



**Telse A. Iwers-Stelljes**

Dr. phil.  
geboren 1964

Gestalttherapeutin,  
Supervisorin

Institut für Schulpädagogik  
und Pädagogische Psychologie  
Fakultät für Bildungswissenschaften  
Universität Hamburg



**Renate Luca**

Professor Dr.  
Jahrgang 1946

Erziehungswissenschaftlerin  
am Fachbereich  
Erziehungswissenschaft der  
Universität Hamburg

Graduierte Gestaltpädagogin  
am FPI

## **Telse A. Iwers-Stelljes, Renate Luca**

### **Umgang mit Konflikten in schulischen Kontexten zur Förderung von Professionalisierungsprozessen bei Lehramtsstudierenden. Ein Beispiel.**

im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg werden seit einigen Semestern von den Verfasserinnen Veranstaltungen für LehramtskandidatInnen angeboten, in deren Zentrum theoretische und selbstreflektierende Bearbeitungen von schulpraktischen Erfahrungen der Studierenden stehen. Diese Veranstaltungen fokussieren inhaltlich das Thema „Umgang mit Konflikten in schulischen Kontexten.“

Die Veranstaltungsreihe knüpft an die aktuelle theoretische Debatte zur Professionalisierung im Lehrberuf an und bezieht Anregungen aus dem Hamburgischen Landesinstitut für Lehrerbildung im Kontext der dortigen LehrerInnentrainings (Affeldt, z.B. 1997). Erste Konzepte zur fallreflektierenden Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz mit dem Ziel der Etablierung eines modularisierten Vertiefungsstudiums, bestehend aus Seminaren mit Praxisbezug, anschließenden Hauptseminaren und ergänzenden Begleitseminaren zum Integrierten Schulpraktikum wurden bislang erprobt und z.T. evaluiert (vgl. auch Luca & Iwers-Stelljes, 2004).

Im folgenden wird zunächst die grundlegende Seminarekonzeption und –struktur skizziert. Kernstück der Seminare ist ein von den Autorinnen entwickeltes Modell theoriegeleiteter Fallreflexion. Dies wird theoretisch begründet und exemplarisch erläutert.

#### **1. Veranstaltungskonzeption**

Die Veranstaltungsreihe „Umgang mit Konflikten in schulischen Kontext“ wurde ausgehend von a) der gegenwärtigen Spannungslage von LehrerInnen im Berufsfeld und b) den sichtbar werdenden Anforderungen der 2. Phase der Lehramtsausbildung im Hinblick auf Reflexionen zur Berufsmotivation und –eignung auf den Achsen von Selbst- und Sozialkompetenz entwickelt. Insgesamt, so zeigen verschiedenste Ausführungen zur Lehrer-

Innenrolle, hat sich im berufsalltäglichen Handeln ein Spannungsfeld zwischen unterrichtlicher Fachwissenschaftlichkeit und sozialpädagogisch-erzieherischer Polarisierung entwickelt (z.B. Hofmann, 1997; Koch-Priebe, 1997). Auf der Mikroebene des Schulalltags führen die verschiedenen Anforderungsdimensionen zu einer Verdichtung von ohnehin innerhalb des schulischen Handlungsfeldes strukturell angelegten Antinomien (vgl. z.B. Helsper, 1998). Ihren Niederschlag finden diese potentiell handlungsblockierenden kognitiven Konfliktlagen sicher auch in den gegenwärtigen Tendenzen der frühen Berufsbeendigung bedingt durch Belastungswahrnehmungen bis hin zum Burnout und oder begleitenden psychovegetativen Dysfunktionen.

Für die Bewältigung der vielschichtigen und teilweise widersprüchlichen Anforderungen des schulischen Berufsalltags kann eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung reflexionspädagogischer Kompetenzen von Nutzen sein (z.B. Wildt, 2000; Reimers & Iwers-Stelljes, 2005). Deren Entwicklung beginnt an der konkreten (evtl. als belastend erlebten) pädagogischen Situation; über die reflektierend-analysierende und idealtypisch-strukturierende Bearbeitung dieser Situation können sich verschiedene Dimensionen pädagogischer Handlungskompetenz entfalten, die ihrerseits Bestandteil des Kanons pädagogischer Professionalität sind.

