



Selbst-Reflexion von Schulpraxiserfahrungen auf der Grundlage von Arbeitsjournalen im Lehramtsstudium

Stine Albers^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,
Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg
stine.albers@ph-ludwigsburg.de

Zusammenfassung: Ein Arbeitsjournal ist eine Materialsammlung (Protokolle, Skizzen u.a.). Im Arbeitsjournal wird von den Studierenden dokumentiert und kommentiert, was sie in der Schule als bedeutsam wahrnehmen. Auszüge aus den Arbeitsjournalen der Studierenden werden in Kleingruppen unter professioneller Leitung gemeinsam analysiert. Dabei geht es um eine Beziehungsanalyse: „Was genau beschäftigt mich an dem Fallmaterial?“ „Welche Gefühle und Assoziationen kommen bei mir auf?“ Im Blickpunkt steht der latente Gehalt der Schulerfahrungen; es geht um das zunächst Unausgesprochene und Unzugängliche. Der psychoanalytisch orientierte Zugang kann dabei eine facettenreiche subjektorientierte Reflexion von Schulpraxiserfahrungen ermöglichen. Er zielt auf die Förderung einer kritisch-selbstreflexiven Grundhaltung gegenüber dem Berufsfeld „Schule“ im Rahmen bildungswissenschaftlicher Schulpraktikumsbegleitung an Hochschulen.

Schlagwörter: Schulpraktikum, Arbeitsjournal, Selbstreflexion, Psychoanalyse



© Die Autor_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Reflexivität ist entscheidend, wenn es im Lehramtsstudium um die Auseinandersetzung von Studierenden mit ihren Schulpraxiserfahrungen geht. Sie ist bedeutend für die Lehrer_innenprofessionalität (siehe Baumert & Kunter, 2006; Berndt, Häcker & Leonhard, 2017, u.a.) und ist in hochschulrelevanten Dokumenten prominent vertreten (siehe KMK, 2014/2004, 2013, u.a.).

Im Allgemeinen kann Reflexion als ein rückbezügliches Nach-Denken beschrieben werden. Konkret werden dabei „sowohl äußere Relationsbeziehungen von Wechselwirkungen als auch innere Vermittlungsverhältnisse gedacht und konzeptualisiert“ (Müller, 2018, S. 127). Reflexion kann sich als Selbstreflexion, Berufsreflexion oder Themenreflexion konkretisieren (vgl. Neuß, 2006, S. 148ff.), wobei sich die Übergänge dieser drei aufgeworfenen Reflexionszugänge fließend gestalten und Vernetzungen für eine umfassende Reflexion von Schulpraxiserfahrungen im Lehramtsstudium notwendig sind. Im Blickpunkt dieses Artikels steht die Selbstreflexion von Lehramtsstudierenden über deren Schulpraxiserfahrungen. Es wird angenommen, dass das Selbst als psychischer Anteil einer Person an allen drei aufgezeigten Reflexionszugängen beteiligt ist; bei der Selbstreflexion ist das Selbst dann aber nicht nur Subjekt, sondern auch Objekt der Reflexion. Es wird selbst zum Gegenstand der Reflexion.

Selbstreflexion wird in diesem Artikel wiederum aus einer psychoanalytisch orientierten Perspektive betrachtet. Es wird davon ausgegangen, dass (angehende) Lehrer_innen unweigerlich als Personen in ihrer Subjektivität in der Schule und im Unterricht handeln und sich entsprechend erleben. Eine umfassende Selbstreflexion hat dann die Aufgabe, auch „unbewusste Aspekte des eigenen professionellen Denkens und Tuns explizit und damit gestaltbar zu machen“ (Pachner, 2016, S. 294). Die Psychoanalyse hat sich das Unbewusste zum Gegenstand gemacht. Ein psychoanalytisch orientierter Zugang ergibt sich nur durch Selbstreflexion und regt zugleich zur Selbstreflexivität an. Habermas bezeichnet die Psychoanalyse auch als Selbstreflexion; sie ist für ihn in ihrer psychoanalytischen Ausrichtung ein Bildungsprozess (vgl. Habermas, 2008/1968, S. 227, 307f.). Bildung als Möglichkeit, sich zu sich selbst und „der“ Welt ins Verhältnis zu setzen, ist auch das prioritäre Ziel, wenn im Folgenden der Einsatz von Arbeitsjournalen zur psychoanalytisch orientierten Selbstreflexion von Schulpraxiserfahrungen im Lehramtsstudium aufgezeigt und diskutiert wird. Durch den Einsatz von Arbeitsjournalen sollen Lehramtsstudierende im Rahmen bildungswissenschaftlicher Schulpraktikumsbegleitung angeregt werden, eine kritisch-selbstreflexive Grundhaltung in Hinblick auf ihr angestrebtes Berufs- und Arbeitsumfeld zu entwickeln. Bezeichnend für eine psychoanalytisch orientierte Herangehensweise ist eine Auffassung vom Selbst als psychischer Repräsentanz mit bewussten und unbewussten Anteilen. Sie wird im Folgenden schriftsprachlich als Selbst-Reflexion kenntlich gemacht.

Im nächsten Kapitel wird auf diesen spezifischen psychoanalytisch orientierten Ansatz eingegangen, um einige damit einhergehende Annahmen sowie das tiefenhermeneutische Vorgehen im Kontext der Arbeit mit dem Arbeitsjournal zu erläutern. Es schließen sich in einem weiteren Kapitel Ausführungen zum Arbeitsjournal im Allgemeinen sowie zu der spezifischen selbst-reflexiven Ausgestaltung im Besonderen an. Es folgen konkrete Hinweise zur selbst-reflexiven Arbeit mit dem Arbeitsjournal im Hochschulkontext. Abschließend werden die Ausrichtung und Möglichkeiten einer selbst-reflexiven Auseinandersetzung mit Schulpraxiserfahrungen im Lehramtsstudium zusammenfassend dargelegt.

