

Selbstbildung zum reflexiven Praxislehrer

Ein Weiterbildungsmodul mit psychoanalytischer Orientierung

Seit einigen Jahren sind nach Integration, Differenzierung und Inklusion wichtige Schlüsselbegriff in den neueren Diskurse zur Schule. Beim Paradigma der Integration ging es eher darum, die Schüler mit ihren Schwierigkeiten so zu unterstützen, damit sie sich in die jeweiligen Bildungssysteme integrieren können. Dabei wurde die Schwierigkeit vor allem beim Individuum gesehen. (Garel, 2010). Im Paradigma der Inklusion geht es eher darum, die Bildungseinrichtungen so zu gestalten, dass sie die Kinder dabei unterstützen sich aufgrund ihrer Potentialitäten und „spezifischer Bedürfnisse“ kognitiv, emotional und sozial entwickeln können. Dabei sollen neben den individuellen auch die kulturellen, sozialen und institutionellen Aspekte im Blick sein, welche die Behinderung mitbedingen. (Assante, 2000, p. 8) In dem Sinne versteht sich ja auch Differenzierung als Blick für die Bedürfnisse, Ansprüche und als Förderung unterschiedlicher Kompetenzen der SchülerInnen.

Das stellt vor allem die LehrerInnen vor neue und große Herausforderungen. Somit ist die Lehrerbildung insgesamt und die Praxislehre im Besonderen gefordert diesbezüglich Konzepte und Strategien zu entwickeln. In diesem Beitrag geht es uns vor allem um die Begleitung der Bildungsprozesse in der Praxis. Näher hin fragen wir uns, wie Praxislehrer die eigene Reflexivität entwickeln können um Lehrer für heterogene Kontexte begleiten zu können.

1. Lehrerbildung

Schon 2015 hat die HRK und KMK festgestellt: « Lehrkräfte benötigen professionelle Kompetenzen, um besondere Begabungen oder etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und andere Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler zu erkennen und entsprechende pädagogische Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen. (2015, p. 2) Die Lehrerbildung für eine „Schule der Vielfalt“ ist deshalb eine Querschnittsaufgabe, der sich die Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften im lehramtsbezogenen Studium für alle Lehramtstypen gemeinsam und aufeinander abgestimmt widmen müssen. “ (2015, p. 3)

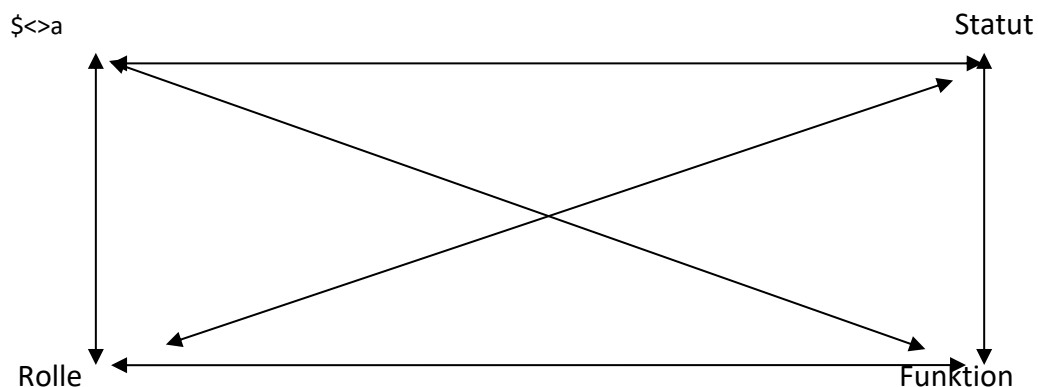
Zu den Qualitätsmerkmalen eines inklusiven Unterrichtes in heterogenen Klassen gelten wohl insgesamt ein sozial – und lernförderliches Schul- und Lerngruppenklima. Die Lehrer können mit heterogenen Lernvoraussetzungen umgehen, Bedürfnisse, Wünsche aber auch Symptome, gegebenenfalls gemeinsam mit anderen Experten erkennen und dementsprechende Angebotsvariationen von Aufgaben, Methoden und Sozialformen entwickeln. Durch ihre formative Evaluation und die täglichen Feedbacks können sie die SchülerInnen miteinbeziehen, damit diese ihre eigenen Lernprozesse reflektieren können. Die Schüler sollen an sich und ihrem Umfeld merken können, welche Wirkung ihr Wissen und ihre Kompetenzen haben. Insgesamt ist diesbezüglich ein hypothetisch, dialogisches Denken nötig.

Ohne ethische Kompetenzen und der Fähigkeit die eigenen Vorstellungen, Triebkomponenten und Ängste zu reflektieren und zu verarbeiten gelingt ein Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe wohl kaum. Diesbezüglich ist also insbesondere auch die Praxislehre gefordert.

2. Lehrer-sein

3.

Kompliziert ist die Begleitung, da Lehrer-sein ein komplexes Unterfangen ist. Charlotte Herfray (Herfray, 1993, p. 215) hat dies an folgendem Schema illustriert.



Der Lehrer hat eine bestimmte Befugnis innerhalb der Institution Schule. Er nimmt in dem ganzen Gefüge einen Platz ein. Wir sprechen vom *Statut*, d.h. einer bestimmten Macht mit der man Schule funktionieren tut. So legitimiert die Institution Schule den Lehrer Bildungsprozesse zu ermöglichen. Bezüglich der Macht hat natürlich jeder einen individuellen Bezug, welcher durch Überschätzung, Übervorsicht oder Zögern bzw. Angst bestimmt sein kann. Dabei hat er eine ganze Reihe von *Funktionen* der Qualifikation, der Selektion, der Allokation, der Sozialisation, der Integration und der Personifizierung der SchülerInnen. Er führt diese Funktionen auf je eigene Art und Weise aus. Wie er sich situiert gegenüber dem Wissen, den Schülern und der Institution, geht aus der mehr oder weniger bewussten Wahl seiner *Rolle* im Klassenraum hervor. Letztlich sind es die unbewussten Fantasien, das Begehren aber auch die Triebstruktur, welche das Handeln des jeweiligen Lehrers bestimmen. Lacan symbolisiert dies mit dem $§\langle \rangle a$, das heißt, das Subjekt ist immer auch unbewusst bestimmt durch ein ursächliches, nicht bewusstes Objekt, was Lacan „die Ursache seines Begehren“ nennt sowie einer individuellen Fantasie, welche unser Begehren orientiert in der Realität. Diese unterschiedlichen Aspekte bestimmen je nach Individuum sich gegenseitig. Dies macht das Spannungsreiche wie Spannungen und gute oder falsche Kompromisse hervor.

Der Lehrer hat ist derjenige, der die Welt in Zeichen setzt und SchülerInnen vermittelt mit Konzepten umzugehen und ihrerseits die Welt in Zeichen zu setzen. Er ist aber auch derjenige der sie erzieht und so zum Stehen bringt innerhalb der Gesellschaft. Er unterstützt Selbstbildung und achtet auf Dysfunktionen und Symptome die sich bei den Schülern entwickeln können.

Diesbezüglich ist es interessant entscheiden zu können um welches Wissen es geht. Wir unterscheiden das Fachwissen, dann seine epistemologische Bedeutung (wozu nützt Grammatik und den Wert des Wissens. Im Klassenraum geht es aber auch um das „Che vuoi“: was willst du von uns, was denkst du von uns : Und wer bist du? Bist du wahrhaftig? (Lacan, 1966, p. 815) Wie kannst du mit unserem nicht-gewußten Wissen, Dysfunktionen, Hilflosigkeit umgehen ?

Lernen, sich bilden hat immer etwas mit greifen, zu tun. Also mit Risiko. Verschiedentlich hat es auch mit De-konstruktion, mit Verarbeitung und also mit fallen lassen zu tun. All das sind also Funktionen, welche auch mit der Identität der jeweiligen Schüler zu tun haben.