Zur Klassifikation der Dimensionen dieses Kanons liegen mittlerweile verschiedene Systematiken vor, die ihren Ausgang überwiegend an ersten Kategorisierungen aus der Pädagogischen Anthropologie z.B. von Heinrich Roth (1971) nehmen. Die umfangreiche theoretische Debatte kann und soll hier nicht aufgezeigt werden (vgl. z.B. Nieke, 2002; Iwers-Stelljes, in Vorb.). Exemplarisch sei die von Bauer (1998) entwickelte Systematik herangezogen. Er differenziert ausgehend von empirischen Untersuchungen im

Bereich des Lehramtes auf der Achse des Handlungsrepertoires in die Fähigkeit

- a) zur Interaktion,
- b) soziale Strukturen in Lerngruppen bilden zu können,
- c) zur Kommunikation,
- d) zur Gestaltung und zur Hintergrundarbeit. Die gestalterische Komponente beginnt „bei der eigenen Person, bei Stimme, Mimik, Gestik, Kleidung und Körperbewegungen im Raum“ (ebd., S. 350).

Eine Etablierung so oder ähnlich systematisierter Dimensionen pädagogischer Professionalisierung wird denn auch mancherorts gefordert. Diese Forderungen stehen dabei teilweise im Kontext massiver Defizitanalysen (vgl. z.B. Well, 1999, S. 26). Dem entsprechend wird eine Reform der pädagogisch-psychologischen Anteile der Lehramtsausbildung z.B. von Ulich (1996) und Terhart (1992) gefordert, in denen wissenschaftlich geleitete Reflexionen von Praxiserfahrungen und die Entwicklung von Interaktionskompetenzen schwerpunktmäßig zu erfolgen habe.

Insgesamt zeigt die gegenwärtige Professionalisierungsdebatte demnach, dass neben einer theorieorientierten LehrerInnenbildung die Orientierung am pädagogischen Handeln und insbesondere am pädagogischen Handelnden mit seinen biographie- wie bildungsgangbedingten Wahrnehmungsmustern und Handlungsmotiven stärker in den Blick genommen werden sollte. Würde diese Zusammenführung gelingen, könnte dies für zukünftige universitär gebildete PädagogInnen von besonderer Bedeutung sein, da sie neben der Entfaltung von Selbst- und Sozialkompetenz in der Lage wären, die im praktischen Feld vordergründige Anwendungsorientierung theoretisch verdichtend zu reflektieren.

Die Veranstaltungsreihe „Umgang mit Konflikten in schulischen Kontexten“ steht im Rahmen der hier skizzierten Professionalisierungsdebatte, indem sie Entwicklungsoptionen von Selbst- und Sozialkompetenz bei gleichzeitiger theoriegeleiteter Reflexionskompetenz in der ersten Phase der Lehramtsausbildung anzulegen versucht. In den Veranstaltungen werden ausgehend von diesem Anspruch und von langjährigen hochschuldidaktischen Erfahrungen der Projektbearbeiterinnen vier miteinander verschränkte Dimensionen der Professionalisierung bearbeitet:

1. Dimension: Entwicklung erziehungswissenschaftlich fundierter Interpretations- und Handlungskompetenz anknüpfend an grundlegende Fragen zu Erziehung, Bildung und Lernen: Ausgehend von grundlegenden Annahmen zur pädagogischen Anthropologie (z. B. Gerspach, 2000) und zum humanistischen Menschenbild (z. B. Rogers, 1988) werden erste systematische Annäherungen an Erfahrungen im Schulpraktikum der Lehramtskandidaten vorgenommen.

2. Dimension: Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit: Die ersten Annäherungen an Handlungsreflexionen werden erweitert um berufsbiographische Reflexionen aus psychoanalytischer (z. B. Wagner-Winterhager, 1983;) und humanistischer Sicht (; z. B. Bürmann, 1993; ; Luca & Winschermann, 1995);

3. Dimension: Gestaltorientierte Reflexionskompetenz: Im Anschluss werden theoriegeleitete Fallreflexionen im grundlegenden gestaltpädagogischen Modus zur Entwicklung von Awareness, Kontaktgewahrsein und der eigenen Unterstützungskompetenz verdichtend vorgenommenen (Burow, 1994; Cohn, 1988)

4. Dimension: Entwicklung von präventiver und interventiver Interaktionskompetenz im Unterricht: Abschließend werden

unter Bezug auf pädagogische Interventions- und Präventionsmodelle antizipierbare Handlungsentwürfe skizziert und diskutiert (z.B. Nolting, 2002)

Hochschuldidaktisch erfolgt die Bearbeitung dieser vier Dimensionen fallreflektierender Kompetenzentwicklung mit unterschiedlichen Schwerpunkten, die in Teilen ineinander greifen und verschiedene Aspekte der Konfliktprävention bzw. -bearbeitung darstellen:

- Theoriearbeit
- Theoriegeleitete Fallreflexion
- Reflexion persönlicher Erfahrungen (im Hinblick auf die Berufsmotivation und im Hinblick auf Erwartungen an den Beruf)
- Übungen zur Selbstwahrnehmung und zur Wahrnehmung des eigenen Rollenverhaltens (z.B. über theaterpädagogische und mediengestützte Übungen)
- Methoden zur Konfliktlösung und deren praktische Übung.

