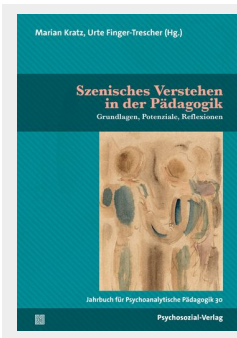


Marian Kratz & David Zimmermann

Reflexionsräume als soziale Gebilde



Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik

30. Jahrgang, Nr. 1, 2024, Seite 119–140

DOI: [10.30820/0938-183X-2024-30-119](https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-119)

Psychosozial-Verlag





Die Beiträge dieses Jahrbuchs sind unter der Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0) lizenziert. Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe, verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter: creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Gedruckt mit Förderung der Universität Wien,
Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft

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

2024 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG, Gießen

E-Mail: info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Umschlagabbildung: Oskar Schlemmer, *Drei stehende Figuren*, 1942

Umschlaggestaltung & Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

Satz: metiTec-Software, me-ti GmbH, Berlin

ISBN 978-3-8379-3272-0 (Print)

ISBN 978-3-8379-6189-8 (E-Book-PDF)

ISSN 0938-183X

Reflexionsräume als soziale Gebilde

Marian Kratz & David Zimmermann

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 30 (2024), 119–140

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2024-30-119>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

Zusammenfassung: Im Beitrag wird zwischen zwei subdisziplinären Strängen des biografisch-selbstreflexiven Professionalisierungsdiskurses der Lehrkräftebildung vermittelt: der strukturtheoretische Ansatz in der Linie Ulrich Oevermanns und der Ansatz der Psychoanalytischen Pädagogik in der Linie Alfred Lorenzers. Dabei werden die diskursleitende Kategorie des *Lehrer:innenhabitus* sowie die mit ihr assoziierte Metapher des Reflexionsraums als mögliche Anschlussstellen einer Vermittlung herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage wird zur Diskussion gestellt, dass sich innerpsychische-, soziale- und institutionsbezogene Professionalisierungsprozesse unter Bezugnahme auf psychoanalytische Wissensbeständen präzisieren lassen. Insbesondere, wenn sie mit Fragen der Reflexion und Reflexivität verbunden sind.

Schlüsselwörter: Biografie, Lehrer:innenbildung, Professionelle Entwicklung, Reflexivität, Reflexion, Alfred Lorenzer, Psychoanalytische Pädagogik

1 Einleitung

Recherchiert man den pädagogischen Professionalisierungsdiskurs zur Frage einer biografisch selbstreflexiven Lehrkräftebildung, dann fällt auf, dass dieser in weiten Teilen losgelöst von psychoanalytischen und psychoanalytisch-pädagogischen Wissensbeständen geführt wird (Kratz, 2022). Stattdessen dominieren dort soziologische Bezüge (*Lehrer:innenhabitus*) die im Diskurs, bei allen Verdiensten, auch einige Nebenwirkungen ausgelöst haben. Im Beitrag arbeiten wir zwei dieser Problemstellen heraus und zeigen an ihnen beispielhaft auf, wie der Diskurs

von einer Hinwendung zu psychoanalytisch-pädagogischen Beiträgen profitieren könnte. Konkret diskutieren wir psychoanalytisch-pädagogische Anschlussmöglichkeiten an die diskursleitende Kategorie »Lehrerhabitus« (Helsper, 2018) sowie die inzwischen an zahlreichen Universitäten aufkeimenden, sogenannten »neuen« Reflexionsseminare (Helsper, 2018, S. 73; Völter 2018, S. 483; Combe & Gebhard, 2019, S. 147).

Da der psychoanalytisch-pädagogische Professionalisierungsdiskurs eng mit dem Namen Alfred Lorenzer assoziiert ist (Katzenbach et al., 2017, S. 12), verbinden wir unser Projekt mit der Würdigung seiner Rezeptionsgeschichte in der Psychoanalytischen Pädagogik. Dafür zeichnen wir nach, wie Lorenzers Angebot für die Fragen einer selbstreflexiven Professionalisierung an unterschiedlichen universitären Standorten und in unterschiedlichen Arbeits- und Denkkollektiven rezipiert, übersetzt und hochschuldidaktisch weiterentwickelt wurde.

Zum Ende unseres Beitrags vermitteln wir zwischen den subdisziplinären Diskurssträngen und stellen Überlegungen zur Diskussion, wie der selbstreflexive Professionalisierungsdiskurs künftig inter(sub-)disziplinärer weitergeführt werden könnte.

2 Lehrkräfte als selbstreflexive Praktiker:innen

Überblickt man den deutschsprachigen lehramtsbezogenen Professionalisierungsdiskurs, dann fällt auf, dass die Kategorien Biografie, Reflexion und Reflexivität darin immer mehr an Bedeutung gewinnen (Kratz, 2022; Neuweg, 2021; Kramer & Pallesen, 2019). Auch im englischsprachigen Diskurs tauchen ähnliche Orientierungen auf, die sich auf ganz unterschiedliche theoretische Grundlagen beziehen (Brookfield, 2009). Professionalität wird dort – weitgehend schulsystemübergreifend – eng mit der Fähigkeit verbunden, eine *professional agency* zu übernehmen (Kuorelathi et al., 2015) und sich auf die Beziehungsarbeit einlassen zu können (Rae et al., 2017). Im deutschsprachigen Raum wird hingegen die Fähigkeit ins Zentrum der Betrachtung gerückt, mit der Ungewissheit und Unplanbarkeit des Unterrichts handelnd umgehen zu können. Was als Kennzeichen des biografieorientierten Diskursstrangs galt, reflektiert sich inzwischen in der vollen Breite des Professionalisierungsdiskurses: eindrucksvoll vor allem in dem diskursleitenden Begriff *Lehrerhabitus* (Helsper, 2018). An der Stelle einer so naheliegenden Berücksichtigung psychoanalytischer Wissensbestände dominieren in der Breite dieser Diskussion allerdings in erster Linie soziologische Bezüge Bourdieu'scher Provenienz. Dass diese disziplinäre Engführung nicht unproble-

matisch ist, wurde inzwischen allerdings erkannt und hinreichend kritisiert: eine von außen via Reflexion angeregte Transformation eines Schüler:innenhabitus hin zu einem selbst- und wissenschaftsreflexiven Lehrer:innenhabitus ist, zumindest theorietauglich, mit Bourdieu nicht zu haben. So findet sich der Diskurs seit einiger Zeit in einer Sackgasse wieder (Vogel, 2019, S. 193; Kramer et al., 2019, S. 8; Amling, 2019, S. 132; Kullmann, 2011). Dessen ungeachtet sind Lehrkräfte als *reflective practitioners* (Hauser & Wyss, 2021) aus dem Diskurs nicht mehr wegzudenken. Und so gilt ein psychoanalytisch-pädagogischer Allgemeinplatz, zwar unbenannt oder zumindest umbenannt, inzwischen quer durch die subdisziplinären Diskursarenen als anerkannte wissenschaftliche Position: die pädagogische Professionalisierung »gründet sich nicht allein auf Expertenwissen, sondern vor allem auf ein (selbst)reflexives Wissen, das die Auffassungen des Menschen von sich selbst einschließt« (Müller et al., 2002, S. 14). Somit etabliert sich die Vorstellung einer professionellen Entwicklung als (biografische) Reflexionsfähigkeit teilweise als Antipode einer rein kompetenzorientierten Professionalisierungsvorstellung, bei der professionelles Handeln mit (kognitiv repräsentierter) Selbstwirksamkeit und Kompetenzerleben (im Sinne des erfolgreichen Lehrens) weitgehend gleichgesetzt wird (Kunter et al., 2011, S. 61).