3. Die Praxislehre

Wir stellen fest, dass es in den verschiedenen Ländern unterschiedliche Formen von Praxislehre gibt. Diese Verschiedenheit ist wohl nicht so sehr zurückzuführen auf unterschiedliche theoretische Konzepte, sondern auf die Bereitschaft der Politik in das Feld der Lehrerbildung zu investieren. Dabei gibt es einen Konsens: „Praxis ist nie bloß Anwendung von Wissen, da das Wissen – zumindest das wissenschaftliche – an allgemeinen Aussagen interessiert ist, praktisches Handeln dagegen immer unter konkreten Umständen erfolgt. Wo die Wissenschaft Neutralität, Universalismus, Skepsis, Distanz und Engstirnigkeit fordert, da ist die Praxis auf Parteinahme, Partikularismus, Engagement, Nähe und Weitsichtigkeit angewiesen.“ (Herzog, 2006, p. 578)

Lehre braucht Einbildungskraft, Urteilsfähigkeit und Kunstfertigkeit um zu planen und Unterricht durchzuführen. Ohne Improvisieren, Kreativität und Taktgefühl funktioniert kein qualitatives Lehren. Da jeder Lehrende seine ganz individuelle Art hat zu sein, lernt auch jeder nur im Handeln für sich selbst die notwendige Flexibilität, Geschicklichkeit und insgesamt die Kunst des Lehrens.

Dabei ist Reflexivität unabdingbar, da sie dem Lehrer die Möglichkeit gibt sich Praxiswissen anzueignen, die ihm helfen komplexe Situationen zu beurteilen und Handlungsprozesse zu initiieren. Es geht darum Erfahrungen und theoretisches Wissen immer wieder neu zu artikulieren. Dysfunktionen, Symptome, Fehler sollen früh erkannt werden. Potentialitäten der jeweiligen Situation sollen ausgelotet werden können. Zentral ist dabei, die eigene Position sowie die eigenen Handlungen, Fantasien und ihre Effekte in den Blick zu bekommen. Der Referendar soll insgesamt lernen sich mit Widersprüchlichem Verhalten, mit Unvorhersehbarem, mit Über- und Unterschätzung umzugehen. Von daher soll er lernen neue Hypothesen, d.h. alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Wenn man sich das alles vor Augen hält, dann wird einem schnell klar, dass es in der Lehrerbildung sowie der Lehrerpraxis weder um eine unmittelbare Anwendung von Theorien noch um professionelle Gesten geht, die einfach nur zu wiederholen sind, sondern um Transformation. Die Identität des Betreffenden spielt also immer eine Rolle. Der zukünftige Lehrer erarbeitet sich seine Kompetenzen, indem er im Sinne Kierkegaards (Kierkegaard,

2011, p. 191) einen bewussten Bezug zu seinen Lebensbezügen entwickelt: „ Der Mensch ist Geist. Aber was ist Geist? Geist ist das Selbst. Was aber ist das Selbst? Das Selbst ist ein Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält, oder ist das an dem Verhältnisse, dass das Verhältnis sich zu sich selbst verhält.“

4. Die Reflexivität: Ursache und Konsequenz moderner Lebens- und Lehrerpraxis

Reflexivität ist ein Begriff der Moderne, was nicht bedeutet, dass Reflektieren nicht schon früher von Bedeutung war. Aber Reflexivität meint nicht einfach Denken. Es ist eine Grundkompetenz der Moderne, die quasi alltäglich herausgefordert wird, da wir in einer enttraditionalisierten, individualistischen und komplexen Gesellschaft viele Entscheidungen selbst treffen müssen und diese dann auch auf ihre Konsequenzen reflektieren müssen. (Beck, 1986) Als Akteure reflektieren wir heute über die Regeln der und Ressourcen über die sozialen Existenzbedingungen unseres Lebens “ (Lash, 2019, p. 203) Die Selbstreflexivität tritt somit an die Stelle der früheren heteronomen Bestimmungen. Andererseits fördert die Tatsache, dass unsere Gesellschaft durch und durch reflexiv ist, die Unübersichtlichkeit des Lebens fördert. Schwierig aber ist, dass jeder für seine Entscheidungen verantwortlich wird, da die Traditionen obsolet wirken. Das große Andere ist verschwunden. (Zizek, 2001, p. 468)

Im pädagogischen Bereich geht der Begriff „Reflexion“ im Wesentlichen auf Deweys Arbeiten aus den 1930er Jahren zurück. Er wird in Abgrenzung zum „Zufallsdenken“ (Dewey, 2002, S. 9) als „kritisch überlegendes Denken“ und als Forschungs- und Problemlösungsprozess verstanden (ebd., S. 56 ff.). Es bedeutet prüfendes und vertiefendes Nachdenken und Selbstbeobachtung (vgl. Ziemer, 2013, S. 126 f.) Dies gilt sowohl für Lehrer wie für Praxislehrer, denen es um Bildungsprozesse von Subjekten geht. „Ein zentrales Ziel reflexiven Lernens besteht im Erkennen von eingeschliffenen Gewohnheiten, der Bewusstmachung zugrundeliegender Handlungsstrategien und subjektiver, unbewusst handlungsleitender Theorien über Lehren und Lernen“ (Reusser, 2005, S. 13).

Im Sinne des Konzepts eines „Reflective Practitioners“ (Schön, 1983) sind dabei Theorie und Praxis stets aufeinander zu beziehen, etwa durch Überführung praktischer Erfahrungen in den entsprechenden theoretischen Diskurs und die darauffolgende Rückführung in die eigene Praxis. Und so gehören zum reflexiven Kreislauf nach Altrichter und Posch (2007, S. 16) das Sammeln der beobachteten Informationen, ihre Interpretation und Auswertung und letztlich die Konsequenzen, also der Entwurf neuer Handlungsstrategien, deren Wirksamkeit nach dem Erproben wiederum reflektiert wird. Differenzierung/Familie

4. Platz, Funktionen und Kompetenzen des Praxislehrers als Begleiter

Die Praxislehrpersonen sind zunächst Begleiter und Berater in einem Ausbildungsprozess. Sie fördern und fordern den Studierenden in ihrem Projekt Lehrer zu werden. Sie planen gemeinsam sinnvolle und angemessene Ausbildungssituationen, denken zusammen mit den Studierenden über die Unterrichtsgestaltung, die Beziehungen zu den SchülerInnen nach und geben ihnen Rückmeldungen zu ihrer Unterrichtspraxis. Dabei unterstützen sie den

Novizen so, dass er die Metakompetenz der Reflexivität gegenüber der eigenen Praxis entwickeln kann.

Dies bedingt, dass Sie einerseits über einen breiten Erfahrungsschatz verfügen, selbstreflexiv sind und andererseits sich auf die Perspektive der Studierenden einlassen und Ihre Hinweise begründen können. Mit Ihren Rückmeldungen leisten Sie einen wertvollen Beitrag zum Kompetenzaufbau der Studierenden

4.1. Begleiten als Metapher

Es gibt viele Begriffe, welche die Aufgabe des Praxislehrers bezeichnen. Wir sprechen hier von Begleiten, da es vor allem um einen Selbstbildungsprozess geht. Der Praxislehrer gibt hier Geleit. Er sieht sich verantwortlich, Sicherheiten, Rahmen zu geben, damit der Student vertrauensvoll an seinem Stil experimentieren kann. Er unterstützt den Referendaren in seinem Rhythmus. Dabei leitet er auch, insofern er das Ziel nicht aus dem Auge verliert. Er ist als Lehrperson selbst impliziert, engagiert, d.h. herausfordert. Vom französischen Wort „co-pain“ her ist er jemand, der das Brot mit dem anderen teilt: Sie teilen ihr Wissen, ihre Einschätzungen, Schwierigkeiten, auch Lust am Ausprobieren, Mutlosigkeit genauso wie Erfolge im Prozess. Man sieht, es geht also hier nicht um eine Meisterlehre, was Lacan im Anschluss an Hegel unter dem Begriff des Meisterdiskurses thematisiert hat. (Lacan, 1991) Wir befinden uns deshalb auch nicht in einem einfachen Imitationsmodell.

Eine weitere Metapher ist der „passeur“, der Fährmann, der Schleuser. Als Begleiter hilft man jemandem einen Fluss oder eine Grenzen zu überqueren, von einem Bereich in einen anderen Freiraum zu treten. Dies birgt immer ein Risiko. Man kann sich irren beim Ausloten der Gefahren. Der Begleiter gibt Sicherheit auf dem Weg von persönlichen Vorstellungen und Wissen zu einem neuen Wissen und einer professionellen Identität.