2 Ein psychoanalytisch orientierter Ansatz

2.1 Psychoanalyse als Zugang

In der Zeit des Übergangs vom 19. ins 20. Jahrhundert begann S. Freud eine Theorie und Untersuchungsmethode zu entwickeln, die er „Psychoanalyse“ nannte. Dabei galt Freuds primäres Interesse den seelischen Leiden von Menschen. Der Begriff „Psychoanalyse“ wird deshalb häufig auch synonym für „psychoanalytische Behandlung“ verwendet; in diesem Artikel wird allerdings zwischen der Psychoanalyse als einer Untersuchungsmethode im Allgemeinen und als einer psychotherapeutischen Methode im Besonderen differenziert (vgl. Laplanche & Pontalis, 2016, S. 410f.). Das Interesse gilt ersterer: Die Untersuchungsmethode „Psychoanalyse“ bedient sich des Gesprächs, um „die unbewusste Bedeutung von Reden, Handlungen, imaginären Bildungen (Träume, Phantasien, Wahnvorstellungen) eines Subjekts herauszustellen.“ (Laplanche & Pontalis, 2016, S. 410). All das, was dem Subjekt vor einer Analyse bewusst ist und was es artikulieren kann, wird auch als manifester Gehalt bezeichnet. Dahingegen wird das, was im Zuge einer Analyse herausgearbeitet wird und dem Subjekt bisher unzugänglich, da unbewusst war, als latenter Gehalt bezeichnet. Die Psychoanalyse setzt sich entsprechend mit innerpsychischen Repräsentanzen, deren Ausdruck sowie Bedeutung für das Subjekt auseinander. Im Mittelpunkt steht die Analyse des Unbewussten:

„Das Unbewußte ist das Verbotene. Es sind Wünsche, die der allgemeine Konsens verpönte; sie widersprechen den Normen und Werten der geltenden Kultur. Vor allem widersprechen sie denjenigen Normen und Werten, die das Individuum sich aufzwingen ließ; diese innere Sicherung ist das Entscheidende.“ (Lorenzer, 1986, S. 27)

Im schulischen Kontext könnte es z.B. sein, dass eine Lehrerin eine bestimmte Schülerin ablehnt. Die Ablehnung der Schülerin könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Schülerin eine Eigenschaft zeigt, die die Eltern der Lehrerin früher bei ihrem Kind (der Lehrerin) gerügt haben und nicht guthießen. Das Nicht-Erwünschte wurde dann womöglich von der Lehrerin aus ihrem Bewusstsein verdrängt, da es sich negativ auf die Beziehung zu den Bezugspersonen auszuwirken schien und deshalb nicht sein durfte. In der Psychoanalyse wird allerdings davon ausgegangen, dass das ins Unbewusste Verdrängte mit starker Triebenergie ausgestattet ist, das heißt, dass es versucht, den herrschenden Spannungszustand durch das Ausleben des Verdrängten aufzuheben (vgl. Laplanche & Pontalis, 2016, S. 526). Um das Streben des Verdrängten ins Bewusstsein zu verhindern, werden vom Subjekt spezielle Abwehrmechanismen entwickelt, z.B. Projektionen¹, die sich im Handeln der jeweiligen Person zeigen. So könnte es beispielsweise sein, dass die Lehrerin ihre Wut, die sie in der Konfrontation mit der besagten Schülerin verspürt und die eigentlich den Eltern mit ihrer Ablehnung ihr gegenüber und nicht der Schülerin gilt, unbewusst auf die betreffende Schülerin überträgt. Die Lehrerin empfindet dann die Schülerin als ihr gegenüber aggressiv, undankbar o.Ä. und kann deshalb von ihr auch nicht gemocht werden. Durch diesen Abwehrmechanismus (Projektion) setzt sich die Lehrerin nicht mit dem eigentlichen Verdrängten auseinander und kann nicht erkennen, dass die spezifische Beziehungsgestaltung zu der Schülerin etwas mit ihr selbst zu tun hat. Der latente Gehalt, der für das Verständnis notwendig ist, bleibt verborgen, sofern derartige Szenen nicht zum Gegenstand von Selbst-Reflexion von Schulpraxiserfahrungen werden. Hier zeigt sich ein Potenzial eines psychoanalytisch orientierten Ansatzes für die Gesellschaftswissenschaften und spezifisch für die Erziehungswissenschaft. Freud selbst spricht sich für die Anwendung der Psychoanalyse in den Gesellschaftswissenschaften aus und hält sie dabei insbesondere in der Pädagogik für bedeutend (vgl.

¹ Es handelt sich um eine „Operation, durch die das Subjekt Qualitäten, Gefühle, Wünsche, sogar ‚Objekte‘, die es verkennt oder in sich ablehnt, aus sich ausschließt und in dem Anderen, Person oder Sache, lokalisiert.“ (Laplanche & Pontalis, 2016, S. 400)

Freud, 1926, S. 119ff.). A. Lorenzer (1986, S. 27) hat für die Anwendung der Untersuchungsmethode „Psychoanalyse“ auf den kulturellen Kontext den Begriff „Tiefenhermeneutik“ geprägt. In einem weiten Begriffsverständnis untersucht die Tiefenhermeneutik den latenten Gehalt (unbewusste Bedeutungen) in gesellschaftlichen Kontexten, so auch im Pädagogischen.² Die psychoanalytische Pädagogik ist inzwischen mit einer eigenen Kommission in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vertreten. Darüber hinaus ist sie gegenwärtig im (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskurs allerdings wenig präsent. Auch im schulischen und hochschulischen Kontext erfahren psychoanalytisch orientiertes Lehren und Lernen zurzeit wenig Berücksichtigung. Entsprechend rar sind Publikationen zu orientierenden Konzeptionen (z.B. Würker, 2007) und Konzepten (z.B. Datler, 2006) sowie Erfahrungen im Lehramtsstudium (z.B. Hierdeis, 2009).

