch erworbene <i>Disposition</i>	38
2. Aufmerksamkeit und das bewusste Ich	41
2.1 Wahrnehmung im Fokus theoriegeleiteter Reflexion	45
2.2 Der phänomenologische Approach an das Problem der pädagogischen Wahrnehmung	56
3. Die Vernunft des Settings und das sprachliche Handeln	69
3.1 Die Stärkung des Selbst durch den imaginativen Prozess	77

3.2	Die Potenzialität des Ereignisses im Spiegel der Wahrnehmungsurteile	87
3.3	Die Arbeit <i>mit</i> und <i>an</i> der objektivierenden Vergegenständlichung des Subjektiven	98
3.4	Triadischer Gemütszustand und die Gegenübertragung des Seminarlehrers	111
3.5	Die Formation des Diskurses durch die Arbeits- und Aktionsformen der Seminausbildung – Vergleich zweier Seminarsettings	127

II Erzähltes Ereignis und Erfahrungsbildung

	Vorbemerkungen	149
1.	Das Narrativ als Dokument	159
1.1	Objektive Hermeneutik und dokumentarische Methode – das Typische am Fall	165
1.2	Das pädagogische Dispositiv als Subjekt und Objekt praxeologischer Forschung	181
1.3	Der Erwerb von Professionswissen und die Grenzen der dokumentarischen Methode	219
2.	Hermeneutik des Subjekts im intersubjektiven Prozess	233
2.1	Die Inhalts- und die Prozessebene in Narrativen	239
2.2	Interaktive Gleichsetzung und projektive Identifizierung – das Erscheinungsbild der affektiven Dissoziation im Narrativ	252
2.3	Vom Gleichsetzungsmodus zum Als-ob-Modus – referenzielle Entkoppelung und Individuierung	261
2.4	Kontingenzentdeckung – der schwierige Weg vom subjektiven zum objektiven Objekt	272

2.5	Der symbolische Raum für Affektregulierung und Stärkung des Selbst	285
3.	Subjektive Heuristiken und epistemische Habitualisierung	299
3.1	Die Methode der »imaginativ-fokussierenden Fallbesprechung«	304
3.2	Pädagogische Intervention in der Form kollegialer Fallbesprechung – ein Pilotprojekt zur inneren Schulentwicklung	330
	Epilog: »Noch jetzt, während ich dies schreibe ...«	347
	Literatur	369

Vorwort

»Der Sprung macht die Erfahrung,
nicht der Schritt.«

Heiner Müller

Dieses Buch ist ein Plädoyer für das *Nichtwissen*. Ich möchte vorschlagen, den in der Erziehungswissenschaft derzeit favorisierten epistemischen Habitus, der mit seinen verschiedenen Facetten die aktuelle Lehrerbildung stark beeinflusst, durch den reflektierenden Habitus der *docta ignorantia* zu ergänzen und zu vertiefen. Dem *Nichtwissen als einer Form des Wissens* soll wieder eine angemessene Perspektive eröffnet werden.

Es gibt ein *Kinderspiel*, welches die Probleme mit dieser pädagogischen *docta ignorantia*, von der in diesem Buch die Rede sein soll, auf unterhaltsame Weise in Szene setzt. Eltern spielen es gerne mit ihren Kindern, wenn diese sich zu langweilen beginnen: »*Ich sehe was, was du nicht siehst!*« – »*Ich sehe was, was du nicht siehst – und das ist grün.*« Ein Mitspieler muss den Gegenstand nun im Umfeld suchen und benennen. Ein Baum, eine Wiese? Entdeckt er den richtigen Gegenstand, so hat er »gewonnen« und nun ist *er* an der Reihe, und *er* darf nun die anderen Teilnehmer raten lassen.

Mich erinnert dieses harmlose Kinderspiel irgendwie auch an die »Spiele«, welche die erziehungswissenschaftliche Forschung zurzeit mit zum Teil sehr unterschiedlichen methodischen Verfahren und Erkenntnisinteressen mit den Akteuren der Lehrerbildung in Szene setzt, um diesen die Augen zu öffnen. Empirische Bildungsforschung, objektive Hermeneutik und dokumentarische Methode – sie alle möchten Lehrerinnen und Lehrer durch Forschung und Beratung bei ihrer Arbeit unterstützen. »*Ich sehe was, was du nicht siehst!*« Die Rollenverteilung zwischen den Forschern und denen, die beraten werden sollen, bleibt dabei jedoch *komplementär*.