4.2. Funktionen des Praxislehrers

Der Praxislehrer unterstützt den Referendaren bei der Integration in die Schulkultur und Schulorganisation. Wichtig ist diesbezüglich so zu helfen, dass der Student für sich selbst lernt sein Begehren mit dem Rahmen und den Herausforderungen der Schule als Institution zu artikulieren.

Des Weiteren hat der Begleiter die Funktion, mit dem Referendaren die Situationen und Gegenstände auszuwählen, an denen letzterer sich bildet soll. Nötigenfalls soll letzterer verschiedene Möglichkeiten von ansprechendem Unterricht erleben und mit den betreffenden Lehrern diskutieren können.

Es geht ihm weniger um Praxisanleitung als um Situationsanalysen und zwar sowohl bei der Planung wie bei der Nacharbeit. Diesbezüglich unterstützt er den Referendaren Theorie und Praxis zu artikulieren, aber einfach auch das Zuhören und das sehen zu entwickeln.

Bei all dem ist zentral, dass er dem Referendaren hilft sich zu einem reflexiven Praktiker zu entwickeln, d.h. jemandem der sich fragt, was sein Hören, Sehen und Handeln leitet. Der Referendaren soll also Distanz gewinnen und bereit werden die Situationen aus

unterschiedlichen Perspektive zu sehen und zu hinterfragen. Dies erlernt sich nicht einfach, sondern es bedarf hie und da der Transformationen des Bezuges zu sich selbst. Verschiedene Referendare empfinden dies als Zumutung. Die Widerstände sind dementsprechend stark, sei es durch Taubheit oder Aggressivität.

Von daher ist es wichtig, dass der Begleiter selbst die notwendigen Strategien reflexiven Begleitens besitzt. Er gibt dabei mehr Impulse zum Denken als er Ratschläge gibt. Er versteht sich aber auch als wichtiger Ansprechpartner bei Problemen.

5. Reflexive Praxislehrer

Um einen solchen Prozess zu begleiten, braucht es gut ausgebildete Praxislehrer. Sie müssen einerseits das Handwerk des Lehrers kennen und andererseits Bildungsprozesse bei Erwachsenen begleiten können.

Oft geht es einfach darum, Strategien, Methoden, Vorgehensweisen in einem bestimmten Kontext zu reflektieren. In bestimmten Situationen geht es um Aufarbeitung von Dysfunktionen, Krisenmomenten, d.h. wo Entscheidungen für den Novizen anstehen. Oft geht es dann darum, den betreffenden Novizen dabei zu unterstützen, sein Wissen und Nichtwissen in Beziehung zu bringen zu seinen Wünschen, Ängsten und Vorstellungen von Schule und Schülerinnen. Dabei stellen sich für den Referendaren etwa auch die Frage: Wie ist es dazu gekommen, dass ich so gehandelt oder nicht gehandelt habe. Warum habe ich dieses oder jenes nicht im Blick? Was arrangiert mich, mir bestimmte Fragen nicht zu stellen? Warum kommt es bei immer wieder zu denselben Fehlern? Weshalb gerate ich immer wieder in dieselbe Sackgasse, aus der ich dann nicht mehr hinausweiss. Es geht also auch um die Frage der Identität: wer bin, wer will ich sein?

Für den Praxislehrer stellt sich grundsätzlich auch die Frage, wie man einen solchen Prozess der Lehrerbildung so begleiten kann, damit die Dynamik nicht durch zu erreichende abstrakte Ziele und vorgegebene Outcomes unterhöhlt wird. (Clarke, 2019, p. 127) In unterschiedlichen Forschungen zum Praxislehrer konnte ich feststellen, wie die Vitalität und Singularität von Referendaren in dem Ausbildungsprozess gebrochen oder stark behindert wurden. So mussten die Referendare zum Beispiel viel Energie in den Umgang mit dem Praxislehrern und deren Vorstellungen investieren, um als Subjekt irgendwie durchzukommen. (Weber, 2008) Der Praxislehrer muss also die eigenen Motive und Vorstellungen reflektieren können. Dies ist kein einfaches Unterfangen. Dazu haben wir ein Modul entwickelt, welches die Dimension der Reflexivität bei Praxislehrern fördern soll.

6. Ein Ausbildung für Praxislehrer

6.1. Was wird gefördert?

In der Praxislehre sollte es natürlich insgesamt darum gehen, zu klären, welche professionellen Gesten vermittelt werden müssen. Dies sollte auch Inhalt einer Ausbildung

sein, da immer wieder neue Lerntechniken und pädagogische und didaktische Diskurse an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen unterrichtet werden. Es geht uns hier aber vor allem darum das Modul Reflexivität einer solchen Ausbildung vorzustellen. Dabei geht es um

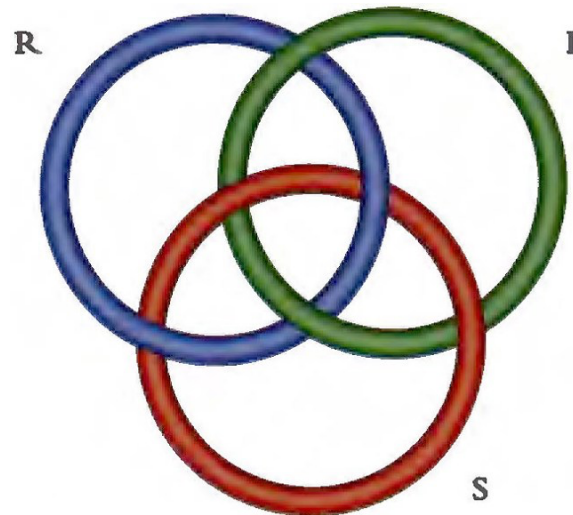
- das Wie der Förderung der Reflexivität von Referendaren.
- das Wie der eigenen Reflexivität des Praxislehrers

Der Knoten des Imaginären, Symbolischen, Realen und der singuläre Stil

Die eigene Haltung und das eigenen Handeln reflektieren bedeutet zunächst die subjektiven Vorstellungen, die wir man sich von sich selbst, den anderen und den Objekten, z.B. der Lehrerbildung, dem Wissensstoff macht, zu bedenken. Lacan bezeichnet dies das *Imaginäre*. Dazu zählen auch die Dimensionen des Gefühls, der Affekte, wie Liebe, Hass, Angst gegenüber dem Anderen. Man hat aber auch einen imaginären Bezug zum Platz den man einnimmt.

Es gibt das Sprechen mittels derer wir uns und die Welt in Sprache bringen und deuten. Es gibt Sprachspiele, Regeln, Kontrakte welche die Beziehung zwischen dem Praxislehrer und dem Studenten regeln. Auch wenn diese mehrdeutig sind und immer nur für eine Zeit gelten, gehen den beiden Protagonisten voraus, insofern sie die jeweiligen Plätze bezeichnen. So sagt Zizek: „ Die Hauptfunktion der *symbolischen Ordnung* mit ihren Gesetzen und Pflichten besteht darin, unsere Konsistenz mit anderen minimal erträglich zu machen: Etwas Drittes muss zwischen mich und meinen Nächsten treten, damit unsere Beziehungen nicht mörderischer Gewalt explodieren.“ (Zizek, 2008, p. 66) So schützen die mit den symbolischen Plätzen verbundenen Rechte und Pflichten, Riten und Sprechweisen uns „vor der je individuellen Rache für anderswo erlittenes Gewalt oder erlittenes Unrecht.“ (Pazzini, 2010, p. 315)

Schliesslich gibt es das *Reale*. Es sind die Überraschungen, das Unbegreifbare, dem wir begegnen. Es ist das, was wie ein Rest nach allem Planen und Reflektieren unverständlich bleibt. Es ist auch das Triebhafte, der Druck des Lebens, der Exzess, dass wir nicht in den Griff bekommen. Das Reale steht auch für das Subjekt, das wir nie völlig objektivieren können.