## 2. Theoriegeleitete Fallarbeit in 7 Schritten

Kernstück der Arbeit im Seminar ist die in schriftlicher Form von jeder und jedem Studierenden anzufertigende theoriegeleitete Fallarbeit in 7 Schritten. Die Studierenden bearbeiten eine in der pädagogischen Praxis selbst erlebte problematische Situation. Bereits die Auswahl einer Situation, bzw. die Fokussierung auf eine Situation, die es zu bearbeiten „lohnt“, setzt grundlegende Reflexionen über schulische Interaktionen und Kommunikation voraus. Zunächst neigen Studierende dazu, zu konstatieren, solche gar nicht erlebt zu haben.

Eingangs war von Spannungen und Brüchen die Rede, die die Professionalität von PädagogInnen auszeichnet. Eben diesen begegnen Studierende in ihren ersten Unterrichtsversuchen, ohne sie als solche wahrzu-



nehmen. Sie nicht vorschnell zu glätten, sondern sie als konstitutiv für den Beruf durchschaubar und verständlich zu machen, betrachten wir u.a. als Aufgabe des Seminars.

Es liegt ein Verständnis von Fallarbeit zugrunde, das sich folgendermaßen umschreiben lässt: Die Komplexität des pädagogischen Geschehens wird theoriegeleitet rekonstruiert; das pädagogische Handeln wird mit dem Ziel der Stärkung der Handlungskompetenz selbstbezogen reflektiert, ohne verkürzte Rezepte oder Handlungsanweisungen zu geben.

Für die Bearbeitung von Praxiserfahrungen der Studierenden wurde im Seminar ein siebenstufiges Modell entwickelt, das es ihnen ermöglichen sollte, eine selbst erlebte Situation selbstreflexiv und zugleich theoriegeleitet vertiefend zu bearbeiten (vgl. Luca, 2005).

### I. Rekonstruktion

- Schritt 1: Beschreibung der Situation
- Schritt 2: Was hat die Situation für mich zum Fall gemacht? (Eigene Gedanken, Emotionen, Erinnerungen zu der Situation)
- Schritt 3: Beschreibung der Situation aus der Sicht eines/r beteiligten anderen Person, i.d.R. eines/r Schülerin/s (Perspektivwechsel).

### II. Reflexion

- Schritt 4: Welche im Seminar besprochene „theoretische Folie“ hilft mir, den Fall zu verstehen?
- Schritt 5: Welche Möglichkeiten gibt es, einen solchen Konflikt frühzeitig wahrzunehmen?
- Schritt 6: Welche Präventionsmaßnahmen fallen mir ein?
- Schritt 7: Welche Alternativen sehe ich zu meinem Handeln?

Die Schritte 1-3 werden im Seminar durch Übungen in Anlehnung an die Supervisionsarbeit vorbereitet bzw. konkret in Partnerarbeit am ausgewählten Fall durchgeführt. Der erste Schwerpunkt liegt dabei auf der Rekonstruktion des Falles. Die Aufgabe besteht darin, anhand eines von der Seminarleitung vorgegebenen strukturierten Fragenkatalogs sich den Fall jeweils wechselseitig zu erschließen. Das Nachfragen durch eine zweite Person, die in den Fall nicht involviert ist und auch die Kontextbedingungen nicht kennt, hilft dem/der ProtagonistIn sich die Voraussetzungen und Bedingungen der jeweiligen Situation zu verdeutlichen. Der/die ProtagonistIn kann auf diese Weise einen differenzierten Einblick, aber vor allem bislang unbekannt Perspektiven der Situation erschließen.

Der zweite Schritt wird durch die Frage eingeleitet, wie die ProtagonistIn die Situation emotional erlebt hat. Aus der Erinnerung beschreibt diese/r zunächst seine/ihre Gedanken und Gefühle, die an der beschriebenen Situation für ihn/sie irritierend waren, die sie als problematisch, als

konfliktreich, als „schlimm“ erlebt hat. Hier zeigt sich, dass die implizierten und/oder bewussten Vorstellungen von der Gestaltung der pädagogischen Situation nicht (mehr) erfolgreich waren, sondern unerwartete, für die ProtagonistIn belastende Reaktionen bei den Beteiligten hervorgerufen haben. Damit beginnt genau die konflikthafte Beziehungsdynamik, der in dieser Phase zunächst nachgespürt werden kann und muss, um sie kommunikativ zu erschließen.

