

Etabliert und doch experimentell:

Psychoanalytisch-pädagogische Lehrerbildung im Kontext Verhaltensstörungen

Der Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Pädagogik freut sich darauf, zum Wintersemester 2021/22 die ersten Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik an der Universität Regensburg zu begrüßen. Angeboten werden dort insgesamt drei sonderpädagogische Fachrichtungen: Geistigbehindertenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik und Pädagogik bei Verhaltensstörungen, wobei die Letztgenannte von allen Studierenden – entweder vertieft (90 LP) oder qualifizierend (30 LP) – durchlaufen wird. Dadurch erhalten die angehenden sonderpädagogischen Lehrkräfte in jedem Fall eine Grundorientierung im Themenfeld ‚Erziehung, Bildung und Entwicklungsförderung unter erschwerten Bedingungen‘. Im Zentrum steht dabei die Reflexion des pädagogischen Bezugs in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und insbesondere der Psychoanalytischen Pädagogik.

1. Warum sich eine psychoanalytische Grundbildung gerade in Zeiten wie diesen lohnt:

Die Dringlichkeit der Reflexion des pädagogischen Bezugs zeigt sich in verschiedenen aktuellen Herausforderungen: In der Schulpraxis werden derzeit mechanische Interventionen auf Basis verhaltenstechnologischer Konzepte zunehmend beliebter, um mit Disziplin Konflikten und sog. ‚Unterrichtsstörungen‘ umzugehen. Dadurch wird Fallreflexion und Selbstreflexion jedoch nicht gefördert. Viel eher wird sie durch den Rekurs auf ein umzusetzendes und ‚umsetzbares Manual‘ vermieden. Dies mündet im ungünstigsten Fall in einer Deprofessionalisierung von Lehrkräften.

Die Lehrphilosophie des psychoanalytisch orientierten Lehrstuhls für Pädagogik bei Verhaltensstörungen will einer solchen Deprofessionalisierung durch vermeintliche Patentrezepte entgegenwirken, indem sie die Fallreflexion und Selbstreflexion ins Zentrum der Professionalisierung angehender Lehrkräfte stellt. Grundlegende Fragen nach pädagogischer Autorität, der Strukturierung pädagogischer Räume und den komplexen Beziehungsgeflechten in Gruppen werden dabei auch aus einer gesellschafts- und kulturtheoretischen Perspektive betrachtet. Dadurch kann kritisch hinterfragt werden, welchen Einfluss derartige verhaltenstechnologische Abkürzungen auf die Kinder und Jugendlichen haben – was sie emotional mit ihnen machen, aber auch mit uns selbst und unserer (Schul-)Kultur insgesamt (Rauh 2020, S. 17f). Statt sich von der Einfachheit ‚schneller Rezepte‘ verführen zu lassen, ist es in der Lehrerbildung gerade mit Blick auf Verhaltensstörungen äußerst bedeutsam, Komplexität aushalten zu können und sich dem Verstehen zu widmen.

Dies zeigt sich auch mit Blick auf die erhöhte Komplexität in inklusiven Settings: Inklusion kann als Thema nicht auf organisatorische Fragen oder eine bloße Diskussion des Beschulungsortes reduziert werden (Rauh 2018, S. 269). Pädagogische Professionalität ist auch hier auf Reflexivität angewiesen. In der Lehrerbildung sollen daher verschiedene analytische Wege vermittelt werden, um die dynamischen Prozesse des pädagogischen Bezugs immer wieder neu zu erfassen und Handlungsmöglichkeiten zu finden. Psychoanalytische Theorien und Methoden sind dafür passend: Sie eignen sich nicht nur zum Verstehen von