Jeder Mensch und in unserem Fall lebt und verbindet diese drei psychischen Dimensionen auf seine Art. Lacan spricht diesbezüglich auch von „Symptom“ oder „Sinthome“. (Lacan, 2005) Beide sind singular und haben natürlich einen erheblichen Einfluss auf die Art zu begleiten. Wir nennen das Stil.

7. Ein Ausbildungsmodul

Aufgrund der vorherigen Überlegungen stellt sich nun die Frage, wie eine Weiterbildung für Praxislehrer konkret aussehen kann, welche die Reflexivität als Metakompetenz entwickeln will und dabei auch psychoanalytische Sichtweisen mitberücksichtigt. Dieser Frage wollen wir nun aufgrund zahlreicher diesbezüglichen Erfahrungen nachgehen.

7.1. Einführende Sitzung

7.1.1. Das Konzept des reflexiven Praktikers

Es scheint uns wichtig zunächst das Paradigma und die Postur des reflexiven Praktikers zu bedenken. Es geht also darum den Diskurs, bzw. auch die Art der Interaktion zu bedenken. (Weber & Strohmer, 2015, pp. 92-98) Diesbezüglich scheint es uns wichtig den Diskurs des reflexiven Praktikers abzugrenzen vom *Diskurs des Meisters*, der im Besitz der Wahrheit ist und dem Referendaren vorschreibt, wie er handeln soll. Eigenartigerweise ist es sogar der Novize, der wie ein Sklave im hegelschen Sinn im Dienste des meisterlichen Genießens steht: „man lernt doch manch neue Methoden durch die Referendare“ oder „sie übernehmen einem doch manche Arbeit während ein paar Wochen, so dass man weniger vorzubereiten hat“. Der Diskurs des reflexiven Praktikers setzt sich auch ab von einer akademischen Vorgehensweise, dem sogenannten *universitären Diskurs* bei dem das theoretische Wissen mehr oder weniger auf neue Felder angewendet werden soll. Er grenzt sich aber auch von einer eher *hysterischen Art* ab, wo der Praxislehrer mehr oder weniger den Fokus auf eine andere Schule, auf subversive, möglichst revolutionierende Vorgehensweisen, letztlich auf Kritik an der Bildungspolitik setzt.

Ein reflexives Modell geht nicht von einem idealen Wissen oder Können aus, das zu erreichen ist, sondern prioritär von dem was den Referendaren antreibt Lehrer zu werden, also von seinem Begehren. Es geht dabei darum zu bei seinem Handeln die Aspekte zu bearbeiten, bei denen es um seine Selbstzwänge, sein Zweifeln, seine Bereitschaft sich oder andere zu unterwerfen, also letzten Endes sein Genießen geht. Ziel ist, dass der Referendar einen eigenen Rahmen, seinen Stil findet, den er mit ein paar Begriffen umschreiben kann, d.h. lacanianisch gesprochen, mit einem Hauptsignifikanten versprachlichen kann.

Es geht also am Anfang um die Funktion des Praxisbegleiter in einem reflexiven Paradigma. Dabei soll auch der Mehrwert eines psychoanalytischen Fokus erarbeitet werden. Die dabei wichtigsten Haltungen und Kompetenzen sollen erarbeitet werden. Das Begleiten, Hören, Sehen und Impulse geben.

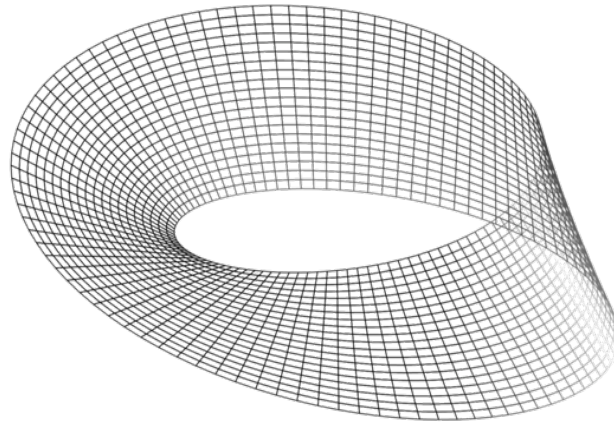
Diese Kompetenzen können teilweise durch gemeinsames Analysieren und Interpretieren von Unterrichts- oder Beratungssituationen aus Spielfilmen erarbeitet werden. Dazu eignen sich Filme wie: Dead Poets' Society (Peter Weir, 1989); Matilda (Dany de Vito, 1996); L'école buissonnière (Jean-Paul Lechanois, 1932); Detachment (Tony Kaye, 2011); Monsieur Lazhar (Philippe Falardeau, 2011); Être et avoir (Nicolas Philibert, 2002); Dangerous Minds (John N. Smith, 1995); Freedom Writers (Richard LaGravenese, 2007); ; Mona Lisa Smile (Mike Newell, 2003); The Class (Laurent Cantet, 2008); The King's Speech. (2010), Good will hunting (Gust van Sant, 1997), Happy go lucky (Mike Leigh, 2008) aber auch „The Kings speech“ (2010) vom Tom Hooper.

Hier wie in der gesamten Ausbildung soll von Erfahrungen und Erwartungen bzw. Ansprüchen der Teilnehmer ausgegangen werden.

7.1.2. Psychoanalytische Aspekte der Reflexivität

Wir haben gesehen, dass das Paradigma der Reflexivität die Welt und den Menschen verändert. Im reflexiven Prozess gibt es nichts mehr, was nicht zu hinterfragen ist. Hierarchien, Autoritäten können in Frage gestellt werden. (Zizek, 2001, p. 464) Es gibt keine festes Fundament. Das heißt gerade nicht, dass alles transparent ist. Eben auch das Besprechen und in Worte fassen von Situationen, zeigt immer wieder, dass wir nicht an die Dinge herankommen. Es bleibt ein rätselhafter Rest.

Freud spricht diesbezüglich vom Unbewussten. Lacan vom „parlêtre“, dem Sprachwesen, d.h. einem Wesen, das gespalten ist zwischen Sein und Sprache. Er hat das u.a. auch mit dem Möbius-Band illustriert. Diese Figur zeigt, wie unterschiedliche Gegensätze, z.b. innen/aussen, Ich/Anderer, Liebe/Hass, bewusst/unbewusst, Signifikant/Signifikat eigentlich zusammenhängen. Mal zeigt sich der eine Aspekt, mal der andere. Interessant für uns ist hier, dass bestimmte verdrängte Motive sich plötzlich auf der mehr oder weniger verborgen ausdrücken, so z.B. als Dysfunktionen, Fehlleistungen, Worte, Affekte, Ticks oder unterschiedliche Akte. Das zu wissen ist von Bedeutung für die Begleitung. Somit stellen wir uns die Frage, welche Wünsche bzw. Widerstände, Geniessen von Unterwerfung sich « hinter » bestimmten Dysfunktionen befinden.



Unser unbewusstes Begehren läuft immer mit, ausdrücklich oder nicht. So sind wir wesentlich „Wesen des Begehrens“, wie Lacan im Anschluss an Spinoza sagt. Es Für Lacan ist unser Begehren immer das Begehren des Anderen. Es ist bestimmt durch unsere Vergangenheit, nie ganz bewusst und deshalb fragen wir uns, wie in unserem Fall, in Lehr-Lernsituationen immer auch was der Blick des anderen meint : „ Che vuoi ? “ Was will er? Dies gilt auch für SchülerInnen, LehrerInnen und Begleiter. Und auch unser Blick als Praxislehrer und unser Hören, welche wir auf den Referendaren und seine SchülerInnen richten, ist geprägt von unserem unbewussten Begehren und Geniessen. Dies macht das Exeßhafte des Lebens und des Klassenraumes aus.