2.2 Tiefenhermeneutisches Vorgehen

In diesem Artikel wird ein für das Lehramtsstudium entwickeltes psychoanalytisch orientiertes Vorgehen für den Umgang mit schulpraktischem Fallmaterial vorgestellt. Dieses Material beschreibt Schulszenen mit Schüler_innen, Kolleg_innen, Erziehungsberechtigten oder auch strukturell-institutionellen schulischen Gegebenheiten, die für die Studierenden bedeutend sind und deshalb von ihnen dokumentiert wurden. In Gruppengesprächen sollen sich die Studierenden dann über den manifesten Gehalt (1. Schritt) dem latenten Gehalt des Fallmaterials nähern (2. Schritt). Anschließend werden die Analyseergebnisse vor dem Hintergrund schulischer Rahmenbedingungen sowie schulpädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Diskurse besprochen (3. Schritt).

In der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem manifesten, bewussten und unmittelbar zugänglichen Gehalt des Fallmaterials geht es zunächst um das Nachvollziehen der formal-sprachlich realisierten Inhalte sowie um Rahmenbedingungen: Stellung und Aufgabe der Material einbringenden Studentin oder des Studenten in der Schulszene, zeitliche Einordnungen, für bedeutend gehaltene Ereignisse, die im Kontext des Fallmaterials stehen usw. Entsprechend gibt die Person, die Material einbringt, eine kurze orientierende Einführung und stellt sich etwaigen weiteren Verständnisfragen der Gruppenmitglieder zum manifesten Gehalt des Fallmaterials.

In einem zweiten Schritt liegt das Augenmerk dann auf der Analyse des latenten und damit zunächst noch unzugänglich-unbewussten Gehalts des Fallmaterials. Die Person, die das Fallmaterial eingebracht hat, nimmt sich nun aus dem Gruppengespräch heraus und konzentriert sich auf das Protokollieren. Durch diese Herausnahme wird ermöglicht, dass

„[d]ie Person, die die Feldforschung durchführt oder durchgeführt hat, [...] mit den Dynamiken und den Szenen konfrontiert [wird], die sich in der Gruppe abspielen; in den Einfällen der Gruppenteilnehmer*innen begegnet sie ihren eigenen Wahrnehmungen im Feld wieder. Dadurch findet eine Distanzierung nicht nur von Feldforschungsnotizen oder Interviews, sondern darüber hinaus auch von dem Selbst statt, das die Forscher*in darin verkörpert.“ (Bonz, Eisch-Angus, Hamm & Sülzle, 2017, S. 14)

Die Gruppe wird in diesem zweiten Schritt dazu angehalten, emotionale Nähe zu dem (schulischen) Material aufzubauen, indem sich die einzelnen Gruppenmitglieder zu ihrem individuellen Zugang zum Material mit den damit verknüpften Gefühlen (Angst, Neid, Freude usw.) äußern sollen. Das setzt voraus, dass jedes Gruppenmitglied dem Fallmaterial in einer Haltung „gleichschwebender Aufmerksamkeit“ (vgl. Freud, 1931/1912, S. 341) gegenübertritt. Das heißt, „sich nichts besonders merken zu wollen“ (Freud

² In diesem Artikel werden Begrifflichkeiten, die in Hinblick auf einen klinisch-therapeutischen Kontext entwickelt wurden, für die Analyse von Gesellschaft übernommen, allerdings in dem Bewusstsein, dass diese Übernahme aufgrund unterschiedlicher Bedingungen von therapeutischen Settings und Tiefenhermeneutik fraglich ist. Es fehlt bisher an entsprechender Forschung und Diskursen.

1931/1912, S. 341) bzw. ohne ein einschränkendes besonderes Augenmerk oder einen auf etwas Spezifisches fokussierten Blick an das Fallmaterial heranzugehen. Geäußert wird sich dann in Anlehnung an Freuds Regel der freien Assoziation, um Hinweise auf den latenten Gehalt des Materials zu erhalten:

„Sie werden beobachten, dass Ihnen [...] verschiedene Gedanken kommen, welche Sie mit gewissen kritischen Einwendungen zurückweisen möchten. Sie werden versucht sein, sich zu sagen: Dies oder jenes gehört nicht hierher, oder es ist ganz unwichtig, oder es ist unsinnig, man braucht es darum nicht zu sagen. Geben Sie dieser Kritik niemals nach und sagen Sie es trotzdem, ja gerade darum, weil Sie eine Abneigung dagegen verspüren. [...] Sagen Sie also alles, was Ihnen durch den Sinn geht.“ (Freud, 1948, S. 468)

Die geäußerten Gedanken sollen von den Gruppenmitgliedern anschließend – sofern noch nicht geschehen – mit dem Material verknüpft werden: „Was könnte es sein, was bei mir, ihm, ihr zu diesem Gedanken geführt bzw. dieses Gefühl ausgelöst hat?“ Es wird bei diesem psychoanalytisch orientierten Vorgehen davon ausgegangen, dass die Wirkung, die das Fallmaterial auf die jeweiligen Gruppenmitglieder hat, auf etwas im Material zurückzuführen ist, dass sich im eigenen Selbst-Erleben zeigt:³

„Durch die Methode der Gruppeninterpretation, in der die Interpretierenden das Gedicht [hier: schulisches Fallmaterial] auf das eigene Erleben wirken lassen, ihre Einfälle zur Sprache bringen und Verstehenszugänge konstruieren, werden verschiedene Erlebnisweisen und Lesarten zusammengetragen, welche das im Text objektivierete Lebensdrama aus unterschiedlichen Perspektiven erhellen.“ (König, 2019, S. 66)

Es ergibt sich ein mehrperspektivischer Blick auf das eingebrachte schulische Fallmaterial, bei dem sich Brüche, Widersprüchliches und Irritationen bei den Gruppenmitgliedern auftun können (vgl. König, 2019, S. 73). Diese werden wiederum in einem assoziativen Vorgehen analysiert, um die sich darin abzeichnenden latenten Dynamiken zu konkretisieren. Das Sich-in-Beziehung-Setzen zum Fallmaterial und zu den dazugehörigen von den anderen Gruppenmitgliedern eingebrachten Assoziationen und Interpretationen ermöglicht es den Studierenden, Aussagen über Schule als institutionellen Ort der Interaktion sowie darauf bezogene eigene Einstellungen und Handlungsmuster zu abduzieren. An dieser Stelle wird ein selbst-reflexives Moment der methodischen Herangehensweise deutlich, das mit einer Berufs- und/oder Themenreflexion verflochten ist.