Das Problem in diesem Spiel ist, dass *beide* eigentlich *etwas wissen* und *beide* auch *etwas nicht wissen* – doch *nur der Forscher* sieht etwas und weiß etwas.

Im Gegensatz zum Kinderspiel werden die Rollen nicht getauscht. Das *Subjekt* der Wirklichkeitskonstitution bleibt die Erziehungswissenschaft, das *Objekt* der Aufklärung sind die Akteure in der Praxis. Das Wissen und das Nichtwissen werden durch eine entsprechende Forschungsmethode und durch entsprechende diskursive Formatierung *in komplementären Rollen* verortet. Diese *asymmetrische* Rollenverteilung in Bezug auf Wissen und Nichtwissen ist in unserem Kulturkreis – wer könnte das bestreiten – tief verankert. Doch sie ist es auch – wie ich noch genauer zeigen möchte –, die Denkhindernisse mit gravierenden Folgen aufbaut. Nicht zuletzt ist sie der Grund dafür, dass sich in der Lehrerbildung bis heute der praxeologische Vertex, also ein Denken *aus der Praxis für die Praxis*, kaum Gehör verschaffen kann.

Sollen also nun auch die Blinden die Blinden führen – oder müssen sie es sogar? Mit meinem Plädoyer für die pädagogische *docta ignorantia* möchte ich ebendieses vorschlagen. Die Fragen lauten dann allerdings, *wer wen führt* und *wie* der Wechsel der Perspektiven und der Austausch von Wissen und Nichtwissen in diesem Erkenntnisprozess methodisch kontrolliert vor sich gehen können. Dies ist das Thema der einzelnen Kapitel dieses Buches.

Schon Herbart muss eine Ahnung von der großen Bedeutung des *Nichtwissens* und der *Leerstelle* in der pädagogischen Praxis gehabt haben. In seiner Schrift »Die erste Vorlesung über Pädagogik« (1802) weist er darauf hin, dass sich pädagogisches Denken topisch und prozesshaft *nur* in einem *Zwischenraum* verorten lässt. In den Fokus theoretischer und praktischer Diskurse über die Wechselbeziehung zwischen Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung rückt daher die Frage, welche *Heuristiken* der Akteure den Blick für affektive – also auch unbewusste oder dynamisch-unbewusste – Prozesse in den Settings der Lehrerbildung öffnen. Und welche Settings die Lehrerinnen und Lehrer in den Zentren für Lehrerbildung und in den Seminarschulen durch eine entsprechende *epistemische Habitualisierung* auf diese Probleme der Praxis angemessen vorbereiten. Epistemische Habitualisierung müsste sich dabei ereignen aus dem Vertex des *intersubjektiven Paradigmas* der psychoanalytischen Pädagogik und in den Konfigurationen *emotionaler Erfahrung zwischen* Subjektivem und Objektivem, Theorie und Praxis, Bewusstem und Unbewusstem, die sich *nur* im Referenzrahmen einer symbolischen Rationalität darstellen und analysieren lassen.

Auch Freuds Psychoanalyse lässt sich dann in diesen Erfahrungskontexten als eine Form der Auseinandersetzung mit der Blindheit unseres *bewussten* Denkens interpretieren. Der Diskurs über Freuds Beitrag zu einer pädagogischen Praxeologie wird jedoch möglicherweise immer dann sein Objekt verfehlen, wenn er den *historischen Kontext* zu Freuds Metapsychologie zu wenig berücksichtigt.

Das Gesamt aller seelischen Phänomene sollte aus der Sicht Freuds im Konzept einer psychoanalytischen *Metapsychologie* »nach den drei Koordinaten der *Dynamik*, *Topik* und *Ökonomie* gewürdigt« werden (Nagera, 1978, S. 337ff.). Die Erforschung des Trieblebens und die Dynamik unbewusster Prozesse werden in dieser Perspektive als *Besetzungsvorgänge* gedeutet, in welchen sich die im Hintergrund wirkenden Veränderungen der Psyche in einem quasi-physikalischen Modell darstellen lassen. Heilen und Forschen, Praxis und Theorie, Subjektives und Objektives sollten dabei als Einheit behandelt werden.