So wie wir geprägt sind vom Begehren des Anderen, sind wir auch immer schon geprägt von Diskursen der Anderen. Das macht unser Unbewusstes, unser „nicht gewußtes Wissen“ aus. So sagen wir einerseits öfter etwas anderes, als wir sagen wollen. Mitunter sind wir auch überrascht, dass wir einen Gedanken oder ein Gefühl nicht so formulieren können, wie wir es möchten. Und andererseits sagen wir immer mehr als wir sagen wollen. Dementsprechend ist auch die Beziehung zwischen Sprechen und Handeln. So sind wir ontologisch gesehen „gespaltene Subjekte“. (Lacan, 1966, p. 835)

Unsere Begegnung mit dem Unerklärlichem, dem Grundlosen, der Leere, dem Realen auch als dem Unmöglichen ist nicht nur frustrierend sondern traumatisch. Aufgrund unserer Fantasien schaffen wir uns einen Ausweg, um doch zum ersehnten Genießen zu kommen. Es ist ein Objekt, das Lacan „klein a“ nennt, dem wir sozusagen nachrennen.

Jede Wiederholung eines Scheiterns, unsere Symptome, uns blockierende Fehlleistungen weisen uns auf Fantasien hin, die uns einengen.

Hier setzt eine psychoanalytische geprägte Reflexion an: bei den Dysfunktionen, den Symptomen, dem Scheitern. Dabei geht es nicht darum, sie komplett auszulöschen, sondern zu verstehen was sie mitteilen wollen. Es ist die Frage inwiefern das professionelle Handeln und Sprechen geprägt ist von welcher Art genießen zu wollen. Aber auch inwiefern unser eigenes Begehren uns leitet und nicht das des Anderen, der Eltern, der Politik, oder wie in unserem Fall des Praxislehrers?

Somit geht es in einer psychoanalytisch orientierten Reflexion um ein Mehr an Freiheit und einen lebendigeren Bezug zu dem was uns prägt. (Leguil, 2012, p. 145) Letzten Endes um den Bezug zur Leere oder wie Hegel (1973, p. 260) meinte, „dass das Sein des Geistes ein Knochen ist.“ Es ist also in den Rissen und Widersprüchen, wo sich zeigt, dass wir das Reale berühren.

Der Referendar entwickelt sich indem er sich der Fantasien bewusst wird, die ihn prägen. Es gibt in ihm einen Exzess, das Objekt a, das antreibt,. (Zizek, 2006, p. 499) So kann jemand angetrieben sein vom perfekten Objekt als Ursache seines Handelns. Das Aufarbeiten durch langes Assoziieren bringt ihn dazu dieses Objekt und das dementsprechende Phantasma fallen zu lassen.

Jeder erlebt sich nur im Gegenüber. Diese Beziehung ist somit immer eine reflexive. Das Unbewusste ist nicht tief in mir, sondern es befindet sich im Anderen. Es ist ein Epizentrum. (Zizek, 2018, p. 168) Blicke aber auch Signifikanten fordern uns heraus. Es kommt möglicherweise zu Widerständen oder auch zu Entscheidungen. Es kommt zu Veränderungen und Transformationen, wenn wir einengende Fantasien, Diskurse des Anderen loslassen.

Frei werden wir nur, indem wir uns durch die vollzogene Wahl als frei konstituieren. Das Subjekt muss sich selbst wählen. Das Subjekt ist das Resultat einer freien Wahl. Aber er ist nicht Gott, nicht „Causa sui“. Er braucht den anderen. (Zizek, Absoluter Gegenstoß. versuch einer Neubegründung des dialektischen Materialismus, 2006; Zizek, Absoluter Gegenstoß. versuch einer Neubegründung des dialektischen Materialismus, 2006) S. 496-497 Dabei bleibt es aber ganz individuell, wie wir uns entscheiden. (Zizek, 2001, p. 477) Wichtig scheint uns, dass wir uns nicht so vor dem Anderen fürchten sollen, sondern dass „ die Hauptgefahr im Gegenteil das ‚unbekannte Bekannte‘ ist, die verdrängten Überzeugungen und Vorraussetzungen, von denen uns nicht einmal bewusst ist, dass wir ihnen anhängen, die aber trotzdem unsere Handlungen und Gefühle bestimmen.“ (Zizek, 2008, p. 74) Von daher ist es wichtig von dem auszugehen, was fehlging, des Symptoms. So kommen wir voran. (Zizek, 2001, p. 479)

Es geht nicht darum das Symptom zu deuten, oder zu moralisieren, sondern einen bewussten Bezug herzustellen um Distanz zu bewahren und so damit umgehen zu können. Es geht in dem Sinne darum, „das schmutzige Wasser selbst sprechen zu lassen.“ (Zizek, 2010, p. 33)

So entwickeln sich neue „Bildungen des Unbewussten“. (Lacan, 1998) Es sind um „Umstellungen“ unserer Bezüge zu unserem Begehren, Geniessen und zum Sprechen.

7.2. Begleitung eines Bildungsprozesses

Wenn die Referendare mit der praktischen Ausbildung beginnen, haben sie immer schon eine gewisse Identifikation mit dem Beruf bzw. mit dem Fach, das sie unterrichten sollen. Ein Signifikant S 1 steht für diese Identifikation. Idealerweise wird das Praktikum als Prozess

verstanden, d.h. es soll eine Entwicklungen stattfindet, wobei neues Wissen und Können sich entwickeln soll. Nennen wir dies mit Lacan S2.

Damit dies möglich ist, muss der Student unterstützt werden aus seinem Wunsch ein Projekt der Selbstbildung zu entwickeln. Diesem Unterfangen kann manches unbewusst im Wege stehen: die Angst dem Unterrichten nicht gewachsen zu sein oder die Angst vor den Blicken des Anderen, der Schüler zum Beispiel. Manche überschätzen oder unterschätzen auch ihre praktischen Fähigkeiten oder wissen sich nicht zu organisieren. Möglicherweise haben Referendare sich auch dabei so mit dem Fachwissen identifiziert, dass sie den Sinn eines pädagogischen Blickes als minderwertig ansehen. Sie sehen den Beruf vor allem aus dem Blick des wissenschaftlichen Diskurses in dem sie sich verschrieben haben. Der „pädagogische Blick“ für den Schüler als Subjekt ist in solchen Fällen ideologisch durch Szientismus supprimiert. (Lacan, 2001, p. 437)

Die Praxislehre ist somit ein wichtiger Ort über die Motive auszutauschen, warum der Referendar Lehrer werden will. In dem Sinne ist es auch interessant ein Ohr für die Lernbiographie bzw. Bildungsbiographie zu haben. Dies ist insofern wichtig, um dem Kandidaten zu helfen sein Begehren zu versprachlichen. Somit kann dieses sich weiterentwickeln, neue Perspektiven, d.h. neue Objekte suchen und zu finden, entlang derer dann sein Begehren gleiten kann.

Von daher gilt es in einem Anfangsgespräch ein gemeinsames Projekt zu entwickeln, wo sowohl die persönlichen Wünsche, Befürchtungen des Studierenden wie auch die Erwartungen des Begleiters ihren Platz haben. Dabei ist es auch von Bedeutung zu klären welche transversalen Kompetenzen und welche Fachkompetenzen, bzw. didaktischen Kompetenzen der Referendar entwickeln möchte und wie er davon spricht.

In solchen Gesprächen entwickelt sich schon Bindung, konstruiert sich also der symbolischen Rahmen. Er gibt dem Referendaren wie dem Begleiter eine gewisse Sicherheit. Die zusammen festgelegten Regeln geben beiden einen gewissen Halt: sie bilden das Dritte, das hält.

Lehrkräftebildung stellt zwar kein klassisches psychoanalytisches Setting dar. In einer psychoanalytisch inspirierten Praxislehre, stellt der Begleiter sich so in den Dienst der Wissensaneignung indem er der Subjektivität, also der Wahrheit des Begehrens als Motor einen wichtigen Platz einräumt.

Vom Anfang bis zum Ende der Begleitung haben die Referendare Ansprüche und Resistenzen gegenüber dem Begleiter. Freud untersuchte dies als unbewusste Übertragungen und Gegenübertragungen. Lacan (Lacan, Le Séminaire, Livre XI, les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, 1973) 210 spricht vom Wissen, das dem Subjekt unterstellt ist. Von daher kann es sogar zu mehr oder weniger leidenschaftlichen Beziehungen kommen.