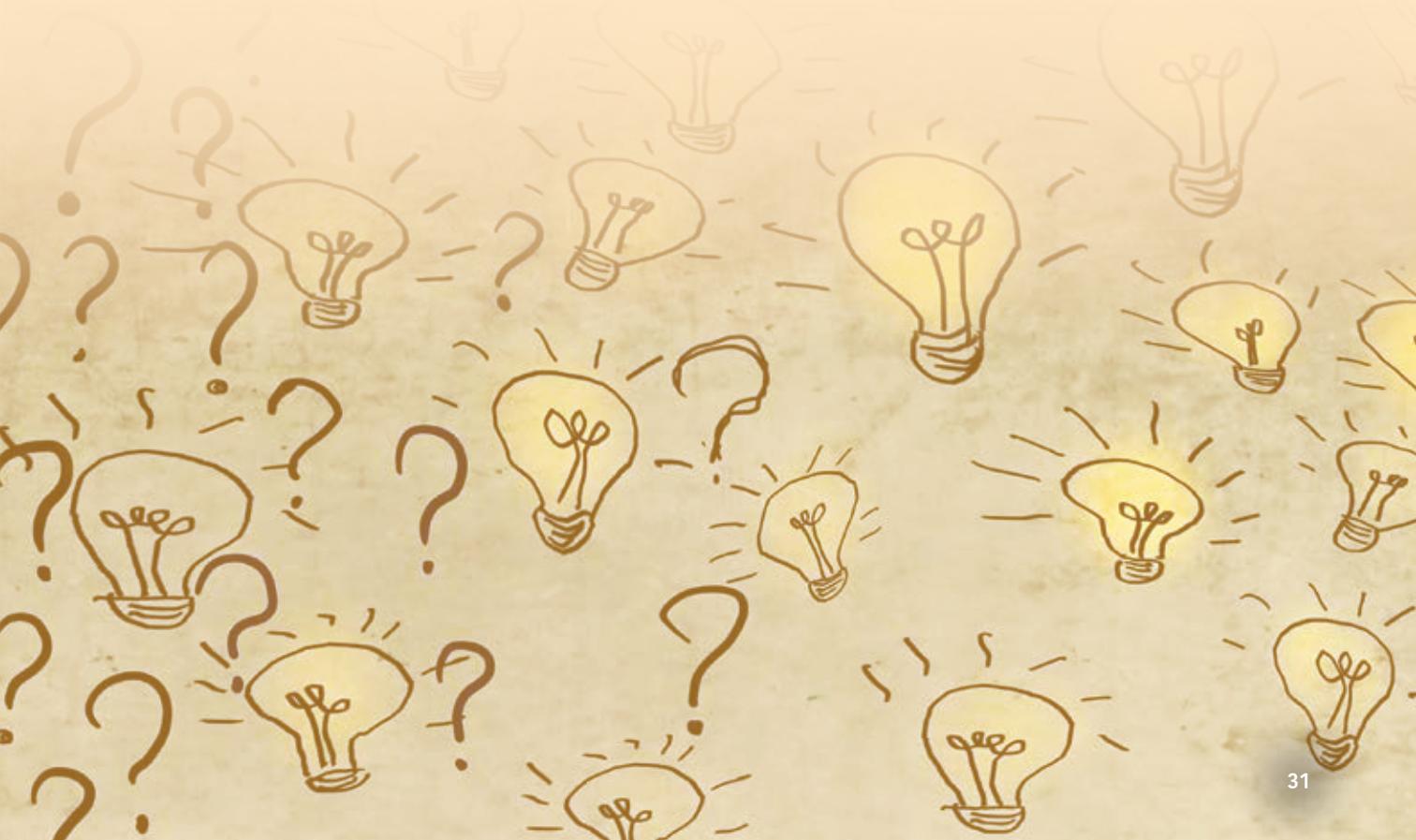
Verhaltensstörungen, sondern auch als Instrumente der professionellen Selbstreflexion, welche, statt Komplexität schnell reduzieren zu wollen, bewusst mit der Komplexität einer „pädagogischen Situation“ (Heimann 1947/1976) arbeiten.

2. Wie lehrt und lernt man Psychoanalytische Pädagogik in Regensburg?

Um in der Komplexität von psychosozialen Dynamiken eine erste Orientierung zu finden, wird in der Psychoanalytischen Pädagogik zunächst nach dem subjektiven Sinn eines Verhaltens gefragt. Dies setzt eine Haltung des Verstehens-Wollens und ein Verstehen-Können voraus, weswegen hier qualitative Methoden der Sozialforschung und insbesondere hermeneutische Verfahren wie das der Tiefenhermeneutik besonders gefragt sind.