Dass die psychoanalytische Konzeption damit die klassische Sicht von einer im »Selbstbewusstsein« begründeten Subjektivität zu *dekonstruieren* begann, war zudem von Freud beabsichtigt. Insofern war die Formel vom »Ich, das nicht Herr im eigenen Haus« ist, nicht nur ein klinisches Paradigma, sondern auch der Appell zum kollektiven Paradigmenwechsel in Bezug auf überspannte oder idealisierende Vorstellungen von Rationalität und Subjektivität, wie sie mit dem Erkenntnisparadigma von Descartes begründet und von der Transzendentalphilosophie Kants gestützt wurden (vgl. Gadamer, 1990, S. 34ff.). In diesem Kontext eines Umbruchs, für den paradigmatisch die Philosophie Nietzsches und später die Heideggers und Wittgensteins stehen, wurden letztlich »radikale Erschütterungen naiver Selbstgewissheit« (ebd., S. 36) ausgesprochen, in denen nicht nur ein neues Verständnis von Subjektivität, sondern auch die wissenschaftliche Methode selbst, also der Erkenntnisprozess mit seiner Wahrheitsfrage, wieder auf den Prüfstand kamen:

»Als Transzendentalphilosophie hat die Subjektivität den Siegeszug der modernen Wissenschaft begleitet. Inzwischen haben die Zweifel an der Gewissheit des Selbstbewusstseins das moderne Denken erfasst und halten es in Atem. Unser Jahrhundert ist davon zutiefst bestimmt. Mit Nietzsche begann es. Der Psychologe in Nietzsche hat angesichts der Zweifelsbetrachtung Descartes< die Forderung gestellt: >Es muss gründlicher gezweifelt werden.< Das erfüllt sich in radikalen Erschütterungen der naiven Selbstgewissheit und führt zu solchen Zweifeln an den Aussagen des Selbstbewusstseins, wie wir sie in den verschiedenen Aspekten, im Historismus, in der Ideologiekritik oder in der Psychoanalyse vor uns haben« (ebd., S. 36).

Freuds Psychoanalyse nur im Horizont einer *klinischen* Praxis zu interpretieren, muss daher zu einer etwas einseitigen Sichtweise führen. Sinnvoller dürfte es sein, sie in den Kontext einer Aufklärung zu stellen, die *das Selbstbewusstsein* einer zu sehr in Autonomie und Selbstgewissheit verankerten Subjektivität *infrage stellt*.

Es muss also *gründlicher gezeifelt* werden, um die Probleme der Subjektivität und der empirischen Erfahrungskonstitutionen in Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung vor dem Hintergrund von Triebkräften und unbewussten Prozessen besser zu verstehen. Doch die Begriffsarchitektur und die Forschungslogik der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, die mit ihrer Evaluationspraxis nicht unerheblich zur Dekonstruktion von Affektregulierung und Selbsterleben in Schule und Unterricht beitragen, beherrschen zurzeit nach wie vor das Feld. Die auf solchen Konzeptualisierungen aufbauende und durch sie legitimierte Forschung dient nicht der *Idee* der Bildung, sondern der *Sozialisation* von Individuen im Interesse gesellschaftlicher Standards und einer funktionierenden Sozialtechnologie. Die Probleme der *Affektregulierung* und der *Entwicklung des Selbst*, aber auch die Fragen der *Sinnorientierung und Verantwortung* geraten dabei in eine defensive Position oder werden in den Nichtdiskurs abgedrängt.

Ich möchte mit Blick auf verschiedene Settings zu einer etwas anderen Form der *epistemischen Habitualisierung* in der Lehrerbildung, welche die *Leerstelle* im Theorie-Praxis-Diskurs und die Erfahrung der *Blindheit* der Akteure nicht ausblendet, der Frage nachgehen, welche Heuristiken die Eigennormativität und die Eigendynamik in Bildungsprozessen der Schule erschließen. Dabei gehe ich von der Vorannahme aus, dass die Konstitutionsbedingungen dieses *intersubjektiven Geschehens* nur in einem Referenzrahmen *symbolischer Rationalität* so erschlossen werden können, dass sich auch in theoretischen Diskursen ein angemessenes Verständnis von der »Dignität der Praxis« (Schleiermacher, 1826, S. 40) entwickeln kann.