So müssen sich die Begleiter fragen, wie sie den Spagat schaffen, zum Lernen zu motivieren und die Referendar*innen vor Idealisierungen und passionierten Übertragungen zu „schützen“? Wie können sie die Referendar*innen dabei unterstützen, ihre Nicht-Identität,

und ihre negativen Seiten, anzunehmen und daran zu arbeiten? Durch die Übertragung berühren die Referendar*innen möglicherweise auch die Ausbilder*innen an sensiblen oder konfliktuellen Stellen ihres Selbst. Wie können beide lernen, damit umzugehen?

Für soziale Berufe gelten die Übertragungssituationen als nützliche Orte, welche es ermöglichen, dem ursprünglichen nie auflösbaren Rätsel des Menschseins näher zu kommen, dem Realen und Unmöglichen einen Platz einzuräumen. Es ist ein Prozess indem man Abhängigkeiten nochmal durchläuft, sei es als Liebe, Hass, Scheu oder Indifferenz. Wichtig ist, dass der Student am Schluss die frei wird von dieser Übertragung und seinen eigenen Weg gehen kann. Daraufhin soll der Praxislehrer ihn begleiten. Am Schluss ist es die Bewertung, welches in einem bestimmten Sinn einen Schlusstrich unter die Übertragung zieht. Von daher ist es wichtig sich als Begleiter bewusst zu werden, dass es eine Beziehung auf Zeit und um ein bestimmten Objekt geht.

Ausbilder*innen sollten deshalb auch sich ihres eigenen Bezuges zum Wissen, zum anderen als Subjekt, als sprechendes Wesen bewusst werden. Gerade das Bewusstwerden ihrer Widerstände und der libidinalen Energie, die sie bestimmt sind ihnen dabei eine Hilfe. Deshalb kann es nützlich sein, von Zeit zu Zeit einen psychoanalytisch orientierten Supervisionsprozess zu durchlaufen.

7.3. Aufarbeitung der Unterrichtseinheit

Eine wichtige Funktion des Begleiters ist sicherlich die Nachbesprechung von Unterrichtseinheiten. Dies ist insofern ein wichtiger Zeitraum, da vor allem hier Reflexivität der Hebel ist um Wissen zu konstruieren. Eigentlich gilt diese ja schon bei der Vorbereitung indem der Referendar die unterschiedlichen Aspekte von Lehr-Lernsituationen in ihren unterschiedlichen Zusammenhängen bedenkt. Wichtig ist auch, den Referendaren zu ermutigen während der Unterrichtseinheit zu reflektieren und mit ihm trainingshalber über die Erfahrungen des Nachdenkens bei der Vorbereitung zu sprechen.

Zur Reflexion über die Einheit selbst haben wir folgendes Schema entwickelt. Dabei geht es darum, dass der Student zunächst selbst darüber reflektiert, was ihm interessant, wichtig und notwendig scheint gemeinsam mit dem Begleiter zu bedenken und zu befragen. Diesbezüglich scheint es uns interessant sowohl das zu reflektieren, was positiv gelaufen ist wie auch das was nicht zur Zufriedenheit funktioniert hat.

Für das Einüben dieser Vorgehensweise durch die Praxislehrer bieten sich auch Rollenspiele an. Dabei kann ein Teilnehmer die Rolle des Begleiters und ein anderer die Rolle des Referendaren spielen. Entweder geht man dabei von realen Situationen aus, welche von den Teilnehmern kommen oder man benützt Filmsequenzen aus der Fülle von Lehrerfilmen, wie sie schon oben erwähnt wurden.

Bei dem Ausbildungsmodell für Praxislehrer soll es auch darum gehen, dass man Situationen mit den sie definierenden Koordinaten zu transzendieren, sie gegebenenfalls umzudefinieren, bzw. neu zu bestimmen. (Zizek, 2014, p. 179 ff) Dysfunktionen, Scheitern, Verdrängen können wichtige Voraussetzungen und Herausforderungen sein, um neues

1. Bewusstwerden der Situation

Aussuchen von Situationen der Unterrichtseinheit welche wertvoll zur Reflexion sind.
Erinnerung an die unterschiedlichen Aspekte der Situation, die Fragen aufwerfen.

2. Analyse der Situation Handlungen, und Austausch, Effekte der Interventionen, der (Sprach-)Handlungen

Welche Aspekte waren womöglich wichtig in der Situation ?

Es geht dabei um didaktische und pädagogische Entscheidungen und Intentionen, Handlungen, Interaktionen
Vorstellungen, Affekte, den sprachlicher Austausch des Referendaren bzw. der Schüler,
Auf welchen Platz wurden die Schüler gestellt: Subjekt oder Objekt?

3. Interpretation der Situation (Deutungen und Bedeutung)

Interpretation aufgrund der gesammelten signifikativen Wörtern, Gesten, Lücken,
Affekte (Freude, Begeisterung, Angst ...)
Was hat wohl zum Problem oder zum Erfolg der Situation geführt?
Was hat mich bewegt, dieses oder jenes zu tun oder zu unterlassen ?
Was verstehe ich besser und was bleibt mir ungeklärt ?

4. Aktionsplan, Strategien für die Zukunft

Formulation von Hypothesen, Alternativen für die Zukunft:
Möglicherweise die Konzeptualisierung vorantreiben
Persönliche Erarbeitung einer Strategie, einer anderen Positionierung als Subjekt, Übung von Gesten

5. Experimentation in der Praxis und neue Analyse: Vergleichen und neue Interpretation

Wissen zu konstruieren. Richtigen Entscheidungen und Hypothesen können falsche vorausgehen. Erst im Erleben der Konsequenzen einer Handlung erkennt man die Wahrheit: Aus dem Missgriff taucht die Wahrheit auf, „la vérité surgit de la méprise“ schreibt Lacan. (1975, p. 287)

Natürlich kann es auch bewusste und unbewusste Widerstände geben, um über Alternativen nachzudenken. Freud hat dies für den Bereich der psychoanalytischen Kur erstmals erforscht und konzeptualisiert. (Freud, 1999, pp. 126-136) Darauf zu achten und es dann zur Sprache bringen, ist eine Funktion des Praxislehrers. Es geht dabei nicht um Deutung, sondern darum den Novizen zum Erforschen zu bringen.

7.4. Spezifisches zu Inklusiven Situationen

Insbesondere gilt es mit den Praxislehrerern Situationen zu besprechen, welche im Kontext von heterogenen Klassen stattfinden und wo es um die Inklusion von SchülerInnen mit spezifischen Bedürfnissen geht. Hierbei geht es oft darum, den Referendaren zu helfen ihre Ängste vor der Fremdheit des Anderen, dem Unheimlichen zu durcharbeiten. (Freud, 1999) Diesbezügliche sollte der Praxislehrer viel Ausdauer beim Zuhören aufbringen, damit der Referendar sich seiner diesbezüglichen Fantasien bewusst werden kann.

Dabei scheint es uns auch wichtig, dass der Referendar sich bewusst wird, wie aufdrängend ein Lehrer sein kann. Schon die Aufforderung zu lernen kann bei allem Vorteil, der das bringen mag, als gewalttätig erfahren werden. Nehmen wir z.B. den autistischen Jugendlichen, welcher selbst die zuvorkommende Art des Referendaren als zu eindringlich empfand. Ein anderes Beispiel: ein Novize hatte die Intention einer kleinen Muslimin nahe zu sein um ihr zu helfen Fortschritte zu machen und erfuhr dabei eine frustrierende Zurückweisung. Er konnte dies reflektieren und verstehen, dass verschiedene Jugendliche Schwierigkeiten im Bezug zum Anderen haben und LehrerInnen dies berücksichtigen müssen. Ein Zuviel an Begehren, zu viel Nähe kann Angst provozieren. Der Abgrund unserer Andersheit ist unberechenbar und nicht jeder kann damit umgehen. Dies ist also ein wichtiges Thema, letztlich auch für die Beziehung zwischen dem Praxislehrer und dem Referendaren.

7.8. Bewertungsprozesse

Die Bewertung geschieht nach den jeweiligen Kriterien eines Dispositifs.