Trotz dieser Nähe zur Psychoanalytischen Pädagogik steht die strukturtheoretische Präzision der Logik von Schule und Unterricht nach wie vor im Zentrum der Diskussion. Unter Rekurs auf Begriffe wie *Antinomie und Ungewissheit* (Bähr et al., 2019) *Kontingenzsumutung* (Combe et al., 2018) oder *Undeterminiertheit* (Terhart, 2011, S. 206) im Kontext professionellen Lehrkräftehandelns wirkt die Frage, wie die Lehrkraft mit »unabstellbarer, aber gleichwohl täglich bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit« (ebd.) handelnd umgehen kann, im Diskurs wie ein verbindender Kit. Der Blick richtete sich auf die Lehrkraft, ihre Biografie (Völter, 2018), ihren Habitus (Helsper, 2018), auf ihre Spontanität und Kreativität (Idel & Rabenstein, 2016, S. 278ff.), auf ihre Lebensgeschichte und das, was sie damit und daraus gemacht hat, insbesondere in der Zeit, in der sie selbst Schulkind war (Wilde & Kunter, 2016, S. 308). Dieser Blick sichert den Kategorien Biografie, Reflexion, Reflexivität und Habitus einen festen Platz. Und er versucht neu einzufangen, was Heiner Hirbinger bereits in den 1990ern zur Diskussion stellen und 2011 präzisieren konnte:

»Am Anfang aller Symbolarbeit im Unterricht steht die Ungewissheit. Ein Lehrer, der die Gegenübertragung annimmt, muss diese Ungewissheit zulassen können gegen alle Hektik und Betriebsamkeit und gegen systemische Instrumentalisierung

seiner Gefühle und Gedanken. [...]. Der Lehrer sollte im Unterricht das ›Ich weiß, dass ich nichts weiß‹ aushalten können. Indem er die Situation, in der er im Unterricht steht, *vor* sich bringt, muss er sich zum ›Unbestimmten‹ *in* sich um dem ›Unbestimmten‹ *vor* sich öffnen. Er muss das Nicht-Verstehen-Können in der pädagogischen Situation, das sich durch die hohe Komplexität der Beziehung, durch die irritierende Äußerungen, durch diffuse Aspekte des Rollenhandelns immer wieder entwickelt, ertragen können und zugleich eintauchen in dieses protomentale Milieu, das ihn umgibt. Er muss emotional präsent bleiben und den Kontakt suchen und halten können, auch wenn er zunächst nicht versteht« (Hirblinger, 2011, S. 64).

In seinen frühen Publikationen begann Hirblinger zudem auch schon vom Lehrer:innenhabitus als »Gegenübertragungshabitus« zu sprechen (Hirblinger, 1990, S. 11; 2011, S. 24) und trotzdem fällt entgegen aller Ähnlichkeit und Anschlussmöglichkeit die Bilanz der gegenseitigen Kenntnisnahme doch sehr ernüchternd aus. Auch in dieser aktuellen Diskussion gilt, was Helmwart Hierdeis zur Position der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik bereits 2011 konstatierte: »Trotz einer annähernd hundertjährigen Theorie- und Praxisgeschichte auch im pädagogischen Feld gehört die Psychoanalyse immer noch nicht zu den ›bewährten‹ Theorien, wenn es um Schule und Unterricht geht« (Hierdeis, 2011, S. 584). Und selbst dort, wo zarte Bezüge zur Psychoanalyse durchscheinen, bleiben diese sehr vage und unausgereift (Combe & Gebhart, 2019, S. 147ff.)¹. Vom Facettenreichtum der psychoanalytisch pädagogischen Diskussion fehlt weiterhin jede Spur (Kratz, 2022). Und so verwundert es auch wenig, dass die aktuelle und als neu verhandelte Diskussion zur Konzeption, Erprobung und Evaluation von universitären Reflexionsseminaren aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik noch in den Kinderschuhen steckt.

3 Das universitäre Reflexionsseminar als ReflexionsRaum

Dlugosch und Kratz (2022) haben bei ihrer Recherche jüngst festgestellt, dass in der aktuellen Diskussion universitäre Reflexionsseminare, die Lehramtsstu-

1 Während einerseits zu begrüßen ist, dass Combe und Gebhart von einer strukturtheoretischen Ausgangslage zu Freud und Winnicott finden, fällt doch auf, dass der Text von Winnicott dann als einzige Quelle im Literaturverzeichnis der Autoren fehlt und Freud im Text nur genutzt wird, um mit ihm ein Wort in den Worten eines anderen zu sagen.

dierende mit einem *reflexiv-forschenden Habitus* (Helsper, 2001; 2018), einem *wissenschaftlich-reflexiven Habitus* (Wernet, 2006) oder zumindest mit *Habitus-reflexivität* (Sander, 2014) ausstatten sollen, häufig eine Raummetapher bemüht wird. Gefordert werden dort »Experimentalräume« (Helsper, 2018, S. 73), »Räume für Biographie- und Erinnerungsarbeit« (Völter, 2018, S. 482) oder etwa »Vorstellungs- und Phantasieräume« (Combe & Gebhard, 2019, S. 147). Die Beschreibung dessen, was in diesen Räumen auf innerpsychischer und sozialer Ebene aber in Detail passieren soll, bleibt dabei allerdings sehr vage. Es mangelt dort offenkundig an erinnerungs-, erzähl- und symbolisierungstheoretischen Präzisierungen, die für Fragen der Reflexion grundlegend sind. So wirken diese Räume mit ihren schillernden Zusatznamen wie Worthülsen ohne klare semiotische Bestimmung (Kratz, 2022). Ein Blick auf die psychoanalytischen Wissensbestände böte sich zur Präzisierung an. Denken wir bspw. an Winnicotts (1965) *intermediären Raum*, an den *Emotionalen Raum* (Göppel et al., 2010) oder eben an Alfred Lorenzers *Zwischenraum der Erfahrung* (Lorenzer & Orban, 1978). Implizit lässt sich eine solche Bezugnahme argumentativ durchaus bereits ausmachen, jedoch unzureichend expliziert. So schreiben Combe und Gebhard (2019, S. 149) in offensichtlicher Anlehnung an Bion, ohne jedoch fachdisziplinäre Verortung und Quelle zu nennen:

»Er muss es aushalten, nicht gleich zu wissen, was die in Form innerer Bilder vorschwebenden Sinnbezüge bedeuten. Das, was sich an inneren Bildern wie in einem Container unstrukturiert und unverdaut sammelt, muss durch die tastende Bemühung um (sprachlichen) Ausdruck hindurch, um seinen Sinn wenigstens annäherungsweise zu entfalten« (ebd.).

Mit dieser Analyse haben wir eine Ausgangslage geschaffen, von der aus wir im Folgenden den Versuch einer Vermittlung und Präzisierung vornehmen können.

4 Alfred Lorenzers Angebot an den Professionalisierungsdiskurs

Nachdem wir bis hierher einen Überblick des vor allem strukturtheoretisch unterfütterten Professionalisierungsdiskurses zusammengefasst und zwei seiner Problemstellen/Anschlussmöglichkeiten markiert haben (*Lehrerhabitus* und *Reflexionsraum*), wenden wir uns im Folgenden einem Diskursstrang des psychoanalytisch-pädagogischen Professionalisierungsdiskurses zu, der eng mit dem Namen

und den Arbeiten Alfred Lorenzer verknüpft ist. Der Versuch eines Überblicks ist in Anbetracht der Breite und Tiefe dieses Strangs kein einfacher, gilt das Szenische Verstehen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik ja als zentraler Theoriebaustein. »Es wird immer wieder aufgegriffen und regelmäßig an Fallbeispielen expliziert« (Katzenbach et al., 2017, S. 12). Wir verzichten deshalb auf den Anspruch der Vollständigkeit.² Stattdessen bieten wir an, den Lorenzer-Strang des Professionalisierungsdiskurses nach Standorten, Denkkollektiven und Schwerpunkten zu ordnen. Gefragt wird dabei, wie die Begriffe Reflexion und Reflexionsraum unter Rekurs auf Alfred Lorenzer im lehramtsbezogenen Professionalisierungsdiskurs der Psychoanalytischen Pädagogik bestimmt wurden.