Bedanken möchte ich mich an dieser Stelle noch einmal herzlich für den langjährigen Diskurs in der DGfE-Kommission »Psychoanalytische Pädagogik«, in der ich immer wieder die Gelegenheit hatte, meine Erfahrungen mit schulischem Unterricht in Vorträgen und Workshops zur Diskussion zu stellen. Mit besten Erinnerungen gilt mein Dank insbesondere dem früh verstorbenen Hans-Georg Trescher und den Anregungen aus dem »Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP e. V.)«, dessen praxeologische Konzeption wohl am besten geeignet sein dürfte, den Geist der psychoanalytischen Pädagogik in die Zukunft hinein zu tragen. Die kollegiale Beziehung zu Wilfried Datler, Rolf Göppel, Margret Dörr, Bernhard Rauh und Manfred Gerspach war mir bei der Entwicklung zahlreicher Ideen in den letzten Jahren sehr wichtig. Eine kaum zu unterschätzende Bedeutung für die Erprobung der im Buch dargestellten Settings spielte die Gründung des »Arbeitskreises für psychoanalytische Pädagogik der Schule (ApPS e. V.)« in den Jahren 1999 bis 2005, der von der »Münchener Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalyse (MAP e. V.)« organisatorisch unterstützt wurde.

Last, but not least möchte ich mich beim Redaktionsteam des Psychosozial-Verlages bedanken, das durch gründliche Durchsicht der Manuskripte und kompetente Betreuung des Textes viel zur Verbesserung beigetragen hat. Mein ganz besonderer Dank gilt dem Engagement des Verlegers Hans-Jürgen Wirth. Das »Risiko der Veröffentlichung« von Büchern, die nicht vom Mainstream des derzeitigen wissenschaftlichen Diskurses getragen werden, ist eine großartige Vorausleistung für die Zukunft einer offenen Gesellschaft.

Dießen am Ammersee, Mai 2016

Einleitung

Galtung (1994) vertritt in seinem Buch *Menschenrechte anders gesehen* die These, dass das *Nebeneinander* von gesetzlichen Vorschriften und moralischen Imperativen, das sich in den komplexen Lebenswelten einer pluralistischen Gesellschaft notwendig immer stärker ausdifferenzieren muss, nicht nur produktive Effekte auslöst, sondern in bestimmter Weise auch zum problematischen *Miteinander* werden kann. Dies ist immer dann der Fall, wenn berechtigte Kritik oder ethisch motivierter Widerstand gegen überkommene Strukturen oder gegen das Verhalten bestimmter Akteure durch den Hinweis auf rechtliche Vorschriften zum Schweigen gebracht werden. Galtung beabsichtigt damit keine grundsätzliche Geltungskritik an rechtsstaatlichen Prinzipien, sondern nur an jener gewissen Intransparenz oder Interferenz, die sich in einem diffusen Bereich *zwischen* Recht und Moral und sozusagen *hinter* dem Rücken der Akteure ausbilden kann, und in welcher der hegemoniale Anspruch des Rechts sich dann gegen die Spontaneität der Vernunft durchsetzt. Es geht gewissermaßen um das »Unbehagen« *in* einer Rechtsordnung, das sich in Bezug auf den »Mut« entwickelt, der darin bestünde, sich in problematischen Situationen »*seines eigenen Verstandes*« zu bedienen.

Durch die Zuordnung der Akteure zur Kategorie der »Rechtssubjekte« gelingt es, in der Zivilgesellschaft eine Sichtweise und Beurteilungspraxis durchzusetzen, in der sich sowohl die im Hintergrund wirkenden »Strukturen« als auch die im Vordergrund wirkenden »Akteure« einer Kritik und einer *rationalen* Analytik in wichtigen Aspekten entziehen. Es gibt dann in diesen Konstellationen, die durch Recht geschützt werden, »*schlechte Handlungen*«, die »*akteurinvariant*« sind, und es gibt »*böse Akteure*«, deren Handlungen sich »*strukturinvariant*« durchsetzen (ebd., S. 56ff.).

»Das Rechtsparadigma baut [...] gewissermaßen zwei Filter auf: einen gegen den strukturinvarianten, bösen Akteur, den anderen gegen die akteurinvariante, böse Struktur. Beide werden vom Rahmen dieses Paradigmas nicht erfasst« (ebd., S. 57).