Aus psychoanalytischer Sicht ist man sich bewusst, dass Bewertungsprozesse immer subjektiv, d.h. der Beobachter beeinflusst sowohl die Beobachtung wie die beobachtete Situation. Schon die einfache Tatsache, dass der Begleiter im Klassenraum präsent ist, hat einen Einfluss auf alle Protagonisten. Dies wird sehr anschaulich im Film „Kitchen Stories“ (2003) eine tiefgründige Komödie von Bent Hamer. Einige Ausschnitte aus diesem Film können deshalb nützlich sein, um über Beobachtung und Bewertung zu sprechen. Es ist also wichtig, dass man die eigenen Vorstellungen eines guten Lehrers und die Erwartungen sowie die Bewertungskriterien zur Sprache bringt. Im Gespräch mit dem Referendaren und beim Reflektieren erfährt der reflexive Praktiker oft im Nachhinein, wie unklar oder einengend seine Erwartungen waren.

Beobachtungsbögen können eine Hilfe sein. Sie können aber auch ein mehr oder weniger zwanghaftes Instrument werden oder eher als Schutzschild gelten, wenn man sich nicht traut, einen globalen Eindruck zu verschaffen und wiederzugeben.

Nicht nur während des Unterrichts sondern auch während der Gespräche zeigt sich vermutlich eine Evolution der Referendaren. Auch der reflexive Praxislehrer spürt vermutlich wie er besser zuhören kann und den Referendaren besser ermutigen kann damit dieser anders auf die Probleme bzw. Hürden oder Fehler eingehen kann.

Insbesondere während eines Abschlussgespräches, wo es auch um die Bewertung geht, kann der Praxislehrer merken ob der Student sich zum Lehrer gebildet hat. Im sprachlichen Rückblick zeigt sich auch – über seine Praxis hinaus, dass er an eine, dem es um die Unterstützung von Bildungsprozessen bei den Schülern geht. Im Diskurs des Studenten merkt man ob er an seinem Stil gearbeitet hat, ob sich etwas transformiert hat. (Zizek, 2014, p. 150)

7.9. Reflexion der eigenen Praxis als Begleiter

Wenn wir vorhin von der Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit Konzepten gesprochen haben, dann scheint es uns aber auch von Bedeutung, dass die Praxislehrer die Gelegenheit haben, ihre eigene Praxis und die Diskurse in die sie sich eingeschrieben haben mit anderen reflektieren zu können. Es geht also im Sinne Hannah Arendts um die Entwicklung eines „Vermögens, das sich seiner Perspektivität bewusst ist.“ (Wilke, 2000, p. 187) Das Echo der anderen auf die eigenen Vorstellungen ist schon daher von Bedeutung, da es hilft perspektivisch zu denken. Es hilft auch sich zu öffnen für andere Sichtweisen. In manchen Situationen ist es auch eine Stütze gegen effizienz- und kontrollversessene Haltungen.

Um die eigene Reflexivität zu fördern scheint es von großer Bedeutung zu sein, dass die Praxislehrer Situationen aus ihrer Begleitung von Referendaren durcharbeiten können. Diesbezüglich haben wir seit mehreren Jahren ein Setting entwickelt und in Luxemburg, Paris oder Bad Wildbad mit mehreren Kohorten von Praxislehrern durchgeführt haben. Wie gehen wir dabei vor?

Der Protagonist berichtet zunächst über eine Situation, die ihm rätselhaft erscheint und ihm Probleme bereitet. Seine Kolleg*innen hören ihm dabei zu, zunächst ohne Fragen zu stellen. In einem zweiten Moment werden dann Fragen gestellt, um den Kontext und die Situation besser zu verstehen.

In einem dritten Moment teilen die Gruppenmitglieder jeweils einzeln dem Protagonisten mit, wie der Bericht auf sie gewirkt hat, was sie bewegt hat und welche Fragen sie sich dabei gestellt haben. Dabei hört der Protagonist einfach zu und interveniert nicht. In einer letzten Phase wird dann diskutiert und werden mögliche Pisten aufgezeigt, wie man mit der Situation umgehen könnte.

Nur innerhalb dieser letzten Phase beteiligen sich auch die Leitung der Gruppe. Dabei stellt sie auch einen Bezug zu psychoanalytischen, pädagogischen oder sozialwissenschaftlichen Konzepten her.

Dieser Prozess impliziert unterschiedliches Handeln und Lerneffekte.

Im ersten Schritt geht es darum, eine Situation, ein Problem, ein Erleben in die Form eines *Berichtes* zu übersetzen. Dabei geht es darum, die einzelnen Aspekte zusammenzubringen, sich selbst auch innerhalb des sozialen Gefüges zu situieren und diesen Bericht an einen anderen zu adressieren.

Es geht zweitens auch darum zuzuhören, was die anderen sagen, so zum Beispiel auch welche *Effekte*, Reaktionen der eigene Bericht bei den Zuhörer*innen auslöst. Nicht unwichtig ist dabei auch, *sich selbst beim Sprechen zuzuhören*.

Drittens geht es im Sprechen um einen *Akt des „Sich-Mitteilens“*, sich dabei in einer Gruppe zu riskieren, sich zu positionieren, andere anzusprechen und auf sie zu hören.

Ziel des Prozesses ist es letztlich, dass die Praxislehrkraft die von ihr berichtete Situation anders sehen und interpretieren kann, so dass es kurz- oder langfristig zu kleinen Verschiebungen kommen kann und dazu, bewusster Verantwortung für die Situation zu übernehmen. Es geht nicht darum, wilde Deutungen zu fördern, sondern zunächst mal aufmerksamer zu werden bezüglich der verbalen und non-verbalen Kommunikation, die eigenen Widerständen zu beachten und die Lücken im eigenen Wissen wahrzunehmen um das als Voraussetzung, dass das Begehren zu Wissen neu angetrieben wird. (Pirone & Weber, 2018)

Aus unserer Erfahrung können wir sagen, dass es oft um Probleme mit Referendaren geht, welche beratungsresistent scheinen. Die Praxislehrer fühlen sich dabei oft hilflos. Man merkt, wie sie gefangen sind in Vorstellungen von sich selbst und ihrer Funktion und deshalb auch keine andere Handlungsmöglichkeiten finden können. Diesbezüglich ihnen helfen Phantasmen und Widerstände zu durcharbeiten, ist eine Funktion dieses Settings.

Letzteres hat auch den Vorteil, dass alle Beteiligten mitdenken und ihre Assoziationen einbringen und dabei dann ihren eigenen Horizont erweitern.

7.10. Eignung und Entscheidung für den Lehrerberuf ?

Viele Praxislehrer stellen sich die Frage, ob der Kandidat zum Lehrerberuf geeignet ist. Auch mancher Referendar ist mit dieser Frage konfrontiert, selbst wenn er versucht sie zu verdrängen. Sie erleben den Druck den das Leben einer Klasse ausmacht. Sie sind oft enttäuscht und entmutigt bezüglich der Herausforderungen, die das Exzessive etwa in Form von sogenannter „Undisziplin“ im Klassenraum darstellt: Die SchülerInnen sind nicht das imaginäre Kind, dass sie sich vorgestellt haben. So kommen Fragen auf: Sind die Schüler mein Engagement wert? Wir verstehen oftmals deren Verhalten nicht. Es gibt also sowas wie ein Loch oder wie ein Fleck im Bild das wir uns von ihnen machten. Aber gerade dieser Fleck blickt uns an. Dieser Fleck spiegelt unseren Blick wieder. Es ist eigentlich unser eigener Blick. Es ist unser Blick den wir in die Situation hineinlegen.

Es ist also die Frage: Was will ich hier? Will ich diesen Beruf annehmen? Sind es mir die Schüler, das Wissen als Objekt, das Dispositiv der Schule wert? Es ist oftmals diese Frage nach dem subjektiven Bezug zum Beruf, die bearbeitet werden muss, um die nötige Energie und Motivation zu erlangen und an den Lehrerkompetenzen zu arbeiten.

Diese Frage muss also unbedingt in der Beziehung, mit dem Praxislehrer, also in der Übertragung ihren Platz haben.