Der dritte Schritt, der „Perspektivwechsel“, kann nicht auf ein methodisches Hilfsmittel zur Fallbearbeitung reduziert werden. Auch wenn er hier als solcher quasi methodisch verordnet wird, findet er seine Begrün-

dung in einem weiterreichenden theoretischen Zusammenhang. Eine Pädagogik, die die Bildungs- und Lernprozesse nicht als von oben nach unten – vom Erzieher zum Erziehenden, vom Lehrenden zum Lernenden – herzustellen begreift, sondern diesen Prozess als dialogische Beziehung formuliert, für die ist der Perspektivwechsel eine Form der Anerkennung des Anderen. Perspektivwechsel meint im Sinne Rogers das „einfühlende Verstehen“ in die Problemsicht des Anderen. Rogers formuliert dieses einfühlende Verstehen als wesentliches Element, das „ein Klima für selbstinitiiertes, auf Erfahrung beruhendes Lernen“ ermöglicht (Rogers, 1988, S. 123). Die dialogische Grundhaltung in der Pädagogik beinhaltet die Anerkennung des/der noch unmündigen PartnerIn als einer prinzipiell gleichberechtigten Person, auch wenn es sich um die Beziehung zwischen einem Erwachsenen und einem Kind, zwischen einem Reiferen mit einem Unreifen und einem Könner mit einem Anfänger handelt. Rogers bezeichnet das einfühlende Verstehen auch als „in den Schuhen des anderen stehen“ und „die Welt mit den Augen des Lernenden sehen“ (ebd.).

Es geht bei dem Perspektivwechsel also um ein Verständnis, das sich vom vorschnell wertenden Verstehen nach dem Muster: ‚Ich verstehe, wo es bei dir fehlt!‘ unterscheidet. Die Erfahrungen im Seminar sprechen dafür, dass sich besonders dieser Arbeitsschritt im Rahmen der Fallbearbeitung als fruchtbar für eine verstehende Annäherung des jeweiligen Geschehens und für den Entwurf von Handlungsperspektiven erwiesen hat. Das im folgenden skizzierte Beispiel möge das verdeutlichen.

### 3. Fallverstehen am Beispiel: „Ich bin geschockt und schleiche wortlos auf meinen Platz“. Macht und Ohnmacht in der schulischen Interaktion.

In diesem Abschnitt wird ein Fall dargestellt, den die Studentin S nach dem oben aufgezeigten Modell bearbeitete. Passagen ihres Berichts werden im folgenden wörtlich wiedergegeben, andere um der Kürzung willen paraphrasiert. (Die von den Studierenden vorgelegten theoriegeleiteten Fallreflexionen variieren vom Umfang her zwischen 10 und 20 Seiten. Diese Arbeit umfasst 10 Seiten. Qualitativ liegen sie durchschnittlich auf höherem Niveau als rein theoretische Arbeiten in der Erziehungswissenschaft.)

Die Studentin S machte ihr Praktikum in einer Beobachtungsklasse einer Sprachheilschule, die von zwei Lehrkräften geführt wurde. Sie wählte für die Bearbeitung eine Situation vom zweiten Tag ihres Praktikums. Den Schwerpunkt der Bearbeitung legt sie auf die Beziehung zwischen sich als Studentin einerseits und dem Mentor als ihrem Praktikumsanleiter andererseits und beschreibt die für sie schon längere Zeit zurückliegende „schwierige Situation“ folgendermaßen:

„Gestern hat der Mentor uns seine Vorschläge zur Gestaltung unseres Praktikums nahe gelegt und wir haben uns einverstanden erklärt, zuerst zwei Wochen zu hospitieren und Daten für eine Sprachanalyse zu sammeln und danach zwei Wochen ein Sachkundeprojekt in der Klasse durchzuführen. Die Klasse besteht aus 10 männlichen Schülern, die zum Teil stark auffälliges Verhalten zeigen. Die Lehrkräfte wollen die Praktikumszeit nutzen, um den Unterricht offener zu gestalten, was bis dahin immer wieder an Disziplinschwierigkeiten gescheitert ist. Wir Praktikanten sollen hinten oder am Rande der Klasse sitzen und besonders zwei Schüler näher beobachten und ggf. unterstützen. Heute hospitiere ich alleine, während

der Mentor unterrichtet. Als die Schüler eine schriftliche Arbeit erledigen sollen, bittet mich einer um Hilfe. Ich stehe auf, um zu seinem Platz zu gehen. Daraufhin verweist mich der Mentor laut und mit ausgestrecktem Arm barsch auf meinen Platz am Rande des Geschehens. Ich bin geschockt und schleiche wortlos auf meinen Platz.“