Um den Einbezug institutioneller sowie theoretisch-fachlicher Aspekte geht es im abschließenden dritten Schritt dieses tiefenhermeneutischen Vorgehens. Wenn sich über das Fallmaterial z.B. mit einem Disziplinierungsverhalten einer (angehenden) Lehrerin gegenüber ihren Schüler_innen auseinandergesetzt wurde, so sollten in diesem abschließenden Schritt auch der über den Fall hinausgehende Stellenwert von und bestehende Maßnahmen zur Disziplinierung thematisiert werden. Dabei geht es um eine kritisch-reflexive Verortung und begründete Positionierung der erarbeiteten Gruppenergebnisse in Hinblick auf schulische Rahmenbedingungen und schulpädagogische sowie erziehungswissenschaftliche Diskurse.

³ In der klinischen Psychoanalyse wird die Reaktion der Analytikerin oder des Analytikers auf innere Zustände der Patientin bzw. des Patienten als Gegenübertragung bezeichnet.

3 Das Arbeitsjournal

Der Begriff „Journal“ findet (veraltet) Verwendung für (Tages-)Zeitung oder bebilderte Zeitschrift mit unterhaltsamem oder informierendem Inhalt, aber auch für Tagebuch (vgl. Duden, 2001, S. 472). Ein Journal kann demnach eher öffentlich und formell gestaltet sein, aber auch informell und im Privaten Anwendung finden.

Bertolt Brecht notierte und sammelte ab 1938 Überlegungen und Kommentare zu seinen Werken, Leseindrücke, Resümees aus Gesprächen und Reflexionen politischer Ereignisse, die durch Fotos und Zeitungsausschnitte ergänzt wurden; sie wurden in den 1970er-Jahren von Werner Hecht als *Arbeitsjournal* herausgegeben (vgl. Brecht, 1974). Das Arbeitsjournal erscheint hier als eine Möglichkeit der beruflichen Ideensammlung und Ort der Reflexion; der Übergang zum Privaten ist dabei fließend – z.B. durch die Ergänzung von Fotos von informellen Zusammenkünften mit Bekannten.

Auf das Arbeitsjournal als Form reflexiver Schreibpraxis in Schule und Hochschule geht Bräuer (2003) ein:⁴ Die für das Arbeitsjournal entworfenen Texte werden mindestens einer anderen Person zur schriftlichen Kommentierung gegeben und können an dem dafür vorgesehenen breiten Rand des jeweiligen Dokuments um eigene schriftliche Kommentierungen ergänzt werden. Bräuer (2003) beschreibt das Arbeitsjournal als „meine **Werkstatt**, deren Tür ich oft weit öffne. Dort setzte ich mich gemeinsam mit Personen meines Vertrauens mit dem auseinander, was ich gefunden, entworfen, entwickelt oder wieder verworfen habe.“ (S. 21)

Auch die im Folgenden aufzuzeigende Arbeit mit Arbeitsjournalen ist in einen pädagogischen Kontext eingebettet: das Lehramtsstudium an Hochschulen. In Begleitveranstaltungen zu Schulpraxisphasen fertigen Lehramtsstudierende Arbeitsjournale über ihre Schulpraxiserfahrungen an. Das als Möglichkeit der Selbst-Reflexion von Schulpraxiserfahrungen intendierte Arbeitsjournal besteht insbesondere aus eigenen Aufzeichnungen, wie Protokollen, Notizen und Skizzen. Diese können aber auch um schulische Mitteilungen, Ankündigungen, Flyer, Zeichnungen der Schüler_innen, Fotos o.Ä. ergänzt werden. Es bietet sich an, diese Materialsammlung in einem Ordner als „Arbeitsjournal“ anzulegen.

Für das Arbeitsjournal wird von den Studierenden im Sinne der „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“⁵ (vgl. Freud, 1931/1912, S. 341) das dokumentiert und erläutert, was sie in der Schule als bedeutsam wahrnehmen. Das heißt, dass keine inhaltspezifische Fragestellung handlungsleitend ist, sondern die Aufzeichnungen von der individuellen Bedeutsamkeit für die jeweilige Person geleitet werden: „Was ist mir besonders präsent?“ „Was beschäftigt mich?“ Damit zeigt sich bereits bei der Dokumentation ein selbst-reflexives Moment.

Die Dokumentation des schulischen Fallmaterials sollte möglichst zeitnah im Anschluss an das Erleben in der Schulpraxis erfolgen, um noch präsent und gegenwärtig zu sein. Sie sollte zügig, in einem Fluss erfolgen, ohne lange Suche nach den vermeintlich „richtigen“ Wörtern und ohne ausgeprägtes Feilen an der Form. So besteht die Möglichkeit, Eindrücke vom „individuellen“ statt „gesellschaftlichen Selbst“ zu erhalten (vgl. Fromm, 2016/1941) – also spontane, authentische Beschreibungen (mit Hinweisen auf das Unbewusste) anstelle von aus antizipierten gesellschaftlichen Erwartungserwartungen bedachten Aufzeichnungen. Im Blickpunkt steht die Beschreibung der jeweiligen schulischen Szene aus der Perspektive der dokumentierenden Person.

⁴ Das Arbeitsjournal, das sich von der Portfolioarbeit (öffentlich-formelle Gestaltung) und auch dem Tagebuchschreiben (privat-informelle Gestaltung) abgrenzen lässt, scheint eine bisher wenig präasente und verwendete Form reflexiver Praxis an Hochschulen zu sein.