Durch die Aneignung von Theorien und Interpretationstechniken der intersubjektiven Psychoanalyse können auch die ambivalenten und häufig vielfältig verstrickten Beziehungserfahrungen, welche Erziehungs- und Bildungssituationen unter erschwerten Bedingungen kennzeichnen, aufgeschlossen werden. Insbesondere das Verfahren der Gruppenanalyse eignet sich sehr gut, um die sozialen Beziehungsgeflechte zu reflektieren, die sich zwischen Lehrkräften und der Schülerschaft, aber auch zwischen den Schülerinnen und Schülern entfalten und die Unterrichts-

situation maßgeblich beeinflussen. Alle diese psychoanalytischen Interpretationsmethoden und Zugänge haben gemein, dass sie davon ausgehen, dass psychische und soziale Prozesse eine unbewusste Dimension aufweisen. Genau dies macht den unmöglichen Beruf, auf den die Lehrerbildung vorbereiten will, so spannend: Eine jede „pädagogische Situation“ (Heimann 1947/1976) ist ein unvorhersehbares triadisches Geflecht aus Subjekten, die sich bewusst und unbewusst wechselseitig beeinflussen und dabei auf ein Drittes – wie zum Beispiel einen Lerngegenstand – ausgerichtet sind (Rauh 2010). Häufig ist dieses Dritte jedoch entgegen der pädagogischen Idealvorstellung nicht der Lerngegenstand. Ziel des Professionalisierungsprozesses ist es daher, im Sinne des Forschenden Lernens jene Neugier in sich zu entdecken, diese unvorhersehbaren und störanfälligen Prozesse zu verstehen. Man lehrt Psychoanalytische Pädagogik daher auf dieselbe Weise, wie man sie lernt: indem man Hypothesen formuliert, um Verstehen ringt, offen und mit forscherscher Neugier Fragen stellt, sich in komplexe Situationen verwickeln lässt und versucht, diese analytisch durchzuarbeiten. Dies geschieht in verschiedensten Formaten: in Theorieseminaren, in der Begleitung von Praxisphasen durch Supervisions- und Interventionsgruppen, in der Fallarbeit und in Forschungskolloquien.



3. Was lernt man im Studium der Psychoanalytischen Pädagogik bei Verhaltensstörungen?

Um Störungen von und in Erziehungs- und Bildungsprozessen zu verstehen, braucht es zunächst ein Verständnis dieser beiden Grundbegriffe der Pädagogik: Erziehung und Bildung. Die Psychoanalytische Pädagogik ist dabei an zahlreiche Bildungstheorien anschlussfähig, aber insbesondere an jene, die Bildung als sozialen Prozess verstehen, in dem Emotionen eine zentrale Rolle spielen. Dies gilt auch für Erziehung: Erziehung findet stets in Beziehung statt. Sowohl theoretisch als auch empirisch lässt sich rekonstruieren, wie diese frühen Beziehungserfahrungen Bildungsprozesse beeinflussen. In der psychoanalytischen Betrachtung von Verhaltensstörungen wird davon ausgegangen, dass diese auf unbewussten Problematiken basieren, die auf frühkindliche und aktuelle traumatische Beziehungserfahrungen zurückgehen und sich in pädagogischen Situationen reinszenieren. Wenn es gelingt, diese Reinszenierungen psychodynamisch zu verstehen und andere pädagogische Angebote zu finden, kann es zu korrigierenden Erfahrungen kommen, durch die zuvor behinderte Bildungsprozesse sodann enthindert werden können.

Das Primat der Beziehung und damit der Fokus auf den pädagogischen Bezug gilt gerade auch in der Psychoanalytischen Pädagogik: Es ist unsere Fähigkeit, andere Beziehungserfahrungen zu ermöglichen, welche die kindlichen Zugänge zu Bildung auf förderliche Weise zu beeinflussen vermögen. Professionell gestaltete pädagogische Beziehungen müssen dabei durch Kontinuität, Konstanz und Belastbarkeit gekennzeichnet sein, um vom Kind als haltend und