4.1 Die Frankfurter Linie des selbstreflexiven Professionalisierungsdiskurses in der Psychoanalytischen Pädagogik

In den 1970er Jahren sah Aloys Leber in Alfred Lorenzers Ausarbeitung des Szenischen Verstehens als Erster eine Reflexionsmethode, mit der sich Subjektanalyse mit Kulturkritik verbinden ließ (Leber, 1972). Eine seiner zentralen Leistungen war es, das Szenische Verstehen als Reflexionsmethode in das Handlungs- und Professionalisierungsfeld der Sonderpädagogik einzuführen. Mit seiner Frage im Titel seines Textes: »Wie wird man Psychoanalytischer Pädagoge« (Leber, 1985) eröffnet er dort eine Diskussion, in der Szenisches Verstehen systematisch mit Fragen (Sonder-)pädagogischer Reflexions-, Haltungs- und Kompetenzentwicklung verbunden werden konnte (Gerspach, 2016; 2018, Finger-Trescher, 2022). Auf hochschuldidaktischer Ebene richtete Leber in Frankfurt sein Reflexionsseminar *Psychoanalytische Reflexion heilpädagogischer Praxis* ein (Gerspach, 2016, S. 163; vgl. Leber, 1972) aus dem später die erste Generation der sogenannten Leber-Schüler:innen hervorgehen sollte. Unter ihnen Hans-Georg Trescher und Manfred Gerspach, deren Namen heute, zusammen mit Dieter Katzenbach, für die Frankfurter Linie eines psychoanalytisch-pädagogischen Professionalisierungsansatzes stehen. Leber, Trescher, Gerspach und Katzenbach hielten das Theoriegerüst von Lorenzer präsent, indem sie in ihren Seminaren dem Anspruch

2 Zur Ergänzung empfehlen wir den sehr lesenswerten Band *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis*, den Gerspach, Eggert-Schmid-Noerr, Naumann und Niederreiter 2014 beim Kohlhammer-Verlag herausgegeben haben.

folgten, Studierende – über das Szenische Verstehen – an die eigene und die fremde »einsozialisierte Verwundung des Subjekts« (Gerspach, 2018, S. 15) und an Möglichkeiten ihrer Emanzipation heranführten. Während Hans-Georg Trescher (1985) die Arbeit Lebers aufgriff, in dem er die Psychoanalytische Pädagogik unter genuiner Bezugnahme auf Lorenzer als Teil der Psychoanalyse auszuweisen versuchte und dabei die Forderung der Selbstreflexion in der Pädagogik weiter absicherte, befasste sich Manfred Gerspach nach seiner Berufung an die Hochschule Darmstadt intensiver mit der Frage Lebers, wie man Psychoanalyse an den Hochschulen lehren kann (Gerspach et al., 2014).³ Während die Frankfurter Linie so das Diskursfeld um das Szenische Verstehen als (sonder-)pädagogische Reflexionsmethode eröffnete und nicht zuletzt dem Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP) einen Weg bereitete (Finger-Trescher, 2022, S. 64ff.), führte sie durch ihre Nähe zur kritischen Theorie in Frankfurt allerdings auch einen großen, vielleicht zu großen Anspruch in die Diskussion: Es sollte um nicht weniger gehen als die Reflexion von und die Emanzipation aus unbewussten gesellschaftlichen Verhältnissen und Zwängen. Vor diesem Hintergrund handelten sich die frühen Vertreter:innen der Frankfurter Linie bereits in den 1990er Jahre den Vorwurf ein, bei ihrem rühmlichen Anspruch die methodologische und methodische Diskussion vernachlässigt zu haben. Wie genau kommen die angehenden Psychoanalytischen Pädagog:innen denn theortretreu mit Lorenzer zur Einsicht über sich selbst und ihre Verhältnisse? Diese Frage kam aus Wien.

4.2 Die Wiener Linie des selbstreflexiven Professionalisierungsdiskurses in der Psychoanalytischen Pädagogik

In seinem Lehr-Forschungsprojekt *Psychoanalyse als Gegenstand und Methode von (universitärer) Lehre im Bereich der Erziehungswissenschaft* (1987–1992) wandte sich Wilfried Datler mit Kolleg:innen in den 1990er Jahren der Frankfurter Linie zu und griff deren Arbeiten zur selbstreflexiven Lehrkräftebildung unter Rekurs auf Alfred Lorenzer auf (Datler et al., 1992, S. 173). Am damaligen Institut für Sonder- und Heilpädagogik arbeitete Datler ebenfalls zu der Frage, wie die Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Handlungskompetenzen einschließlich der Selbstreflexionsfähigkeit unter den Bedingungen von Universitäten bzw.

3 Da Manfred Gerspach 2015 als Seniorprofessor an das Institut für Sonderpädagogik der Frankfurter Goethe-Universität kam, zählen wir ihn hier zur Frankfurter Linie.

Hochschulen zu konkretisieren wären (ebd.). Es ging auch ihm um die Möglichkeiten einer Reflexion, Nutzung und ggf. Entmachtung der »eigenen unbewussten praxisleitenden Tendenzen« (ebd., S. 165). Um potenziell belastenden oder destruktiven Erlebensanteilen entgegenzuwirken, entwickelte er mit Kolleg:innen Seminarkonzepte »in denen zwar keine psychoanalytische Selbsterfahrungsmöglichkeit im konventionellen Sinne angeboten wird, wohl aber spezifische Verknüpfungen zwischen Theorieaneignung und Praxisreflexion angepeilt werden« (ebd., S. 166). Darunter befand sich auch ein »Lorenzer-Seminar« (ebd., S. 172), in dem die Methode des Szenischen Verstehen erprobt, aber vor allem auch an den Texten Lorenzers und jenen der Frankfurter Linie gearbeitet wurde.

In der Wiener Linie spielte Alfred Lorenzer dann allerdings keine nachhaltige Rolle. Denn Datler und Kolleg:innen stießen, vielleicht weil ihnen dies die größere Distanz (keine Lorenzer-Schüler:innen) ermöglichte, bald auf Schwierigkeiten. Während das Lorenzer-Seminar als Seminarpraxis einerseits sehr gut evaluiert wurde, fanden sie auf theoretisch-konzeptioneller und methodenpraktischer Ebene Brüche in der Übersetzung des Szenischen Verstehens vom klinischen Ursprung hin zu einer pädagogischen Reflexionsmethode. An zentralen Punkten habe die Frankfurter Linie mit dem Szenischen Verstehen Lorenzers gebrochen »ohne dass ein Alternativkonzept ausdrücklich vorgestellt wurde« (ebd., S. 188). Und auch bei Lorenzer selbst sah man logische Widersprüche. Letztlich, so die Kritik, sei die Frage der psychoanalytischen Erkenntnisbildung bei Lorenzer widersprüchlich (ebd., S. 188ff.; siehe zur Kritik auch Katzenbach und Neumann in diesem Band). Da diese Kritik an Lorenzers Konzeption des Szenischen Verstehens sowie dessen Rezeption in der Pädagogik nicht selbst bearbeitet wurde, steht die Wiener Linie heute für das Über-Ich im Lorenzer-Diskursstrang: sie forderte auf, das Szenische Verstehen als Reflexionsmethode weiter aufzuklären, wies auf Machtproblematiken im Verhältnis Dozierende/Moderierende zu Studierenden hin und mahnte zudem das Therapeutisierungsproblem an (ebd., S. 187). Dieser Über-Ich-Auftrag wurde dann allerdings weniger in Frankfurt als vielmehr in Innsbruck bearbeitet.