Die Studentin erinnert sich, dass sie danach während ihres gesamten Praktikums versuchte, sich so unauffällig wie möglich zu verhalten, um das Missfallen des Mentors nicht erneut zu erregen. Sie sieht aus der Distanz, dass ein Teil ihrer Aufmerksamkeit auf den Mentor gerichtet war. Im zweiten Schritt mit der Aufforderung, sich dem Konflikthafte der Situation nochmals im Nacherleben zu erinnern („Was hat die Situation für mich zum Fall gemacht?“) beschreibt sie die erlebte Situation als „Ohnmachtserfahrung“:

„Nach dem Zwischenfall bin ich so geschockt, dass ich meine Umgebung kaum wahrnehme. Wahrscheinlich bin ich rot geworden. Meine Gedanken drehen sich um die Frage, ob ich gegen unsere Vereinbarung verstoßen habe, mich nicht adäquat verhalten habe, als ich zu dem Schüler gehen wollte. Ich fühle mich bloßgestellt vor der Klasse. Ich schwanke zwischen Schuldgefühl über mein mögliches Fehlverhalten und Ärger, dass ich mich nicht spontan gegen diese Behandlung gewehrt habe. Die Fragen, was ich vor der Klasse hätte sagen können und wie die Schüler reagieren werden auf diese Demonstration von Macht und Ohnmacht, rotieren in meinem Kopf.“

Nach dieser Ohnmachtserfahrung hatte ich große Probleme, mit dem Mentor umzugehen. Ich war ständig auf der Hut und versuchte

Orange  
Meine Selbstsicherheit  
Sie wächst stetig  
Ich kann sie fühlen  
Veränderung!  
  
(Christian Hagemann)

Rot  
Ein Tuch  
Die Menge tobt.  
Ich kann sie bändigen –  
Traumvorstellung!?

(Florian Horst)



*mich so unauffällig wie möglich zu verhalten, um sein Missfallen nicht wieder zu erregen. Diese permanente Anspannung/ Angst hat viele Kräfte gebunden und in der Hospitationsphase des Praktikums den Umgang mit den Schülern erschwert, weil ein Teil der Aufmerksamkeit immer auf den Mentor gerichtet war.“*

Der Perspektivwechsel, die Situation aus dem Erleben des Mentors heraus zu beschreiben, lässt S. folgende Gedanken formulieren:

*„Der Junge fordert immer sofort Hilfe, bevor er selbst denkt. Und die Praktikantin steigt auch noch prompt darauf ein. Das muss ich sofort energisch unterbinden, damit es mit diesen Praktikanten nicht wieder so ein Drama gibt wie mit den letzten. Die haben mich permanent in Frage gestellt und meine Autorität untergraben. Ich hätte mich von meiner Kollegin nicht zu weiteren Praktikanten überreden lassen sollen. Ich habe so schon genug Schwierigkeiten, die Disziplin in der Klasse aufrecht zu erhalten. Da muss ich halt manchmal laut werden, auch wenn ich das eigentlich nicht gut finde. Das war vielleicht etwas zu heftig reagiert von mir. Hoffentlich spricht sie mich nicht darauf an. Aber die Hauptsache ist, dass ich die Kontrolle behalte.“*

Entscheidend an dem Perspektivwechsel von S. ist es nicht, die tatsächlichen Motive des Mentors zu eruieren oder sein Verhalten interpretieren zu wollen. Diese Zielsetzung wird der Aufforderung zum Perspektivwechsel von Studierenden häufig unterstellt. Deswegen lehnen viele diesen Arbeitsschritt zunächst ab. Auch geht es hier nicht um ein „einführendes Verstehen“ zwischen Lehrperson und Zögling (s.o.). Mit dem Satz: „... die Hauptsache ist, dass ich die Kontrolle behalte.“, wird deutlich, dass sie ihren Mentor in der Rolle des Kontrolleurs erlebt. Die Zuschreibung verhindert es, ihn als Mentor – im eigentlichen und wahrsten Sinne des Wortes – wahrzunehmen. Ob er diese Funktion wirklich erfüllen könnte, sei dahin gestellt. Für sie ist er der Kontrolleur, nicht nur

seiner Schüler, sondern auch seiner ihm zuarbeitenden angehenden Lehrerin.