⁵ Das Prinzip der gleichschwebenden Aufmerksamkeit findet damit nicht erst bei der Analyse des schulischen Fallmaterials (siehe Kap. 2: Ein psychoanalytisch orientierter Ansatz), sondern bereits bei der Auswahl des zu dokumentierenden Fallmaterials Anwendung.

Das Arbeitsjournal als Form reflexiver Praxis (vgl. Bräuer, 2003, S. 15) umfasst Eigen- und Fremdkommentierungen. Diese zielen auf eine Vertiefung und Weiterentwicklung der individuellen Auseinandersetzung mit Schule. Für Eigenkommentierungen wird beim Verfassen von schriftlichen Aufzeichnungen ein breiter rechter Rand gelassen. Hier können stichpunktartig inhaltliche Ergänzungen vorgenommen werden, die nachträglich recherchiert wurden, weil sie von Bedeutung erscheinen. Auch können hier Literaturverweise als Gedankenstütze für eine spätere fachliche Verortung vermerkt werden. Im Blickpunkt der Arbeit mit dem Arbeitsjournal steht allerdings das eigene affektive Verhältnis zum schulischen Fallmaterial: „Wie reagiere ich?“ „Was am Dokumentierten beschäftigt mich?“ „Worauf führe ich das zurück?“ Dem Nachgehen dieser Fragen soll hier Raum gegeben werden; sie zeigen ein selbst-reflexives Moment des Arbeitsjournals auf.

Zusätzlich wird ausgewähltes, als besonders bedeutsam empfunden Material aus dem Arbeitsjournal – hier zeigt sich ein weiteres selbst-reflexives Moment – für eine Gruppenanalyse zugänglich gemacht. Fremdkommentierungen erfolgen dann im Gegensatz zur Eigenkommentierung nicht als reflexive Schreibpraxis, indem Material an andere Personen zur schriftlichen (Fremd-)Kommentierung weitergegeben wird, sondern im Gespräch in Kleingruppen im Sinne des oben dargelegten psychoanalytisch orientierten Ansatzes (selbst-reflexives Moment für alle Gruppenmitglieder). Die Analyse des schulischen Fallmaterials durch die Gruppe wird von der Person, die das Material eingebracht hat, protokolliert und anschließend dem Arbeitsjournal beigelegt. Das Protokoll bietet dabei ggf. erneut Anlass zur Eigenkommentierung.

Bei dem einzubringenden Material kann es sich beispielsweise um eine einzelne Schulzene handeln oder um eine Zusammenstellung von Material. So könnte den Studierenden auffallen, dass sie im Verlauf der Zeit in ihrem jeweiligen Arbeitsjournal mehrmals das Verhalten einer Schülerin oder einer Lehrerin festgehalten oder sich in einzelnen Aufzeichnungen immer wieder mit dem gleichen Inhalt – z.B. disziplinarischen Maßnahmen – auseinandergesetzt haben, und entsprechend mehrere Szenen zusammenstellen und in die Gruppe einbringen.

Da selbstgewählte Auszüge aus dem Arbeitsjournal für die Analyse in der Kleingruppe veröffentlicht werden, vereint die Form „Arbeitsjournal“ private und öffentliche Diskurse (vgl. Bräuer, 2003, S. 16). Das Arbeitsjournal kann aber durch seine informelle Gestaltung im Privaten und den übersichtlichen, geschützten Rahmen der Veröffentlichung von Journal-Auszügen als eine eher privat-informelle Form selbst-reflexiver Praxis charakterisiert werden.

4 Durchführungshinweise

Der selbst-reflexive Einsatz von Arbeitsjournals ist an Hochschulen im Bereich Erziehungs- und Bildungswissenschaft vorgesehen. Arbeitsjournals bieten sich zur Selbst-Reflexion erster schulpraktischer Erfahrungen im Rahmen eines Orientierungspraktikums, aber auch ergänzend zu einer im Verlauf des Studiums vorgesehenen fachdidaktischen Praktikumsbetreuung an. Damit ist die selbst-reflexive Arbeit mit einem Arbeitsjournal flexibel im Verlauf des Studiums mit Beginn der ersten Praktikumserfahrungen einsetzbar. Wünschenswert ist eine durchgehende, alle Schulpraktika im Studium begleitende selbst-reflexive Auseinandersetzung mit Schulpraxiserfahrungen. Studierende erhalten dann die Möglichkeit, eine gewisse Routine und Selbstverständlichkeit für diesen bisher im Lehramtsstudium nicht geläufigen selbst-reflexiven Zugang zu entwickeln.

Die Begleitung von Hochschuleseite beginnt mit einer einführenden Informationsveranstaltung vor der Schulpraxisphase der Studierenden, um mit ihnen das Vorgehen bei der Anlage eines Arbeitsjournals und die Organisation der hochschulischen Begleitveranstaltung zu besprechen. Diese findet zeitlich verzögert zum Schulpraxisbeginn (um

bereits auf einen gewissen Materialfundus zurückgreifen zu können) begleitend (in Blöcken oder wöchentlich) statt. Die Begleitveranstaltungen sind stets gleich aufgebaut: Die Studierenden bringen Material (insbesondere schriftliche Aufzeichnungen) aus ihren jeweiligen Arbeitsjournalen zur (Fremd-)Kommentierung – Analyse in der Gruppe (siehe Kap. 2: Ein psychoanalytisch orientierter Ansatz) – ein. Das Material im Umfang von maximal fünf gedruckten Schriftseiten wird den Teilnehmenden von der einbringenden Person zur Vorbereitung vorab zur Verfügung gestellt.