4.3 Die Innsbrucker Linie des selbstreflexiven Professionalisierungsdiskurses in der Psychoanalytischen Pädagogik

Als Psychoanalytiker, Erziehungswissenschaftler und Lehrstuhlinhaber in Innsbruck griff Hans Jörg Walter Lorenzers Psychoanalyse ebenfalls früh auf. Er

nutzte dessen Fokus auf Sprache und Interaktion, um den psychoanalytischen Reflexions- und Bildungsprozess erzähltheoretisch als Perspektivenerweiterung im Austausch von Worten weiter auszulegen. Inspiriert waren diese Seminare von Lorenzers *Kultur-Analysen*.

In einem ergänzenden Verhältnis zu Trescher konzipierte und erprobte Walter im Anschluss an die selbstreflexiv ausgerichteten Theorie-seminare das psychoanalytische Erzählen eigener Kindheitsgeschichten im Rahmen von Selbsterfahrungsgruppen an der Hochschule sowie später institutionell davon losgelöst als weitere »Möglichkeit der Übersetzung der psychoanalytischen Methode in das erziehungswissenschaftliche Feld« (Walter, 1991a, S. 131). Dabei bot ihm Lorenzers Theorie der Interaktionsformen eine Terminologie, mit der er etwas mehr als Sprache im intersubjektiven Raum beschreiben konnte, in dem er den Austausch von Worten und somit den Bildungsprozess verankert sah. Zu Lorenzers Einfluss auf sein Denken schreibt er:

»Wichtig ist mir der Gedanke [von Lorenzer, MK], dass in einem Reden, das sich vom Fluß der Einfälle treiben läßt und das die Möglichkeit offen hält, anderes als das unmittelbar Gesagte mitzuverstehen, für den Zuhörer eine Teilhabe entstehen kann, die nicht auf das Verstehen des Sinngehalts einer Aussage begrenzt ist, sondern ihn in den offenen »Raum« sinnlich-szenischer Verweise mitnimmt. Und wohl noch direkter, noch vor den szenischen Phantasien und Erinnerungen, wirkt die stimmliche Berührung« (Walter, 1991b, zit. n. Hierdeis, 2006, S. 193).

Über Lorenzers Begriff der funktionellen Regression, verstanden als Grundlage der unbewussten sinnlich-szenischen Teilhabe am Interaktionsspiel, könnten, so Walter, im Erzählraum bei den Teilnehmenden innere Bilder entstehen, weil mehr gesagt wird, als an Bedeutung zunächst erscheint (vgl. ebd., S. 192). Über den Entwurf dieser inneren Bilder »bahnt sich das szenische Verstehen den Weg aus dem Einbezogen-werden zur verstehenden Teilhabe und schließlich zur sprachlichen Fassung des so Verstandenen« (ebd.). Sprachsymbolisierung und somit Bewusstseinsbildung werden von Walter im intersubjektiven Raum verhandelt, in dem Teilhabe, Berührung, Spiegelung und Versprachlichung stattfinden. Dort angekommen konzeptualisiert Walter den Reflexionsbegriff dahingehend, dass er ihn prozesshaft-aufsteigend als Einführung von Mitzuverstehendem in Sprache fasst. In eine Sprache, zu der im intersubjektiven Raum über Abstraktionsschritte im Spiegel des Anderen gefunden wird.

Als Nachfolger von Hans Jörg Walter griff Helmwart Hierdeis dessen Arbeit an einer selbstreflexiven, psychoanalytisch aufgeklärten Lehrkräftebildung

auf und schloss an sie bildungstheoretische Argumentationen an. Auf ihn geht die Entwicklung zahlreicher »Selbsterfahrungsgruppen, Erzählgruppen zu Sozialisationserfahrungen, Reflexionsgruppen zu Erfahrungen in unterschiedlichen Praxisfeldern, Projektgruppen zur kollektiven Evaluierung von autobiographischen Texten, selbstreflexive seminaristische Theorieangebote und folgerichtig selbstreflexive Prüfungsformen« (Hierdeis, 2009, S. 6) zurück. Kennzeichnend für die Arbeiten Hierdeis ist, dass er, ähnlich wie Walter, auf das Medium der Erzählung setzte und an Lorenzers Szenischem Verstehen als Reflexionsmethode orientiert blieb. Ganz im Gegensatz zu Alfred Lorenzer aber, dem man nachsagt, in seinen Interpretationsseminaren wenig von sich selbst und eigenen konkreten Erfahrungen offenbart zu haben, setzte Hierdeis in seinen Vorlesungen und Seminaren auch auf eigene autobiografische Selbsterzählungen (Hierdeis, 2021). Ein zentrales Argument für die Selbstthematisierung fand er bei Gudrun Schiek:

»Da der Pädagoge/die Pädagogin realiter sein/ihr eigenes Arbeitsinstrument ist, geht es um die persönliche und berufliche Qualifikation dieser Person. Wenn er/sie seine/ihre im Laufe der eigenen Sozialisation erlittenen Beschädigungen nicht unbeschoren an die Nachgeborenen weiterreichen will, darf er oder sie sich gegenüber sich selber nicht wie ein Analphabet verhalten bzw. das eigene Selbst nicht wie einen unentdeckten Kontinent mit sich herumschleppen« (1997, S. 1309f., zit n. Hierdeis, 2009, S. 4).

»*Bildung durch Selbstthematisierung* war die praktische Seite dieses Prozesses« (ebd., S. 5).

Er zeigte in seinen Veranstaltungen, wie es aussehen kann, wenn man in und für sich einen mentalen Raum gewährt und darin in Kontakt kommt mit eigenen Gefühlen und Fantasien, die sich in der Auseinandersetzung mit inneren Erinnerungsszenen einstellen. So lud er über das Medium der autobiografischen Erzählung Studierende dazu ein, in diesen mentalen Raum zu folgen: der dann letztlich ihr eigener mentaler Raum war. Bei der Selbstthematisierung ging es ihm dabei, ganz im Sinne Lorenzers, darum

»die Aufmerksamkeit der Forschung auf das Aufeinandertreffen zweier unterschiedlicher Lebenserfahrungen und Lebentwürfe mitsamt den darunter liegenden, nicht benannten Werten und Formen des Begehrens zu lenken, und auf eine Kultur, die Macht und Gewalt einsetzen darf, um bei den Heranwachsenden Unterwerfungsbereitschaft zu erzeugen« (Hierdeis, 2021, S. 206).

Konstitutiv für eine solche Selbstthematizierung war die Grundannahme einer Verwobenheit von individueller Entwicklung und gesellschaftlichen Zuständen. Auch in dieser Perspektive bezieht sich Hierdeis auf Alfred Lorenzer. Mit Blick auf Meckels autobiografischen Roman *Suchbild. Über meinen Vater* schreibt Hierdeis im Briefwechsel mit Walter bspw.:

»Individuelle Lebensgeschichten sind nur scheinbar privat. Sie sind im Gegenteil immer Ausdruck biografisch geronnener Kultur und in diesem Sinne öffentlich. Ich weiß nicht, ob Alfred Lorenzer Meckels Buch gelesen hat, aber diese Einschätzung des Vaters durch den Dichter hätte er sicher gerne als Bestätigung seiner tiefenhermeneutischen Kulturanalyse zur Kenntnis genommen« (Hierdeis & Walter, 2022, S. 50f.).