Die theoriegeleitete Reflexion des Falls führt S. zunächst zu der Erkenntnis, die Situation habe für sie biografische Bezüge und zwar zu ihren früheren Erfahrungen mit Autoritäten:

*Meine Kindheit und Jugend in den sechziger und siebziger Jahren war sowohl in der Schule als auch im privaten Bereich geprägt vom Aufeinandertreffen von stark konservativen Tendenzen (Autoritätsgläubigkeit, autoritäre Erziehung) und neuen Ideen (Ablehnung von hierarchischen Strukturen, Antiautoritäre Erziehung). Beide Strömungen haben Spuren hinterlassen. Es fällt mir heute noch schwer Autoritäten, auch selbst ernannte, in Frage zu stellen, besonders wenn es um meine eigenen Belange geht. Die Wertschätzung der eigenen Person war weder in der Familie noch in der Grundschule Erziehungsziel. Erst auf dem Gymnasium gab es vereinzelt junge Lehrkräfte, die modernere Erziehungsziele und –methoden erprobten, eigene Fehler eingestanden und sich den Respekt ihrer Schülerinnen erwarben statt ihn zu fordern. Mein Unbehagen gegenüber hierarchischen Strukturen gründet auf frühen Erfahrungen, dass darin die Missachtung der Rechte und Gefühle von Unterlegenen (Kindern) besonders leicht möglich ist und, falls sie überhaupt wahrgenommen wird, auch noch mit der Hierarchie gerechtfertigt wird.*

Diese biografischen Bezüge ihrer Wahrnehmung und ihres Handelns führt die Studentin zu ersten theoriegeleiteten Reflexionen:

*„Diese Erfahrungen spiegeln sich auch in den subjektiven Imperativen‘, die in der Konfliktsituation wirksam wurden und meine Handlungsfähigkeit und meine Aufnahmefähigkeit einschränkten .*

*Ich muss mich hier unterordnen! Ich darf niemanden in Verlegenheit bringen! Dieser Konflikt darf nicht vor der Klasse ausgetragen*

*werden! Ich darf mich nicht wehren! Ich muss mir den Respekt der Klasse erwerben! Ich darf das Kind nicht allein lassen!*

*Durch sein bestimmtes Auftreten und seinen Praxisvorsprung habe ich den Mentor zu einer Autorität aufgebaut, die ich nicht kritisieren oder in Frage stellen durfte, besonders nicht vor der Klasse. Um den Fortgang des Praktikums nicht zu gefährden, habe ich es auch nicht gewagt, den Vorfall später anzusprechen. Wie ich es als Kind gelernt hatte, habe ich meine Gefühle verdrängt und die aus dem Vorfall resultierenden Schwierigkeiten auf mich genommen, um keinen offenen Konflikt mit der Autorität zu riskieren.*

Deutlich wird hier ein Zusammenhang zwischen den von ihr reflektierend wahrgenommenen subjektiven Imperativen, deren biographiebedingten Ursachen und Auswirkungen, die eine Auseinandersetzung mit dem Mentor unmöglich machen.

Knapp aber präzise und nachvollziehbar stellt die Studierende über diese theorieflektierenden Erkenntnisse hinaus weitere Theoriebezüge her:

a) zur Gestaltpsychologie  
*Mit Hilfe der Begriffsdefinition der Gestaltpsychologie konnte ich meine verdrängte schwierige Situation als Konflikt benennen, der nicht bearbeitet und gelöst wurde und dadurch als offene Gestalt Ressourcen bis in die Gegenwart*

*bindet. Dies zeigt sich u.a. darin, dass es mir noch nicht gelungen ist, den Bericht zum Schulpraktikum abzuschließen (vgl. Krauß, 1983).*

b) zur Themenzentrierten Interaktion  
*Ein Axiom der Themenzentrierten Interaktion lautet, dass der Mensch autonom und interdependent ist. In der Konfliktsituation habe ich die Autonomie, die mir freie Entscheidungen erlaubt, nicht wahrgenommen. Durch meine*



*inneren Grenzen habe ich meinen Handlungsspielraum so stark eingeschränkt, dass mir nur noch das passive Aushalten der Situation möglich war, statt mein eigener Chairman zu sein und meine Bedürfnisse in der Situation zuzulassen, wahrzunehmen und zu vertreten (vgl. Cohn, 1988 und Langmaak, 1995).*