Man könnte in dieser Perspektive auch in schulischen Bildungssystemen vom unseligen Bündnis zwischen unaufgeklärter Subjektivität und gesetzlich geschützter Normativität sprechen. Solange sich nämlich problematische Verhaltensweisen der Lehrerinnen und Lehrer durch Hinweise auf überkommene Konventionen oder tradierte Strukturen im Rahmen des geltenden Rechts und der bestehenden Verordnungen *verleugern* lassen, bleiben sie unangreifbar oder sind zumindest resistent gegen Kritik. Die Durchsetzung tradierter und konsensuell abgesicherter Imperative in *praktischer Routine* braucht sich mit ihren problematischen Nebeneffekten ethisch nicht zu rechtfertigen, wenn sie sich auf Vorschriften und Gesetze berufen kann. Das im Hintergrund wirksame Rechtsparadigma hilft sozusagen, die defizitären Strukturen und die subjektiven Dilemmata der Praxis »unter den Teppich zu kehren«, und verhindert, dass diese in praktischen Diskursen zum Thema werden können. Weder das verdeckte *Agieren* der Akteure – der Ausbilder und der Auszubildenden – noch die *unbewussten problematischen Effekte*, die von den überkommenen Ritualisierungen der Praxis oder von bestimmten Rahmen- und Settingbedingungen der Ausbildung ausgehen, müssen *aufgeklärt* werden, solange sie sich im *rechtlichen Rahmen* bewegen. Zu bedenken wäre allerdings

»[...] dass das Recht hier lediglich eine mystifizierende Funktion hat, lediglich den Anschein liefert, dass ein Problem in Angriff genommen werde, während es in Wirklichkeit unter den Teppich gekehrt wird. Der Teppich selbst wird durch ein rechtliches Muster geliefert, welche gewisse Teile der Struktur so transformiert, dass sie für das Paradigma fassbar werden, während es zugleich die Gesamtstruktur verbirgt« (ebd., S. 60).

Unter dem Schutzschirm von Vorschriften und Gesetzen kommt es zu einer »Mystifizierung der sozialen Realität« (ebd.) und zu einem Amalgam von *Routine*, stillschweigender Akzeptanz und von Formen der *Selbstermächtigung* im Rahmen von gesetzlichen Vorschriften, durch die sich strukturelle Herrschaft im Sinne des Systems immer wieder auch gegen berechtigte Kritik Geltung verschafft.

Aus der Sicht einer psychoanalytischen Pädagogik der *Schule* verhindert dieser doppelte Filter zudem jede fallanalytische Auseinandersetzung mit *belastenden Konflikten* und insbesondere mit *emotionalen Erfahrungen* der Akteure, die in der pädagogischen Praxis zur Aufklärung und Mentalisierung aller Beteiligten beitra-

gen würden. Eine zeitgemäße Lehrerbildung müsste daher – ihrem eigentlichen Auftrag entsprechend – auf diesen doppelten Filter durch die Verrechtlichung pädagogischer Prozesse verzichten können und sich bereits in der Phase der Lehrerbildung auch mit jenen Problemen befassen, die den *epistemischen Habitus* der Lehrerinnen und Lehrer durch *emotionale Erfahrungen* nachhaltig prägen und formen. Und sie müsste darüber hinaus in der Praxis des Alltags einer Perspektive auf Bildung und Kultur gegen krude Verrechtlichung immer wieder zur Geltung verhelfen.

Ich möchte – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige dieser »Mystifizierungen« im Ausbildungssystem der derzeitigen Seminarbildung benennen, die vorerst eine Ausdifferenzierung *ethisch* motivierter Kritik aus dem System der *rechtlichen* Vorschriften, Rituale und Rahmenbedingungen verhindern. Diese Vorgaben für die derzeitige Lehrerbildung erzeugen sozusagen eine stabile illusoriale Weltsicht, die – wie im Folgenden noch genauer zu begründen sein wird – eine relativ starre epistemische Habitualisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Kauf nimmt, um einem kritischen und erfahrungsoffenen Denken bereits in der Ausbildung enge Bandagen anzulegen.

Zunächst das Missverständnis in Ausbildungsdiskursen, dass sich Theorien und Modelle auf die Praxis anwenden lassen. – Dieses Missverständnis erzeugt in der Tat, wenn es als »akteurinvariante böse Struktur« durch Habitualisierung verinnerlicht wird, eine Mystifizierung von Theorien, die angeblich effektiv auf die Praxis angewandt werden können. Es verhindert damit jedoch zugleich, dass jenseits dieser Instruktions-Anwendungs-Logik die tatsächlich wirksamen, routinierten Strukturen und Defizite in der Praxis in Fallanalysen zum Gegenstand kritischer Reflexion werden könnten. Die Lehrerbildung *ersetzt* dann Fallanalysen und Supervision durch Instruktion über theoretisches Wissen, das in diesem oder jenem Fall zur Anwendung kommen soll.