Im Rahmen der Einführungsveranstaltung bedarf es für die weitere Arbeit in der Begleitveranstaltung ggf. auch einer Gruppenaufteilung, denn für die Analyse des schulischen Materials bieten sich Kleingruppen von fünf bis zehn Personen an.⁶ Das hat sowohl organisatorische als vor allem auch psychosoziale Gründe:

- Alle Gruppenmitglieder sollten in die Begleitveranstaltung mindestens einmal eigenes Material einbringen. Für die Analyse sollte sich die Gruppe mindestens 45 Minuten Zeit nehmen; bei einer aktiven Teilnahme aller Gruppenmitglieder an der Analyse ist die Teilnehmer_innenzahl entsprechend zu begrenzen.
- Die selbst-reflexive Auseinandersetzung mit Schulpraxiserfahrungen fordert von den Studierenden, sich explizit in ihrer Subjektivität einzubringen und damit viel von sich als Person preiszugeben. Das macht verletzlich und kann verunsichern; eine überschaubare Öffentlichkeit ist hilfreich, um sich zu öffnen und auf die Analyse einlassen zu können.

Neben der Kleingruppenarbeit ist auch eine Verlässlichkeit in der Durchführung wichtig: transparenter zeitlicher und inhaltlicher Ablauf, gleichbleibende Gruppen u.a., um eine vertrauensvolle Rahmung dieser selbst-reflexiven und damit affektiv aufgeladenen Auseinandersetzung mit Schulpraxiserfahrungen zu ermöglichen. Außerdem sollte in der Einführungsveranstaltung darauf hingewiesen werden, dass die besprochenen Inhalte und das eingereichte Material unbedingt vertraulich behandelt werden müssen. Diesbezügliches Misstrauen und Ängste stehen der selbst-reflexiven Arbeit mit dem Arbeitsjournal entgegen. Im Material genannte Personen, Orte usw. sind darüber hinaus zu anonymisieren. Es ist zu überlegen, ob die Bedeutung der Verschwiegenheit durch eine schriftlich festgehaltene Vereinbarung mit den Studierenden zur Schweigepflicht weiter unterfüttert werden sollte.

Zum Abschluss der Begleitveranstaltung bietet sich eine selbstreflexive, schriftliche Zusammenfassung der Auseinandersetzung mit den Schulpraxiserfahrungen an, z.B. unter der leitenden Fragestellung: „Was nehme ich für mich aus der Arbeit mit dem Arbeitsjournal in Hinblick auf meine angehende Profession mit?“ Auch diese Zusammenfassung ist dann dem Arbeitsjournal beizufügen.

Der Lehrperson an der Hochschule kommt eine verantwortungsvolle und herausfordernde Aufgabe beim Gelingen der Begleitseminare zu. Sie muss auf die Gestaltung und Einhaltung des formalen Rahmens achten, sich in der Analyse selbst zurücknehmen, aber ggf. Zusammenfassungen und Orientierung geben, über eigene Schulpraxiserfahrungen verfügen, aber auch einen guten Überblick über schulpädagogische und erziehungswissenschaftliche Diskurse (zur abschließenden Hinzuziehung) haben. Auch muss sie in der Lage sein, als „Container“ (Bion, 1992/1962, S. 146) das Emotionale im Gruppenprozess aufnehmen und „tragen“ zu können; die Studierenden müssen sich darauf verlassen können, dass es „gut“ bei der Lehrperson aufgehoben ist und diese es damit für sie aushaltbar macht. In diesem Kontext bedarf die Lehrperson auch eines Gespürs dafür, wenn sich andeutet, dass für einzelne Studierende Biografisches zur starken Belastung wird. An diesem Punkt sollte sie den Gruppenprozess abbrechen (ggf. ist auch eine Lenkung hin zu einer anderen Schwerpunktsetzung ausreichend) und der betroffenen Person im

⁶ Häufig nehmen an Begleitveranstaltungen von Praxisphasen an Hochschulen bis zu 20 Studierende teil; dann sollte die Gruppe geteilt und an verschiedenen Tagen (Blockveranstaltung) oder wöchentlich abwechselnd (semesterbegleitend) mit den (zwei) Kleingruppen gearbeitet werden.

Anschluss an den Gruppenprozess Möglichkeiten der externen Unterstützung (z.B. psychosoziale Beratungsstelle an der Hochschule) aufzeigen. Freud (1949, S. 161) empfiehlt Erzieher_innen eine psychoanalytische Schulung mit Selbsterfahrungen. Qualifizierungs- und Selbsterfahrungsprozesse sind notwendig, um „moderierend bewusstseinsferne Vorstellungsinhalte und irrationale Dynamiken fruchtbar dem Verstehen in der Gruppe zugänglich zu machen“ (Würker, 2012, S. 27)⁷ und damit eine verantwortungsvolle Ausgestaltung dieses spezifischen und im Lehramtsstudium bisher unüblichen psychoanalytisch orientierten Ansatzes zu gewähren.

Das Arbeitsjournal dokumentiert den persönlichen und privaten Prozess der Auseinandersetzung mit Schulpraxiserfahrungen, den die Studierenden an selbstgewählten Ausschnitten für die Begleitveranstaltung öffnen – mit dem Ziel, für die eigene professionsorientierte Auseinandersetzung und Entwicklung Anregungen zu erhalten. Das Arbeitsjournal selbst kann nicht zu einem offiziellen, formalen Dokument für eine etwaige Leistungsbewertung werden. Das würde der angestrebten, notwendigen Entfaltung von Subjektivität über Selbst-Reflexivität entgegenstehen. Eine Bewertung durch Ziffernoten schließt sich aus. Es besteht aber die Möglichkeit, den Studierenden die aktive Teilnahme an der Begleitveranstaltung mit der verpflichtenden Einbringung eignen schulpraktischen Fallmaterials zu bestätigen.