Diese Sensibilisierung für den Austausch zwischen unterschiedlichen Lebenserfahrungen und Lebensentwürfen reflektierte sich dann später auch in der Darmstädter Linie des Professionalisierungsdiskurses, wenn auch in einer ganz anderen Art und Weise.

4.4 Die Darmstädter Linie des selbstreflexiven Professionalisierungsdiskurses in der Psychoanalytischen Pädagogik

In Darmstadt griffen das Projekt der methodologischen und methodischen Konkretisierung des Szenischen Verstehens in erster Linie Manfred Gerspach (s. o.), Thilo Naumann und Achim Würker auf.

Thilo Naumann hatte sich, ähnlich wie Walter und Hierdeis, der näheren Bestimmung des Reflexionsprozesses als Symbolisierungsprozess angenommen. Auch er fragte ausgehend von Lorenzer nach dem Weg, der von der sinnlich-szenischen Teilnahme an Reflexionsseminaren über die Entstehung des bildhaften, präsentativen Symbols hin zur diskursiven, bewussteinfähigen Symbolebene führt. Dabei verband Naumann Lorenzers Theorie der Interaktionsformen mit Peter Fonagy's Brückenkonzept der Mentalisierung und Sigmund Foulkes' Arbeiten zur Gruppenanalyse (vgl. Naumann, 2014; ähnlich auch Hirblinger, 2011). Er griff die interdisziplinäre Anschlussfähigkeit auf, die Lorenzer fest in seiner Psychoanalyse verankert hatte. Am Beispiel seiner gruppenanalytischen Reflexionsseminare im Studiengang der Sozialen Arbeit formulierte Naumann aus, was in Walters' erzähltheoretischer Erweiterung zur Explikation eines Bildungsprozesses bereits vorbereitet war. Auch

Naumann orientiert sich bei seiner Frage nach dem Bildungsprozess zunächst an der theoretischen Figur eines »intersubjektiven Möglichkeitsraums« (Naumann, 2014, S. 57), den er dann allerdings nicht erzähltheoretisch, sondern gruppenanalytisch bestimmte. Den kommunikativen Austausch in der Gruppe bestimmte er als dynamische Gruppenmatrix. In dieser dynamischen Gruppenmatrix verortete Naumann die Möglichkeit des Bildungsprozesses der Gruppenmitglieder. In der sinnlich-symbolischen Kommunikation vermittelten sich in der Gruppe über Körperhaltung, Stimme, Gesten und Mimik szenische Bedeutungen, die die Grundlage der bewusstseinsfähigen sprachlichen Kommunikation bildeten (vgl. ebd., S. 56). »Die Teilnehmer lösen wechselseitige Resonanzen aus, gleichsam als spiegelneuronale Affektansteckung, die zu gemeinsamen Themen anschwellen« (ebd.). Durch die Affizierung des Affekts des Anderen, so Naumann weiter, »kommt es zu vielfältigen Spiegelreaktionen, die Gruppe fungiert als Spiegel für die Einzelnen, der im Sinne malignen Spiegels Bilder festgefahrener Gewissheiten bestätigt oder aber im Sinne benignen Spiegels neue Blicke eröffnet, die bislang unverstandene Gefühle zu integrieren erlauben« (ebd., S. 56f.). Diese Integration fasst Neumann dabei in der Terminologie Lorenzers als Einführung der sich im affektgeladenen Spiegelprozess neu hergestellten unmittelbaren Erlebnisweise in Sprache.

Solche Gruppenprozesse hatte auch der Lorenzer-Schüler Achim Würker im Blick, der in mehreren Arbeiten, die einschlägigste wurde 2006 unter dem Titel *Lehrerbildung und Szenisches Verstehen* publiziert, ebenfalls den Versuch unternommen hatte, Lehrer:innenbildung als Einübung in Szenisches Verstehen im Sinne Alfred Lorenzers zu erproben (Würker, 2012; 2022). Bekannt ist sein Ansatz unter dem Namen *Psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion* (POS) (vgl. auch Würker, 2012). Während auch bei ihm die Orientierung enthalten ist, über das Szenische Verstehen die unter der Oberfläche des Bewusstseins und der Selbstkontrolle liegenden Triebbedürfnisse und Emotionen (Wut, Konkurrenz, Selbstzweifel, Sexualität, Kompensationsbedürfnisse usw.) bewusst zu machen (Würker, 2006, S. 88ff.) versuchte Würker den Anspruch doch etwas bescheidener zu formulieren und sich von zu anspruchsvollen Zielprojektionen (Lehrerhabitus, Berufsidentität) oder der »Emanzipation von unbewussten Zwängen« (ebd., S. 70) zu distanzieren:

- »> Die Studierenden sollen sich bewusstseinsfernen Dimensionen der [...] unmittelbar selbst erlebten Interaktionen verstehend annähern.
- > Sie sollen auf die Virulenz eigener unbewusster Lebensentwürfe aufmerksam werden.
- > Sie sollen Erfahrungen machen mit einer Form der Selbstreflexion, die Merkmale psychoanalytischen Verstehens aufweist.

- Sie sollen Anregungen erhalten, den individuellen Hintergründen von irrational-triebhaften Vorstellungs- und Handlungstendenzen über die Seminar Diskussionen hinaus nachzuspüren.
- Sie sollen Einsicht erhalten in die Relevanz psychoanalytisch orientierter Selbstreflexion und sie sollen sie als Hilfe zur Bewältigung späterer Konflikte und Probleme im schulischen Praxisfeld begreifen und nutzen können« (ebd., S. 71).

Zentral für ihn wurde mit der Zeit die Frage nach der Kompetenz der Moderator:innen, den Gruppenmitgliedern einen »Raum zu gewährleisten, in dem sich eigene Gefühle und Fantasien in der Auseinandersetzung mit Szenen und szenischen Darstellungen entfalten können« (Hierdeis & Würker, 2022, S. 78). Während Reflexionsprozesse bei Walter und Hierdeis über das Medium der (autobiografischen-)Erzählung und bei Naumann durch Gruppenprozesse ermöglicht werden sollten, war für Würker die Frage nach der Moderationskompetenz grundlegender. Mit seinem Blick auf die Moderierenden/Dozierenden rückte deren innerer Raum mithin das eigene Unbewusste der Leitungsperson in den Vordergrund und so in der Tendenz auch die Frage nach ihrer »Kompetenz und die Qualität ihrer Deutung« (Würker, 2006, S. 82ff.). Unsere Einschätzung nach ist das eine Frage, die sehr lohnenswert ist und die perspektivisch noch enger mit Fragen der Deutungshoheit im akademischen Feld verbunden werden muss. Da hier nicht der Platz für dieses Projekt ist, kommen wir an seiner Stelle zu einer Zwischenbilanz:

In Analogie zur strukturtheoretischen Orientierung in der selbstreflexiven Lehrkräftebildung sind alle hier vorgestellten Linien durch die Idee verbunden, dass sich die Entwicklung von Reflexionskompetenzen im Studium anregen lässt: über das Medium der Erzählung, Affektspiegelungen in Gruppen oder eben durch Fallinterpretation und kompetente Moderation. Entfalten sollen sich in Seminaren Kompetenzen, die dann »zur Bewältigung späterer Konflikte und Probleme im schulischen Praxisfeld« (ebd., S. 71) Anwendung finden. Im Folgenden fragen wir danach, ob in dieser gemeinsamen Orientierung an einer *Kompetenzentwicklung auf Vorrat* nicht auch eine verbindende Problemstelle der Diskursstränge gesehen werden kann.