#### c) zur schülerzentrierten Pädagogik

*Nach der Demonstration von Macht durch den Mentor fühlte ich mich unterlegen und bloßgestellt. Dieser Umgangston aktivierte das Verhaltensmuster, lieber still zu bleiben. Im Falle einer Thematisierung des Konflikts schienen mir nur zwei Konstellationen möglich: 1. Ich unterliege ein weiteres Mal in diesem Machtspiel und habe den Mentor zusätzlich verärgert. 2. Der Mentor gibt sein Fehlverhalten zu, ist aber für den Rest des Praktikums verärgert. Eine Konfliktbewältigung ohne Niederlagen konnte ich mir in dieser Situation nicht vorstellen, da ich die Beziehung hierarchisch und machtgeprägt erlebte. Voraussetzung für die Konfliktbewältigung ohne Niederlagen nach Thomas Gordon ist der Verzicht auf Macht (vgl. Gordon, 2000). Mein Gefühl der Ohnmacht ließ nicht zu, dass ich eine konstruktive Lösung für möglich hielt.*

Diese drei weiteren theoriegeleiteten Zugänge zum Konfliktfall vertiefen die erste Reflexion und konkretisieren die gewonnenen Erkenntnisse.

Die Arbeit endet denn auch mit dem Satz: „Es wäre hilfreich gewesen, wenn ich meine Unsicherheit bezüglich der Hospitations-situation artikuliert hätte: Mir ist nicht klar, wie ich die Kinder aus der Entfernung genau beobachten soll und wann ich auf Bitten um Hilfe reagieren soll.“

Die Studentin formuliert damit selbst eine eigens entwickelte Handlungsalternative, die es ermöglicht, die Dimensionen von Macht und Ohnmacht und von Kontrolle und Unterwerfung zu überwinden.

## 4. Fazit

Die zitierte Fallarbeit der Studentin S. verweist speziell auf Besonderheiten, die die universitäre Phase der Lehrerbildung kennzeichnen. Die Unsicherheiten in den ersten Praxiserfahrungen der Studierenden beziehen sich nicht nur darauf, wie sie als Lehrerinnen oder Lehrer den SchülerInnen gegenüber treten und ob sie ihren Unterricht adäquat gestalten können, sondern im Zentrum stehen Fragen wie: Wer bin ich im schulischen Interaktionskontext? Wie wirke ich auf andere? Werde ich als erwachsene Person von anderen akzeptiert? Kann ich mich adäquat darstellen? In dem geschilderten Konflikt mit dem Mentor nimmt die Studentin entsprechend ihre biografie- wie bildungsbedingten Wahrnehmungs- und Handlungsmotive in den Blick. So gelingt es ihr, dass sie sich – durch schrittweise Rekonstruktion der belastenden Situation –, ihre Unzufriedenheit mit der Situation im Praktikum vergegenwärtigt. Das führt dazu, dass sie ihre Blockade dem anzufertigenden Bericht gegenüber aufbrechen kann. Ihre Handlungsunfähigkeit im Konfliktfall beschreibt sie in Anlehnung an die Theorie subjektiver Imperative als Konflikt zwischen mehreren sie gleichzeitig beeinflussenden subjektiven Imperativen, die sich gegenseitig ausschließen: 1. „Ich muss mich dem Lehrer unterordnen!“, 2. „Ich muss mir den Respekt der Klasse erwerben!“ und 3. „Ich darf das Kind nicht alleine lassen!“.

Nach einer diese Erkenntnisse verdichtenden humanistisch orientierten Theorie-reflexion endet die Fallbearbeitung damit, dass die Studentin eine Alternative für ihr Handeln entwickelt, nämlich ihr Unvermögen und ihre Unsicherheit darüber, mit den Anforderungen des Mentors umzugehen, auszusprechen. Die Rekonstruktion und die Vergegenwärtigung der biografischen Dimensi-

<sup>1</sup> Subjektive Imperative werden definiert als Kognitionen mit Absolutheits- bzw. Dringlichkeitscharakter, deren Nichtbefolgung zu inneren Konflikten führt (vgl. z. B. Wagner, 2001; Iwers-Stelljes, 2005).

on des Handelns hat der Studentin den Blick auf Handlungsalternativen eröffnet. Mit diesem Schritt der Bearbeitung des Falls eröffnet sich eine weitere hochschuldidaktische Perspektive. In der Nachbesprechung der Fallarbeit in der Kleingruppe ließe sich das Gespräch mit dem Mentor handlungsorientiert, etwa im Rollenspiel, erproben. In dieser engen Verzahnung von Handlungsorientierung und theoriegeleiteter Rekonstruktion und Reflexion liegt unserer Ansicht nach die Chance, den Studierenden ein fundiertes Verständnis für pädagogische Prozesse zu eröffnen und dieses gewinnbringend für pädagogisches Handeln umzusetzen.