5 Schlussbemerkungen

Die Selbst-Reflexion auf der Grundlage von Arbeitsjournalen bedient sich eines für das Lehramtsstudium ungewöhnlichen affektiv ausrichtenden Zugangs in Hinblick auf die Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren Schulpraxiserfahrungen. Die Subjektivität der Studierenden wird ganz bewusst als Weg zur Erkenntnis genutzt (siehe dazu auch Devereux, 1967). Es wird das Herausarbeiten von eigenen Perspektiven auf Schule und die eigene Person im schulischen Kontext angestrebt. Diese eigenen Wahrheiten werden als entscheidend für das Verständnis und zukünftige professionelle Handeln der Studierenden als Lehrer_innen angenommen und sind nur unter Einbezug unbewusster Bedeutungen, das heißt der Analyse latenter Dynamiken, herauszuarbeiten. So können dann auch Ambivalenzen, die sich in der Schule auftun, von den Studierenden wahrgenommen werden. Ein Rückgriff auf die Psychoanalyse bietet sich für Adorno (1977, S. 669) an, wenn es um den Umgang mit schulischen Ambivalenzen geht. Es sollte ausgelotet werden, inwiefern im Sinne der Entwicklung einer „reifen Ambivalenz“ (Leuzinger-Bohleber, 2000, S. 170) ein „Aushalten“ eines bestehenden Spannungs- und Konfliktfeldes möglich ist. So würde es im Spannungsfeld der inklusiv zu gestaltenden Schule (erste Position) und den eigenen physischen und psychischen Grenzen als Lehrer_in (zweite Position) z.B. zunächst darum gehen, diese Ambivalenz wahrzunehmen. Damit könnten Entwicklungen entgegengetreten werden, dieses Spannungsfeld zu einer Seite hin auflösen zu wollen, indem sich (angehende) Lehrer_innen aufreißt und über ihre Grenzen hinaus gehen, ohne der schulischen Anforderung allumfassend gerecht werden zu können, oder womöglich aufgrund der unerfüllbar erscheinenden Aufgabe resignieren und sich der Anforderung womöglich vollkommen entziehen. Vielmehr ginge es darum, sich in diesem Spannungsfeld seine eigenen wertvollen Handlungsmöglichkeiten unter Wahrung der eigenen Grenzen und Bedürfnisse bewusst zu machen sowie sich Widersprüchliches einzugestehen und auszuhalten (anzustrebende dritte Position). In diesem Sinne ist die selbst-reflexive Arbeit auf der Grundlage von Arbeitsjournalen im Lehramtsstudium auch gesundheitliche Präventionsarbeit für (angehende) Lehrer_innen. Sie kann „dazu beitragen, die Kluft zwischen eigenen Ansprüchen und

⁷ Würker (2012) formuliert konkrete Voraussetzungen, auf die Lehrer_innen bei der Anleitung von Selbst-Reflexion zurückgreifen können sollten.

realen Handlungsmöglichkeiten und damit die Hauptursache für berufliches Burn-out zu verringern“ (Dauber, 2006, S. 31).

Intendiert ist allerdings kein kritikloses Aushalten von aufgedeckten Spannungs- und Konfliktfeldern. Lorenzer (1986, S. 27) bezeichnet die psychoanalytische Kulturanalyse als ein „kritisch-hermeneutisches“ Verfahren, weil sie mit Blick auf das Unbewusste auf die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Tabus ausgerichtet ist. Subjektivität ist nach Lorenzer (1986, S. 15) „nicht als Erscheinungsort objektiver Strukturen“, sondern vielmehr „als Verhältnis von Natur und Gesellschaft im Individuum“ zu sehen. Zur Analyse der eigenen Wahrheiten müssen entsprechend auch die gesellschaftlichen und sozialen Gegebenheiten einbezogen und reflektiert werden.

Selbst-Reflexion auf der Grundlage von Arbeitsjournalen fordert und ermöglicht, den herkömmlichen kognitiv-rationalen Blick auf die Institution Schule mit ihren Akteur_innen zu erweitern. Sie eröffnet einen subjektorientierten, affektiven und dabei reflexiven Zugang zum angestrebten Berufsfeld und kann die Studierenden dabei zur eigenen Positionierung anregen und Orientierung ermöglichen.

Literatur und Internetquellen

- Adorno, T.W. (1977). *Tabus über den Lehrerberuf. Gesammelte Werke, Bd. 10.2*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berndt, C., Häcker T., & Leonhard, T. (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bion, W.R. (1992/1962). *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bonz, J., Eisch-Angus, K., Hamm, M., & Sülzle, A. (2017). Ethnografische Gruppensupervision als Methode reflexiven Forschens. Eine Einleitung. In J. Bonz, K. Eisch-Angus, M. Hamm, & A. Sülzle (Hrsg.), *Ethnografie und Deutung. Gruppensupervision als Methode reflexiven Forschens* (S. 1–24). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15838-5>
- Bräuer, G. (2003). *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio* (2., unveränderte Aufl.). Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Brecht, B. (1974). *Arbeitsjournal. 2 Bände: 1938 bis 1942; 1942 bis 1955*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Datler, M. (2006). Reflexion eigener positiver und belastender Schulerfahrungen als Weg zur Förderung der Sensibilität für hilfreiche und hemmende Formen der Beziehungsgestaltung bei Lehrerinnen. In V. Fröhlich & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung als Reflexion über die Lebenszeit* (S. 184–198). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Dauber, H. (2006). Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. In H. Dauber & R. Zwiebel (Hrsg.), *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht* (S. 11–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Devereux, G. (1967). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. München: Carl Hanser.
- Duden (2001). *Das Fremdwörterbuch* (Duden, Bd. 5) (7., neu bearb. und erw. Aufl.). Mannheim, Leipzig, Wien & Zürich: Dudenverlag.
- Freud, S. (1926). *Die Frage der Laienanalyse. Unterredungen mit einem Unparteiischen*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Freud, S. (1931/1912). Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. In S. Freud (Hrsg.), *Schriften zur Neuroselehre und zur psychoanalytischen Technik (1913–1926)* (S. 340–351). Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Freud, S. (1948). Zur Einleitung in die Behandlung. In S. Freud, *Gesammelte Werke, Bd. VIII* (2. Aufl.). London: Imago Publishing.