5 Reflexionsräume als soziale Gebilde: ein gemeinsamer Fluchtpunkt im Professionalisierungsdiskurs

Wir können an dieser Stelle konkrete Anschlussmöglichkeiten zwischen den subsdisziplinären Strängen explizieren: Eine besondere Offenheit sehen wir bei

Combe und Gebhard, die 2019 von einer strukturtheoretischen Ausgangssituation eine Hinwendung zu psychoanalytischen Wissensbeständen vollzogen haben. Durch ihre Bezugnahme auf Winnicott und Freud können die beiden Autoren davon ausgehen, dass es in Reflexionsseminaren möglich sein muss, »sich den affektiv bedeutsamen Resonanzen und auch den damit aufsteigenden inneren Bildern und Phantasien zu überlassen, die dazu beitragen, einen Gegenstand in ganz neuem Lichte zu sehen« (Combe & Gebhard, 2019, S. 137). Wir können mit unserer Übersicht darlegen, dass dieser Prozessgedanke der *aufsteigenden inneren Bilder* sowohl in der Innsbrucker- als auch in der Darmstädter Linie des Professionalisierungsdiskurses symbolisierungstheoretisch präzisiert vorliegt. Im Kern bieten diese beiden Linien an, die zentralen innerpsychischen und zugleich in Sozialität verankerten Prozesse, die für Reflexionsprozesse grundlegend sind, in die Metapher der »Vorstellungs- und Phantasieräume« (ebd., S. 147) zu integrieren.

Unser Überblick zeigt zudem, dass die Diskursstränge ebenfalls durch eine gemeinsame Fokussierung verbunden sind. Die Diskussion zur Frage der reflektierenden Praktiker:innen ist hier wie dort sehr eng an individuelle Fähigkeiten, Haltungen und Kompetenzen geknüpft, die letztlich über Seminarerfahrungen in einem berufsspezifischen Teil-Habitus (Helsper, 2018; Hirblinger, 2011) kulminieren sollen. So soll sich aus strukturtheoretischer Perspektive die Lehrkraft in der Universität »dem fremden Anderen im Eigenen zuwenden« (Helsper, 2018, S. 131) und sich einer »expliziten Reflexion des Impliziten« (ebd., S. 132) öffnen können, damit sich prospektiv »der professionelle Lehrer gewissermaßen selbst einen Stachel ins Fleisch der eigenen Praxis [pflanzt, MK], der das reflexionslose Aufgehen in Praxiszwängen und das Arrangieren mit krisenhaften Routinen erschwert« (Helsper, 2001, S. 12). Aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive klingt das ähnlich. Dort geht es in der Tendenz ebenfalls um die individuelle *Entmachtung unbewusster handlungsleitender Tendenzen* (Datler et al., 1992), um die individuelle Aneignung einer »analytischer Haltung« (Hirblinger, 2011, S. 20), um die »Kompetenz zur Selbstwahrnehmung« (Rauh, 2022b, S. 223) oder etwa um die Aneignung des Szenische Verstehens als »Handlungskompetenz« (Würker, 2022, S. 39) oder persönliche »Haltung [...] die ganz praktisch essenziell« ist (Würker, 2012, S. 2). Empirisch bestätigt liegt diese Einschätzung bei Margit Datler vor. Sie hat in einer Analyse der schulbezogenen Publikationen im *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 2012 herausgearbeitet, dass sich Forschende dort in überwältigender Mehrheit mit der inneren Welt der Fachkräfte auseinandersetzen und in der Reflexion derselben die Kernkompetenz entsprechend geschulter Lehrkräfte verorten (Datler, 2012, S. 187ff.). Vernachlässigt scheint uns in der Diskussion in beiden Strängen folglich, dass sich individuelle

Fähigkeiten, Haltungen und Kompetenzen nicht einfach vom Individuum von einem Feld (Universität) bruchlos in ein anderes Feld (Schule/Unterricht) übertragen lassen. Sie lassen sich nicht stabil auf Vorrat anlegen. So verstanden kann die Frage nach den reflektierenden Praktiker:innen weder bei den einzelnen Lehramtsstudierenden (dem Individuum) noch den universitären Reflexionsräumen (dem Feld) stehen bleiben. Die praktisch-konkrete Rahmung der Lehrkräfte, das »artifizielle Sondermilieu« Schule (Füstenau, 1964, S. 71, zit. n. Hierdeis & Würker, 2022, S. 66) müsste in der Diskussion folglich stärker berücksichtigt werden.

Reflexionsräume entstehen, halten und zerfallen als soziale und zugleich innerpsychische Gebilde in Feldern, in denen Individuen ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Haltungen zur Entfaltung bringen können. Obgleich auch zur Frage der Reflexion unter den Bedingungen des Feldes Schule einige Arbeiten aus psychoanalytischer Perspektive vorliegen (Hirblinger, 2011; Clos, 1992; Neidhardt, 1977; Reiser, 2016) empfiehlt sich hier ein Blick auf die vor allem strukturtheoretisch orientierte empirische Schulentwicklungsforschung (zum Überblick siehe Bastian & Combe, 2002; Idel et al., 2022). Präzise nachzulesen sind dort Schulversuche, die darauf zielen, die Entwicklung von Reflexionsräumen und Reflexionsprozessen systematisch mit Prozessen der Schulentwicklung zusammenzudenken. »Professionalisierung ist hier immer Professionalisierung im sozialen Kontext einer einzelnen Schule mit ihren Akteursgruppen und Möglichkeiten, über eigene berufliche Erfahrungen kommunizieren zu können. Sie ist der Kern der Entwicklung beruflicher Kompetenz« (Bastian & Combe, 2002, S. 424). Dass ein psychoanalytisch-pädagogischer Blick in diese Richtung auf Wohlwollen treffen dürfte, ist anzunehmen, wenn es Idel et al. ernst damit meinen, wenn sie für die Schulentwicklungsforschung schreiben: »Ein komplexeres Verständnis von Reflexion und Reflexivität würde – so unsere These – zu weiterführenden Erkenntnissen in der Analyse von Schulentwicklungsprozessen führen« (Idel et al., 2022, S. 227).

6 Abschließende Gedanken

Im Beitrag haben wir nachzuzeichnen versucht, dass dieses Verständnis mit Lorenzers Symbolisierungstheorie und ihrer Rezeption im selbstreflexiven Professionalisierungsdiskurs der Psychoanalytischen Pädagogik zu haben ist. Abschließen wollen wir unseren Beitrag mit der Bearbeitung der Frage, warum dieses Angebot seit Jahrzehnten fast gänzlich ungenutzt bleibt. Warum wirkt die Psychoanalyti-

sche Pädagogik im Mainstream des selbstreflexiven Professionalisierungsdiskurses wie ein verdrängtes Narrativ?

Für dieses Phänomen der Nicht-Beachtung oder nur verschämt-versteckten Bezugnahme auf psychoanalytische und psychoanalytisch-pädagogische Wissensbestände lassen sich u. E. fünf (selbst)reflexive Verstehensangebote herleiten. Als Reflexionsanlass verstanden, schließen wir unseren Beitrag mit ihrer Darstellung ab:

1. Die psychoanalytischen Wissensbestände sind auch dort, wo sie mit dem Anspruch formuliert sind, sich an Dritte zu wenden, in aller Regel im Vokabular der Psychoanalyse verfasst. Ergo bleiben sie auch dort auf eine bestimmte Sprachgemeinschaft zugeschnitten. Das erzeugt einen (Selbst-)Ausschluss. Die kleinianische Vorstellung einer bösen Brust etwa, die ausgestoßen werden muss, oder die bionische Vorstellung einer Alpha-Funktion oder eines Beta-Schirms, sind voraussetzungslos und machen das Weiterlesen sicher nicht allen schmackhaft, die zur Relationierung von Biografie und Professionalität und/oder zu Reflexion und Reflexivität arbeiten. Rauh (2022a, S. 208) spricht hierzu passend von einem »selbstgefällig propagiertem Dissidententum« (ebd.), von dem eine echte Gefahr für die disziplinäre Zukunft der Psychoanalytischen Pädagogik ausgehe.
2. Die zahlreichen psychoanalytisch-pädagogischen Arbeiten zur pädagogischen Professionalisierung sind meist in Publikationsorganen der eigenen Subdisziplin veröffentlicht und übertreten den Kreis der ohnehin Überzeugten selten. Und auch für die ohnehin Überzeugten und im Vokabular der Psychoanalyse Geschulten sind die psychoanalytisch pädagogischen Konzeptionen des Lehrkräftehandelns bspw. als *Übertragungskommunikat* (Hirblinger, 2011) nicht gerade voraussetzungslos. So umfasst das Kapitel zur Begriffsklärung von Heiner Hirblingers Monografie *Unterrichtskultur. Band 2: Didaktik als Dramaturgie im symbolischen Raum* bspw. annähernd 100 Seiten (Hierdeis, 2011).
3. Wenn für eine breitere und tiefergehende Berücksichtigung psychoanalytisch-pädagogischer Wissensbestände plädiert wird, ist damit die Forderung einer Öffnung des Diskurses für die »Rede vom Unbewussten in Schule und Unterricht« (ebd., S. 344) verbunden. Sich ernsthaft auf eine Rede vom Unbewussten einzulassen, ist nicht nur kognitiv eine Herausforderung, sondern per Definitionem auch eine emotional ungemütliche: verlangt wird eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Infantilen, dem Perversen, dem Lächerlichen, das auch vor der Lehrkraft und den zu ihr Forschenden nicht Halt macht.

4. Während die Begriffe Antinomie, Kontingenz, Ungewissheit und Paradoxie im Mainstream des Professionalisierungsdiskurses längst Eingang gefunden haben, scheint es doch noch ein weiter und ganz anderer Schritt, diese Begriffe auch in die Person der Lehrkraft mithin in die eigene Person zu legen. Der damit verbundene Widerstand könnte die (womöglich) vorschnelle Verortung der Komplexität von Bildungsprozessen in die Triade Lehrkraft, Schüler:in und Gegenstand (s. o.) auch in grundsätzlich differenzierten Publikationen erklären. Strukturelle Antinomien ohne die Thematisierung innerer Tabus und Widersprüche lassen sich zudem auch in Richtung pädagogischer Praxis deutlich leichter kommunizieren.
5. Last but not least setzte sich im Mainstream des (selbst-)reflexiven Professionalisierungsdiskurses die (selbst-)reflexive Arbeit am fremden Fall durch (Ellinger & Schott-Leser, 2019), u. a. mit dem Argument, so eine Therapeutisierung der Lehrkräftebildung vermeiden zu können. Eine psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Reflexionsarbeit baut allerdings fast immer auf der Arbeit am *eigenen* Fall auf. Sie ist somit (vielleicht nicht unberechtigt) verdächtig, im Fahrwasser der Therapeutisierung unreflektiert mitzuschwimmen.

Literatur

- Amling, S. (2019). Lehrerhabitus und Lernen der Lehrkräfte – Eine Diskussion empirischer Studien und konzeptioneller Überlegungen. In R. T. Kramer & H. Palleßen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung* (S. 127–146). Julius Klinkhardt.
- Bastian, J. & Combe, A. (2002). Unterrichtsentwicklung als Kunst der Trennungen und Rekontextualisierung des Gewohnten. In A. Combe, W. Helsper & G. Breidenstein (Hrsg.), *Forum qualitative Schulforschung 2*. Opladen.
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A. & Sting, W. (2019). *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4>
- Brookfield, S. (2009). The concept of critical reflection: promises and contradictions. *European Journal of Social Work*, 12(3), 293–304. <https://doi.org/10.1080/13691450902945215>
- Clos, R. (1992). Wer braucht eine Monsterschule? In H. Reiser & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Wer braucht Erziehung? Impulse der psychoanalytischen Pädagogik* (3. Aufl., S. 19–38). Matthias-Grünwald-Verlag.
- Combe, A., Keller-Schneider, M. & Paseka, A. (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Unge-*

- wisheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53–79). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Combe, A. & Gebhard, U. (2019). Irritation, Erfahrung und Verstehen. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 133–158). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4>
- Datler, M. (2012). *Die Macht der Emotion im Unterricht. Eine psychoanalytisch-pädagogische Studie*. Psychosozial-Verlag.
- Datler, W., Tebbich, H. & Petrik, R. (1992). Verknüpfung von Theorieaneignung und Praxisreflexion. Drei hochschuldidaktische Versuche zur psychoanalytischen Pädagogik. In V. Fröglisch & R. Göppel (Hrsg.), *Sehen, Einfühlen, Verstehen: Psychoanalytisch orientierte Zugänge zu pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 164–191). Königshausen und Neumann.
- Dlugosch, A. & Kratz, M. (2022). Ein reflexiver Habitus als Fluchtpunkt der universitären Lehrerbildung? Transformationspotenziale im Dienst pädagogischer Professionalisierungsprozesse. *Pädagogische Rundschau*, 76(5), 501–513.
- Ellinger, S. & Schott-Leser, H. (2019). *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis: Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung*. Barbara Budrich.
- Finger-Trescher, U. (2022). Die Frankfurter Schule der Psychoanalytischen Pädagogik und die »Achse Frankfurt-Wien«. In J. Gstach, B. Neudecker & K. Trunkenpolz (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis: Festschrift für Wilfried Datler* (S. 61–73). Springer VS.
- Fürstenau, P. (1964). Zur Psychoanalyse in der Schule als Institution. *Das Argument*, 6, 65–78.
- Gerspach, M. (2016). Aloys Leber als akademischer Lehrer und Neubegründer der Psychoanalytischen Pädagogik – zu Leben und Werk. In B. Ahrbeck, M. Dörr, R. Göppel, H. Krebs & M. Winger (Hrsg.), *Innere und äußere Grenzen. Psychische Strukturbildung als pädagogische Aufgabe. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 24* (S. 162–183). Psychosozial-Verlag.
- Gerspach, M. (2018). *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik. Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern*. Kohlhammer.
- Gerspach, M., Eggert-Schmid Noerr, A., Naumann, T. & Nierreiter, L. (2014). *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis*. Kohlhammer.
- Göppel, R., Hirblinger, H. & Würker, A. (2010). *Schule als Bildungsort und emotionaler Raum. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur*. Barbara Budrich.
- Hauser, B. & Wyss, C. (2021). Mythos Reflexion. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 7–11.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer »doppelten Professionalisierung« des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Hierdeis, H. (2006). *Erzählen. Psychoanalytische Reflexionen*. Lit-Verlag.