#### Literatur

- Affeldt, Manfred (1997). Reformorientierte Institutionalisierungsmodelle in der Referendarausbildung Modell des Lehrtrainings im Hamburger Referendariat. In Bürmann, Jörg, Dauber, Heinrich & Holzapfel, Günther (Hrsg.). Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung – Lehren und Lernen in neuer Sicht. S. 153-157. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, Karl-Oswald (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 44, 3, S. 343-359.
- Bürmann, Jörg (1993). Was ist Gestaltpädagogik – ein Nachwort. In Heinel, Jürgen. Der König ruht im Klassenzimmer. S. 83-106. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Burow, Olaf-Axel (1994). Was ist Gestaltpädagogik. In Burow, O.-A. & Gudjons, H. (Hrsg.). Gestaltpädagogik in der Schule. S. 9-35. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Cohn, Ruth (1988) (8. Aufl.). Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gerspach, Manfred (2000). Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helsper, Werner (1998). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In Krüger, Heinz-Hermann & Helsper, Werner (Hrsg.). Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. S. 15-34. Opladen: Leske & Budrich.
- Hofmann, Claudio (1997). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsorientierung und Persönlichkeitsbezug – 5 Thesen. In Bayer, Manfred, Carle, Ursula & Wildt, Johannes (Hrsg.). Brennpunkt Lehrerbildung: Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. S. 87-91. Opladen: Leske & Budrich.
- Iwers-Stelljes, Telse A. (2005). Unterrichts-kompetenz zwischen Stress und Gelassenheit. Zeitschrift für Gestaltpädagogik 6, 2005.
- Iwers-Stelles, T. A. (in Vorb.). Das Qualifizierungsmodul integrative Introvisionsberatung (QUIB). Entwicklung eines hochschuldidaktischen Moduls zur pädagogischen Professionalisierung.
- Koch-Priewe, Barbara (1997). Grundlegung einer Didaktik der Lehrerbildung. Der Beitrag der wissenschaftlichen Professionsforschung und der humanistischen Pädagogik. In Bayer, Manfred; Carle, Ursula & Wildt, Johannes (Hrsg.). Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. S. 139-164. Opladen: Leske & Budrich.

Luca, Renate (2005). "Fallarbeit". Ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung. In: Richter, Helmut/Plewig, Hans-Joachim (Hrsg.): Dialogisches Verstehen. Festschrift zur Emeritierung von Horst Scarbath. S. 163-181. Frankfurt am Main.

Luca, Renate & Iwers-Stelljes, Telse A. (2004). Umgang mit Konflikten im schulischen Kontext. Beitrag zur Tagung der Kommission ‚Pädagogik und Humanistische Psychologie‘ der DGfE vom 07- bis 09.05.2004 in Germerode. Unveröffentlichtes Manuskript.

Luca, Renate & Winschermann, Monika (1995). Gestaltpädagogik – Die Wiederentdeckung des Nicht-Machbaren. In Budrus, Volker (Hrsg.) Humanistische Pädagogik. S. 101-116. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nieke, Wolfgang (2002). Kompetenz. In Otto, H.-U., Rauschenbach, T. & Vogel, P. (Hrsg.). Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. S. 13-27. Opladen: Leske & Budrich.

Nolting, H.-P. (2002). Störungen in der Schulklassse. Weinheim: Beltz.

Reimers, Heino & Iwers-Stelljes, Telse A. (2005). Und wer berät die Lehrer? Pädagogik 6/2005, S. 32-36.

Rogers, Carl R. (1988). Lernen in Freiheit. Frankfurt a.M.: Fischer.

Roth, Heinrich. (1971). Pädagogische Anthropologie. Bd. II. Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.

Terhart, Ewald (1992). Lehrerbildung: Unangenehme Wahrheiten. Pädagogik, 44, S. 32-35.

Ulich, Klaus (1996). Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. DDS, 88, S. 81-97.

Wagner, A. C. (2001). Über die Schwierigkeit aufzuhören, sich mit den Gedanken im Kreis zu drehen. In Langer, I. (Hrsg.). Menschlichkeit und Wissenschaft. Festschrift zum 80. Geburtstag von Reinhard Tausch. Köln: GwG-Verlag.

Well, Nadja (1999). Theorie und Praxis der Lehramtsausbildung. Fallorientierte Beispiele. Neuwied: Luchterhand.

Wildt, Beatrix (2000). Beratung in Begleitung Schulpraktischer Studien – Ein Beitrag zur Professionsentwicklung. In Bayer, Manfred, Bohnsack, Fritz, Koch-Priewe, Barbara & Wildt, Johannes (Hrsg.). Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. S. 226-238. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

ich  
gute  
Vorsätze  
komme an  
Grenzen  
zweifle an  
meiner  
Kompetenz  
Verzweigung  
(Gisela Schomacker)