- Freud, S. (1949). Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In S. Freud, *Gesammelte Werke, Bd. XV* (3. Aufl.). London: Imago Publishing.
- Fromm, E. (2016/1941). *Die Furcht vor der Freiheit* (20. Aufl.). München: dtv.
- Habermas, J. (2008/1968). *Erkenntnis und Interesse*. Hamburg: Meiner.
- Hierdeis, H. (2009). *Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität*. Vortrag am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck am 26.10.2009 (12 Seiten). Zugriff am 13.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.uibk.ac.at/iezwt/extr/hierdeis.pdf>.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung* (5 Seiten). Berlin & Bonn: KMK. Zugriff am 04.03.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014/2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (14 Seiten). Berlin & Bonn: KMK. Zugriff am 04.03.2019. Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Standards_Bildungswissenschaften_aktuell.pdf.
- König, H.-D. (2019). Dichte Interpretation. Zur Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik. In J. König, N. Burgermeister, M. Brunner, P. Berg & H.-D. König (Hrsg.), *Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung* (S. 13-86). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21406-7>
- Laplanche, J., & Pontalis J.-B. (2016). *Das Vokabular der Psychoanalyse* (20. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2000). Lernen am Einzelfall. Eine Chance zur Professionalisierung und Identitätsentwicklung. In A. Garlichs (Hrsg.), *Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformorientierten Lehrerbildung* (S. 159–181). Donauwörth: Auer.
- Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In H.-D. König, A. Lorenzer, H. Lüdde, S. Nagbøl, U. Prokop, G. Schmid Noerr et al. (Hrsg.), *Kultur-Analysen* (S. 11–98). Frankfurt a.M.: Fischer TB.
- Müller, S. (2018). Rechthaberei und Reflexion. Sozialwissenschaftliche Modelle und Möglichkeiten von Kritik. *zdg – Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 9 (1), 113–131.
- Neuß, N. (2006). Biographische Lernerfahrungen von Lehramtsstudierenden: Bestandteil des professionellen Lehrerwissens. In V. Fröhlich & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung als Reflexion über die Lebenszeit* (S. 135–154). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Pachner, A. (2016). Herausforderung Kompetenzmodellierung: Theoriegeleitete Annäherung an die Kernkompetenz *Selbstreflexion*. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 289–298). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Würker, A. (2007). *Lehrerbildung und Szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Würker, A. (2012). Psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Oder: wie Lehramtsstudierende befähigt werden können, in der Schule förderliche Beziehungen zu gestalten. In W. Datler & M. Dörr (Hrsg.), *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaften online* (38 Seiten). Weinheim & Basel: Beltz Juventa. Zugriff am 13.06.2019. Verfügbar unter: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html?tx_beltz_educationencyclopedia%5Bar

ticle%5D=10608&tx_beltz_educationencyclopedia%5Baction%5D=article&tx_beltz_educationencyclopedia%5Bcontroller%5D=EducationEncyclopedia&cHash=106b29cb8b6434bdaf510274003619af. <https://doi.org/10.3262/EEO19120233>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Albers, S. (2020). Selbst-Reflexion von Schulpraxiserfahrungen auf der Grundlage von Arbeitsjournalen im Lehramtsstudium. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 183–195. <https://doi.org/10.4119/hlz-2479>

Eingereicht: 25.03.2019 / Angenommen: 21.08.2019 / Online verfügbar: 28.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Self-Reflection of School Practice Experiences Based on Work Journals in Teaching Studies

Abstract: A work journal is a collection of materials (protocols, sketches, etc.). In the work journal, students document and comment on what they perceive to be significant in the school. Excerpts from the student work journals are analyzed in small groups under professional supervision. It's about a relationship analysis: "What exactly on the case material bothers and touches me?" "What kind of feelings and associations come to me?" The focus is on the latent content of school experience; it's about the initially unspoken and inaccessible. The psychoanalytically oriented approach can facilitate a subject-oriented reflection of school experience. It aims at the promotion of teaching students in a critical self-reflexive attitude towards the occupational field "school" in the context of educational science tutorials at university.

Keywords: teaching practice, work journal, self-reflection, psychoanalysis

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwissenschaftliche Zugehörigkeit: Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Ausbildungsphase: ab dem ersten Studienjahr einsetzbar

Durchführungshinweise: Begleitung von Studierenden in Schulpraxisphasen

Evaluation: nein

Schulfachspezifik: nein

Schulformspezifika: nein

Lehrmethoden/-medien: Psychoanalytisch orientierte Arbeit mit einem Arbeitsjournal (Materialsammlung) mit integrierter Gruppenanalyse

Lernziel: Entwicklung einer kritisch-selbstreflexiven Grundhaltung

Lerninhalte: Schulpraxiserfahrungen

Oberthema: Kritisch-reflexive Praxisorientierung

Prüfungsformen: Bestätigung der Teilnahme am Begleitseminar mit dem verbindlichen Einbringen eigenen Fallmaterials aus dem Arbeitsjournal

Prüfungsinhalte: Selbstreflexion über Schulpraxiserfahrungen

Sozialformen: Einzel- und Gruppenarbeit

Studentischer Beitrag: ja

Studentischer Beitrag, Art des: Führen eines Arbeitsjournals; Einbringen von schulischem Fallmaterial; aktive Teilnahme an der Begleitveranstaltung

Veranstaltungsart: Seminar oder Blockseminar

Zielgruppe: Lehramtsstudierende

Zielgruppe, Umfang: Fünf bis zehn Studierende pro Kleingruppe; vermutlich mind. zwei Gruppen pro Seminar bei ca. 20 Studierenden

Zeitlicher Umfang: Einführungsveranstaltung + minimal 45 Minuten pro Studierender für die Gruppenanalyse + Abschluss in den Kleingruppen; 2 SWS (90 Min./pro Woche bei 14 Veranstaltungswochen) = 21 Stunden insgesamt (auch als Block) wünschenswert

Weitere Informationen: Der Blickpunkt liegt in diesem Beitrag auf der Analyse des schulischen Fallmaterials in der Begleitveranstaltung.