- Hierdeis, H. (2009). Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität – Vortrag am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck am 26.10.09. <https://docplayer.org/10800293-Helmwart-hierdeis-1-annaeherung.html>
- Hierdeis, H. (2011). Rezension zu Heiner Hirblinger: Unterrichtskultur. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87(3), 584–587.
- Hierdeis, H. (2021). Erinnern und Erzählen. Skizzen zum Umgang mit Erzählter Schulgeschichte. In B. Ahrbeck, M. Dörr & J. Gstach (Hrsg.), *Jugendkriminalität. Delinquenz verstehen, pädagogisch intervenieren* (S. 197–208). Psychosozial-Verlag.
- Hierdeis, H. & Würker, A. (2022). Psychoanalytische Pädagogik in der Schule. In dies. (Hrsg.), *Praxisfelder der Psychoanalytischen Pädagogik. Pädagogische Interaktionen verstehen und förderlich gestalten* (S. 65–84). Psychosozial-Verlag.
- Hirblinger, H. (1990). Die Gegenübertragung im Unterricht. In H.-G. Trescher & C. Büttner (Hrsg.), *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* (S. 7–26). Matthias-Grünwald-Verlag.
- Hirblinger, H. (2011). *Unterrichtskultur*. Psychosozial-Verlag.
- Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2016). Lehrpersonen als »kreative Subjekte«. Überlegungen zum Verhältnis von Profession und Innovation. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 278–295). Klinkhardt.
- Idel, T.-S., Pauling, S., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Moldenhauer, A., Asbrand, B. & Martens, M. (2022). Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 226–241). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25412>
- Katzenbach, D., Eggert-Schmid Noerr, A. & Finger-Trescher, U. (2017). Szenisches Verstehen und Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine Positionsbestimmung. In dies. (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 25* (S. 11–38). Psychosozial-Verlag.
- Kramer, R.-T., Idel, T.-S. & Schierz, M. (2019). Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7(1), 73–36. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.01>
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Theoretisch-konzeptionelle und empirische Herausforderungen des Lehrerhabitus. Eine Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung* (S. 9–23). Julius Klinkhardt.
- Kratz, M. (2022). Sprachsymbolisierung als transformativer Bildungsprozess. Alfred Lorenzers Angebot an den erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs. In M. Dörr, G. Schmid Noerr & A. Würker (Hrsg.), *Zwang und Utopie – das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer* (S. 185–196). Beltz Juventa.
- Kullmann, H. (2011). Der forschende Habitus als Element der Lehrerprofessionalität – eine kritische Analyse anhand der Habituskonzeption von Pierre Bourdieu. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 6(2), 147–158.

- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.
- Kuorelahti, M., Virtanen, T. & Chilla, S. (2015). Auch Lehrkräfte benötigen Unterstützung im Inklusiven Unterricht! Professional Agency und die Professionalisierung von Lehrkräften in der Inklusion. *VHN*, 85(1), 25–35. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2016.art03d>
- Leber, A. (1972). Psychoanalytische Reflexion – ein Weg zur Selbstbestimmung in Pädagogik und Sozialer Arbeit. In A. Leber & H. Reiser (Hrsg.), *Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Perspektiven sozialer Berufe* (S. 13–51). Luchterhand.
- Leber, A. (1985). Wie wird man Psychoanalytischer Pädagoge? In G. Bittner & C. Erthel (Hrsg.), *Psychoanalyse und Pädagogik* (S. 151–166). Königshausen und Neumann.
- Lorenzer, A. & Orban, P. (1978). Transitional objects and phenomena: »Socialization and symbolization«. In S. Grolnick, L. Barkin & W. Muensterberger (Hrsg.), *Between reality and fantasy* (S. 471–82). Jason Aronson.
- Müller, B., Krebs, H. & Finger-Trescher, U. (2002). Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik. In U. Finger-Trescher, H. Krebs & J. Gstach, (Hrsg.), *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13* (S. 9–26). Psychosozial-Verlag.
- Naumann, T.M. (2014). Notizen zur Anwendung der Gruppenanalyse in der Hochschulbildung. Seminararbeit, Praxisreflexion und Selbsterfahrung in Studiengängen der Sozialen Arbeit. In M. Gerspach, A. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis* (S. 53–74). Kohlhammer.
- Neidhardt, W. (1977). *Kinder, Lehrer und Konflikte. Vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln*. Juventa.
- Neuweg, G. H. (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdiaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung (ZBF)*, 11(3), 459–474.
- Rae, T., Cowell, N. & Field, L. (2017). Supporting teachers' well-being in the context of schools for children with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(3), 200–218. <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1331969>
- Rauh, B. (2022a). Diskursformationen pädagogischer Psychoanalyse in der Spätmoderne. In J. Gstach, B. Neudecker & K. Trunkenpolz (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Festschrift für Wilfried Datler* (S. 191–214). Springer Fachmedien.
- Rauh, B. (2022b). Szenisches Verstehen – die Kultivierung einer alltäglichen Kompetenz zur psychoanalytischen Methode. In M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln* (S. 211–230). Psychosozial-Verlag.
- Reiser, H. (2016). Psychodynamische Aspekte von Leistungsstörungen im Schulfach Mathematik. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (S. 79–93). Klinkhardt.
- Sander, T. (2014). Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität. In

- T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 9–36). Springer VS.
- Schiek, G. (1997). Selbstreflexion. In H. Hierdeis & T. Hug (Hrsg.), *Taschenbuch der Pädagogik* (5. Aufl., S. 1311–1319). Schneider.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 57* (S. 202–224). Beltz.
- Trescher, H.-G. (1985). *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Matthias-Grünewald-Verlag.
- Vogel, D. (2019). *Habitusreflexive Beratung im Kontext von Schule. Ein Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit*. Springer Fachmedien.
- Völter, B. (2018). Biographie und Professionen. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuidel, (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 473–484). Springer.
- Walter, H.-J. (1991a). Die Erzählgruppe – eine psychoanalytische Methode. In T. Hug (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft als Lebensform* (S. 156–170). Österreichischer Studienverlag.
- Walter, H.-J. (1991b). ›Sprache‹ und ›Interaktion‹ – eine Auseinandersetzung mit Alfred Lorenzer. *texte. psychoanalyse. ästhetik. kulturkritik*, 11, 347–397.
- Wernet, A. (2006). Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. In J. Kade, C. Lüders, F.O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft*. Kohlhammer.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 299–315). Waxmann.
- Winnicott, D. (1965). *Reifungsprozesse und förderliche Umwelt*. Kindler.
- Würker, A. (2006). *Lehrerbildung und Szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Würker, A. (2012). Szenisches Verstehen. Alfred Lorenzers Konzeption psychoanalytischer Hermeneutik. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo/artikel/11841-szenisches-verstehen-alfred-lorenzers-konzeption-psychoanalytischer-hermeneutik.html
- Würker, A. (2022). (K)ein distanzierter Blick auf pädagogische Praxis. Überlegungen zur Bedeutung des szenischen Verstehens von Fallschilderungen für die Bildung einer psychoanalytisch-pädagogischen Handlungskompetenz. *Zeitschrift Menschen*, 45(2), 39–48.

Spaces of reflection as social entities

Summary: In this article, we mediate between two subdisciplinary strands of the biographical-self-reflexive discourse of professionalization in teacher education: the structural-theoretical approach along the line of Ulrich Oevermann and the approach of Psychoanalytic Pedagogy in the line of Alfred Lorenzer. Thereby the category of the teacher's habitus and their associated metaphor of the *space* of reflection as possible points of connection for a mediation will be elaborated. On this basis, the discussion will focus on the fact that inner-psychic-, social- and in-

stitution-related processes of professionalization can be specified with reference to psychoanalytic knowledge. In particular, if they are connected with questions of reflection and reflexivity.

Keywords: biography, teacher education, professional development, reflexivity, reflection, Alfred Lorenzer, psychoanalytic pedagogy

Biografische Notizen

Marian Kratz, Dr. phil., Dipl.-Soz.-Arb., ist Akademischer Rat an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Seine Forschungs- und Lehrschwerpunkte liegen im Bereich psychoanalytischer und sozialpsychologischer Geschlechter- und Kulturforschung sowie der Professionalisierungsforschung.

David Zimmermann, Prof. Dr., ist Lehrstuhlinhaber und Abteilungsleiter für Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine fachlichen Schwerpunkte sind: pädagogische Interaktion, Trauma/Traumapädagogik, Psychoanalytische Pädagogik und Fallverstehen.

Kontakt

Marian Kratz

E-Mail: m.kratz@rptu.de

David Zimmermann

E-Mail: david.zimmermann@hu-berlin.de