8. Praxislehre als individuelle Begleitung

Reflexivität verbunden mit einer psychoanalytischen Orientierung bringt eine sehr dynamische Art der Begleitung. Der Praxislehrer stellt sich immer neu auf die jeweiligen Referendaren als Subjekte mit ihren je eigenen Widerständen und Wiederholungen ein. Er identifiziert sich dabei nicht ausschließlich mit dem, was der Referendar sich wünscht: etwa Sicherheit, ein Diplom, die richtige Lösung. Er zeigt ihm eher, wie das neue Wissen (S 2) den Auszubildenden dem Objekt nähert, das als Ursache seines Begehrens, das *Objekt a* gilt. Er bringt immer wieder die Differenz zwischen dem aktuellen Wissen des Novizen und dem Rätselhaften einer Situation und den Herausforderungen des Kontextes von Lehre zur Sprache.

Dies geschieht am besten auch dadurch, dass der Begleiter sich selbst auf den Weg macht eine Antwort auf das Reale, das Enigmatische einer Situation zu finden. Dies bestärkt den Novizen in eine Dynamik des Denkens und Erforschens einzutreten und sie durchzustehen, da er den Begleiter erlebt als jemanden, der sich ebenfalls mit seinem Begehren investiert und Freude hat. Dieses Engagement des Begleiters schenkt dem Referendaren indirekt auch Anerkennung für sein Suchen interessante Lern-Lehr- Situationen zu gestalten. (De Villers, 1999)

Jeder Prozess der Begleitung ist ein anderer, da in dem hier vorgeschlagenen Paradigma die Subjektivität eine Rolle spielt. Das bringt mit sich, dass der Begleiter selbst vor neuen Herausforderungen steht und sich an den jeweiligen Situationen weiterbildet.

Letztlich kann man wohl von einem gelungenen Ausbildungsprozess des Referendaren sprechen, wenn dieser mit seinem Fragen und Suchen dem Praxislehrer Perspektiven öffnet, also selbst zum „copain“, zum Begleitenden oder zum Lehrenden wird. (Resweber, 1989)

Konklusion:

Die Herausforderungen und Ansprüche an die Pädagogik werden immer vielfältiger und grösser. Die Konzeptionen und Mittel entwickeln sich rasant. Wegen dieser Vielfalt tut es Praxislehrern einfach schon gut eine Aus- bzw. Weiterbildung zu besuchen. Aufgrund unserer langjährigen Erfahrung erwarten viele, nicht einfach nur Techniken, etwa der Beobachtung und der Gesprächsführung. Sie wünschen, dass sie sich wohl dabei fühlen unterschiedliche Menschen so zu begleiten, dass diese mehr oder weniger frei und begeistert Kinder und Jugendliche in ihrem Begehren und ihren Resistenzen zu wissen und

sich zu bilden begleiten können. Eine psychoanalytische Perspektive auf das „nicht – bewusste“, also verdrängte Wissen und die Triebstrukturen kann dabei sehr viel leisten. Letztlich geht es bei dieser Ausbildung nicht nur darum Fakten anders zu interpretieren, sondern Begleitung und Lehren und Bildung als einen Bereich zu sehen, wo man aufgrund des Scheiterns vorankommt, also wie Samuel Beckett (Wortsward Ho, 1983) mit Humor sagt: « *Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better* ».

In der Konfrontation mit der Andersheit des Referendaren wie der Schüler, kann es nicht anders sein, als dass Lehrer wie Begleiter Andersheit, eine Spaltung als Subjekt bei sich entdecken, damit auch neue Möglichkeiten bei sich selbst sehen und so lernen Krisen als Möglichkeiten zur kreativen Gestaltung wie zur Transformation zu erleben.

Bei aller Reflexivität sollten wir uns die Überlegungen von Schönherr – Mann beherzigen: „ Zur Einsicht in das Nichtverstehen der Anderen braucht es in der Tat das gegenseitige Verständnis. Nur aus der Erfahrung heraus, dass die Andere offenbar nicht verstanden hat, bzw. dass ich die Andere nicht verstanden habe, dass ich nie sicher sein kann, die Andere verstanden zu haben, bzw. dass die Andere mich verstanden hat, nur aus der Erfahrung vermag ich die Einheit von Verstehen und Nichtverstehen, Verstehen und Missverstehen einzusehen, genauer zu verstehen.“ Die Wirklichkeit entzieht sich immer. „Deshalb bleibt alle Begegnung im Offenen.“ (Schönherr-Mann, 2001, p. 94) Diesen Punkt wollen wir im Kapitel über die Ethik vertiefen.

Bibliographie

- Assante, V. (2000). *Situations de handicap et cadre de vie*, Paris, éditions des Journaux officiels, (Avis et rapports du conseil économique et social).
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Clarke, M. (2019). *Lacan and education policy*. London, New-York: Bloomsbury.
- De Villers, G. (1999). Le sujet divisé et le désir de formation. Dans E. Bourgeois, & J. Nizet, *Regards croisés sur l'expérience de formation* (pp. 81-107). Paris: L'Harmattan.
- Freud, S. (1999). *Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten GW X*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S. (1999). *Das Unheimliche. GW, Bd. XII. S. 227-278*. Frankfurt am Main: Fischer .
- Garel, J.-P. (2010), De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive: d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues 122-123*, 143-165.
-
- Hegel, G. W. (1973). *PHänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herfray, C. (1993). *La psychanalyse hors les murs*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Herzog, W. (2006). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Göttingen: Velbrück Wissenschaft.
- HRK, K. (2015). *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).
- Kierkegaard, S. (2011). *Die Krankheit zum Tode*. Wiesbaden: marixverlag.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1973). *Le Séminaire, Livre XI, les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1975). *Le Séminaire, Livre 1, Les écrits techniques de Freud*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1975). *Le Séminaire, Livre XX, Encore*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1991). *Le Séminaire, Livre XVII, L'envers de la psychanalyse*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (2001). Radiophonie. Dans J. Lacan, *Autres écrits* (pp. 403-446). Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1998). *Le Séminaire, Livre V, Les formations de l'inconscient*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (2001). Radiophonie. Dans J. Lacan, *Autres écrits* (pp. 403-446). Paris: Seuil.
- Lacan, J. (2005). *Le Séminaire, Livre XXIII, Le sinthome*. Paris: Seuil.
- Lash, S. (2019). Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. Dans U. Beck, A. Giddens, & L. Scott, *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leguil, C. (2012). *Sartre avec Lacan. Corrélation antinomique, liaison dangereuse*. Paris: Navarin Le champ freudien.
- Pazzini, K.-J. (2010). Überschreitung des Individuums durch Lehre. Notizen durch Übertragung. Dans K.-J. Pazzini, M. Schuller, & M. Wimmer, *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (pp. 309-327). Bielefeld: Transcript.
- Pirone, I., & Weber, J.-M. (2018). Comment être juste dans l'acte éducatif? Une question pour le sujet au-delà d'une compétence professionnelle de l'enseignant. *Spirale Revue de Recherches en Education - 2018 No 61*.
- Resweber, J.-P. 1989). *La relation d'enseignement*. Strasbourg: C:E:F:E:A: .
- Schönherr-Mann, H.-M. (2001). *Das Mosaik des Verstehens. Skizzen zu einer negativen Hermeneutik*. München: edition fatal.
- Weber, J.-M. (2008). *Le tutorat comme métier impossible et de l'impossible*. Strasbourg.
- Weber, J.-M., & Strohmmer, J. (2015). *Der bezug zum Wissen in der Lehrerbildung. Eine psychoanalytische Studie zu transformationen im Ausbildungsprozess*. Berlin: Frank]Timme.
- Wilke, K. (2000). Hannah Arendt: Denken in finsternen Zeiten. Dans H.-M. Schönherr-Mann, *Ethik des Denkens. Perspektiven von Ulrich Beck, Paul Ricoeur, manfred Riedel, Gianni Vattimo, Wolfgang Welsch* (pp. 175-190). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Zizek, S. (2001). *Die Tücke des Subjekts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zizek, S. (2006). *Absoluter Gegenstoß. versuch einer Neubegründung des dialektischen Materialismus*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Zizek, S. (2008). *Lacan. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Zizek, S. (2010). *Quer durchs Reale*. Wien: Passagen Verlag.
- Zizek, S. (2014). *Event. Philosophy in Transit* . London: Pinguin Books.
- Zizek, S. (2018). *Disparitäten*. Darmstadt: WBG.