schützend wahrgenommen werden zu können. Korrigierende Erfahrungen sind in diesem Sinne auf geschützte Räume angewiesen: Eine überschaubare Anzahl an Bezugspersonen lässt sich dabei von den Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen im Dienst der Entwicklung verwenden, wie Winnicott es formuliert (1979, S. 109). Zudem soll dieser Raum strukturiert sein: Ziel ist es, äußere Strukturen zu schaffen, die durch Verinnerlichung zu einer inneren Strukturierung beitragen. Auf diese Weise gewinnt das Kind Orientierung in der Welt und kann diese – in der Sprache der Bindungstheorie formuliert – von einer sicheren Basis ausgehend explorieren, was nichts anderes bedeutet, als dass Bildung ermöglicht wird. Um diese Prozesse verstehen zu können, um Beziehungen förderlich zu gestalten und Räume zu strukturieren, braucht es eine intersubjektive Reflexions- und Verstehenskompetenz, die auch als Mentalisierung bezeichnet wird (Fonagy et al. 2002, S. 10ff). Dabei geht es um die Fähigkeit, emotional-kognitive Prozesse in sich selbst und anderen zu erkunden und Verhalten als Folge und Ausdruck dieser inneren Prozesse zu begreifen. In diesem Sinne bildet sie die Grundlage, um über angenommene mentale Zustände reflektieren zu können – und somit auch der Fall- und Selbstreflexion im Zuge des Professionalisierungsprozesses in der Lehrerbildung. Das Lehrprofil fokussiert daher in der disziplinären Dimension die Theoretisierung und empirische Erforschung von Beziehung, Strukturierung und Mentalisierung. In der Professionsdimension wird sich aus einem verstehenden Habitus heraus der Beziehungsgestaltung, der Strukturierung pädagogischer Räume und Situationen und der Praxis der Mentalisierung gewidmet.



4. Etabliert und doch experimentell

Einerseits gehört die Psychoanalytische Pädagogik fest zum Kanon der Pädagogik bei Verhaltensstörungen und kann in diesem Sinne als gut etabliert gelten. Das Lehrprofil des Regensburger Studiengangs Pädagogik bei Verhaltensstörungen schreibt sich in diese Tradition ein und pflegt die Zugänge der Psychoanalytischen Pädagogik gerade dadurch, dass neuere Entwicklungen in den Fachdiskurs eingeführt und in aktuellen Kontexten reflektiert werden. Es widmet sich kein anderer bayerischer Standort so dezidiert der systematischen Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik: Die Fokussierung auf ein Paradigma, das gewissermaßen ‚von der Pike auf‘ erlernt wird, stellt somit ein Experiment in Tiefenexploration – in jedem Sinne des Wortes – dar. Dies geschieht auf Basis der Erfahrung, dass eine vertiefte Beschäftigung mit einem kohärenten und zugleich weitläufigen Theoriegebäude für die Professionalisierung fruchtbarer scheint als das überblicksartige Anreißern verschiedenster pädagogischer Zugänge. Denn: Weniger ist nicht nur oft mehr; das Wenige erweist sich beim genaueren Studium auch regelhaft als deutlich komplexer als eine Masse an flüchtigen ‚Rezepten‘ und ‚Interventionen‘.



AUTOR & KONTAKT

Prof. Dr. Bernhard Rauh
Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Pädagogik
Universität Regensburg
Sedanstr. 1
D-93055 Regensburg
Email: bernhard.rauh@ur.de

LITERATUR

- FONAGY, P., GERGELY, G., JURIST, E. L. & TARGET, M. (2002). Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.
- HEIMANN, P. (1947). Die pädagogische Situation als psychologische Aufgabe. *Pädagogik* 2(6). Wiederabdruck in HEIMANN, P. (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (S. 59–83). Stuttgart: Klett-Cotta.
- RAUH, B. (2010). Triade und Gruppe – Ressourcen schulischer Bildung. Eine Studie zur Weiterentwicklung des Verständnisses emotional-sozial bedingter schulischer Probleme und deren Prävention. Baltmannsweiler: Schneider.
- RAUH, B. (2018). Inklusion, Mentalisierung und emotional-soziale Teilhabe. In S. GINGELMAIER, S. TAUBNER & A. RAMBERG (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 268–278). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- RAUH, B., WELTER, N., FRANZMANN, M., MAGIERA, K., SCHRAMM, J. & WILDER, N. (2020). Emotion, Emotionsregulation und Psychoanalytische Pädagogik. In Dies. (Hrsg.), *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und ‚neuen‘ Disziplinierungstechniken* (S. 9–27). Opladen: Barbara Budrich.
- WINNICOTT, D. W. (1979). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.