Die Unterstellung, dass man Unterrichtsprozesse beurteilen kann, ohne deren unbewusste Dynamik hinreichend gut zu verstehen. – Die derzeitige Lehrerbildung in den Seminaren geht davon aus, dass ein den Unterricht beobachtender Seminarlehrer (oder eine ganze Prüfungskommission) alle wesentlichen Phänomene eines Unterrichtsablaufes hinreichend gut beobachten und erklären kann, um darauf aufbauend ein Gesamturteil (z. B. über eine »Lehrprobe«) zu fällen. Dies ist, wie die Forschung immer wieder deutlich gemacht hat, eine sehr fragwürdige Prämisse. Die Strukturbildungen in Schulklassen, die sich bereits *vor* der Beurteilungssituation durch eine entsprechende »Vorgeschichte« herausbilden – also zum Beispiel die Neigungen von Lerngruppen, in sogenannten »Grundannahmekulturen« (Bion, 1961) zu agieren, und die Prozesse der »Übertragung

und Gegenübertragung« (H. Hirblinger, 1990) im pädagogischen Bezug – wirken sich auf das gesamte didaktische Geschehen nachhaltig aus und bleiben völlig verdeckt. Sie lösen darüber hinaus durch Introjektion und Projektion auch beim Beobachter selbst Mechanismen aus, die ein objektives Verstehen zunächst verhindern. Subjektives und Objektives müsste in einer supervisorischen Prozessanalyse erst getrennt werden können. Die verdeckten *Strukturen* und das Verhalten der *Akteure* im unterrichtlichen Beziehungsfeld vermischen sich zunächst so, dass weder die Absichten der Akteure noch die Effekte dieser emotionalen Delegationen auf die Beurteilungskommission bewusst werden. Die Beurteilung von Unterrichtsstunden auf der Basis solcher »Beobachtungen« ist dann, so gesehen, ein epistemologischer Anachronismus. Durch Projektionen, Unterstellungen und Verlegungen werden die defizitären Strukturen des Systems Schule den Referendarinnen und Referendaren in der Regel ungefiltert attribuiert.

Die Hypothese, dass die Besprechung einzelner, aus dem Zusammenhang gerissener Stunden bereits Rückschlüsse auf das pädagogische oder didaktische Wirken eines Lehrers in einer Schulklasse zulässt. – Tatsächlich lassen sich relevante Bildungsprozesse in Schulklassen erfahrungsbasiert nur in Beobachtungszeiträumen von mehreren Monaten oder oft auch von ein bis zwei Jahren, also nur durch kontinuierliche Feldforschung beurteilen. Ein Urteil über das pädagogische und didaktische Wirken eines Akteurs müsste sich also auf diesen zeitlichen Rahmen einlassen können. Der Effekt der sogenannten »Prüfungslehrprobe« auf die Professionalisierung und die damit assoziierte Sichtweise von »pädagogischer Praxis« ist allerdings gravierend: Lehrerinnen und Lehrer internalisieren ein äußerst fragwürdiges Konzept für pädagogische Verantwortung, das sich in erster Linie auf ebendiese isolierbare, »gelingende« Stunde richtet und nicht auf ein umfassendes, möglicherweise auch von Krisen geschütteltes, jedoch nachhaltig wirksames Erfahrungskontinuum.

Die Illusion, dass normative Kritik und normative Kommentierung von einzelnen Unterrichtsstunden das Selbstkonzept und die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern stärken und fördern können. – Die Seminarlehrer in Fachdidaktik und in den allgemeinen Fächern verfügen im derzeitigen System der Seminar-schule über keinerlei nennenswerte Kompetenzen, die sie dazu befähigen würden, etwa die in den KMK-Standards vom 16.12.2004 genannten Ziele der Lehrerbildung zu realisieren (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 2004). Magische Erwartungen ersetzen nach wie vor die konkreten Realisierungen. Begriffe wie »Situationsansatz«, »Fallorientierung«, »biographisch-reflexiver Ansatz« und »Kontextorientierung« (vgl. ebd., S. 283) bleiben in den Ausbildungsdiskursen meist leere Hülsen.