

Agnes TURNER & Doris INGRISCH (Wien)¹

Forschen als Prozess der Selbstreflexion – Eine Darstellung der Lehrveranstaltung “Forschungspraktikum mit begleitendem Reflexionsseminar”

Zusammenfassung

In diesem Artikel werden Idee und Konzept einer neuen Lehrveranstaltung „Forschungspraktikum mit begleitendem Reflexionsseminar“ am *Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung* der Universität Klagenfurt vorgestellt. Studierenden dieser Lehrveranstaltung wird die Möglichkeit geboten, an einem Forschungsprojekt mitzuarbeiten, mehr über qualitative Forschungsmethoden theoretisch sowie praktisch zu erfahren und gleichzeitig sich selbst als Forscher/in zu erleben und diese Position im Seminar zu reflektieren. Anhand von Beispielen mit Studierenden wird gezeigt, welche Erfahrungen in Bezug auf die Selbstreflexion innerhalb des Forschungsprozesses gesammelt werden konnten.

Schlüsselwörter

Forschungspraktikum, Psychoanalytische Pädagogik

Research as a Process of Self-Reflection – A Depiction of the Course “Research Practical with an Ongoing Reflection Seminar”

Abstract

The following article shows the idea and concept of a new course “Research practical with with an ongoing reflection seminar” at the Institute of Instruction and School Development of the Faculty of Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung at the University of Klagenfurt. Students of this course have the opportunity to contribute to a research programme, learn more about qualitative research methods in theory as well as in practice, experience themselves in the role of researchers and finally to reflect upon this position in the seminar. Examples from students demonstrate which experiences they made with reference to their self-reflection within the research process.

Keywords

Research practical, psychanalytic pedagogy

¹ e-Mail: Agnes.Turner@uni-klu.ac.at

„Das wichtigste Resultat aller Bildung ist die Selbsterkenntnis.“

Ernst Freiherr von Feuchtersleben

1 Einleitung

Eine Studentin meinte, dass sie im Rahmen des Forschungspraktikums nicht nur einiges über das Codieren von Interviews und über die Person im Interview erfahren hat, sondern selbst in Bezug auf ihre eigene Person in den Prozess der Selbstreflexion gekommen sei – darin sähe sie den größten Lernerfolg für sich selbst. Durch das intensive Arbeiten mit narrativen Interviews werden die Forscher/innen mit vielen Lebens-Geschichten, Lebensentscheidungen, Berufserfahrungen und vielem mehr konfrontiert. Die Auseinandersetzung mit den Texten führt zu einem Verstehensprozess gegenüber den interviewten Personen. Zugleich werden die Forschenden mit ihrer eigenen Geschichte konfrontiert, was zur Selbstreflexion anregt. Wir denken, darin lässt sich das Besondere an dieser Lehrveranstaltung „Forschungspraktikum mit begleitendem Reflexionsseminar“ festmachen.

Dass Selbstreflexion in der psychoanalytischen Pädagogik als unumgängliches Instrument professionellen Handelns begriffen wird, spricht für sich selbst, gilt doch das Selbstverstehen als Basis jeglichen Fremdverstehens. Die Bedeutung der Beziehungsaspekts und der emotionalen Erfahrungsprozesse mittels professioneller Selbstreflexion setzt sich auch in der Pädagogik als neue Sicht pädagogischen Handelns immer mehr durch.² Doch auch wenn wir über die Grenzen der Disziplin hinausgehen, wird Selbstreflexion in vielen geistes-, human- und kulturwissenschaftlichen Diskursen als eine Art wissenschaftliche Ressource sichtbar. Im hermeneutischen Verstehen bereits angelegt, wird wissenschaftliche Selbst/Reflexivität³ in einer Reihe von Disziplinen als Erkenntnisinstrument eingesetzt.⁴ Damit ist nicht einem grenzenlosen Subjektivismus das Wort geredet, sondern lediglich die Einsicht berücksichtigt, wie sehr wir, auch in allen wissenschaftlichen Bezügen, in Beziehung stehen. Selbst in den Naturwissenschaften wissen wir seit der Heisenbergschen Theorie der Unschärferelation um den Einfluss des Beobachtungsvorganges auf das Ergebnis.⁵

Im Rahmen unserer Lehrveranstaltung sollten also Studierende die Möglichkeit erhalten, an einem laufenden Forschungsprojekt⁶ mitzuarbeiten und ihre selbstreflexive Kompetenz auszuprobieren bzw. zu erweitern.

² U.a. DAUBER, H. & ZWIEBEL, R., 2006 bzw. FINGER-TRESCHER, U. 2002.

³ BOURDIEU, P., 1995

⁴ Vgl. u.a. MRUCK, K. & MEY, G. 1998, DRESSEL, G. & RATHMAYER B. (Hg.) 1999, ROTH, W.M. & BREUER F. 2003.

⁵ HEISENBERG, W. 1991.

⁶ Am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung.

2 Das Konzept des Forschungspraktikums

Im Forschungspraktikum wurde der Fokus auf das Erleben und Erfahrungen-Sammeln im Umgang mit Interviewplanung, Durchführung und Auswertung von Interviews gelegt. Analog zum Forschungsgegenstand – die Verinnerlichung der psychoanalytischen Haltung, die sich durch Beobachten, Wahrnehmen und Verstehen beschreiben lässt – wurde im Forschungspraktikum die Herangehensweise an die Forschungsmaterialien durch einen ständigen „Selbst-Beobachtungsprozess“ der eigenen Arbeit begleitet. Die Beobachtung wird als Unterstützung und nicht als Überprüfung verstanden. Im Gegenteil, oft erleben Forscher/innen ihre Arbeit als sehr einsam. Das Forschungspraktikum bot daher die Gelegenheit, gemeinsam an einem Projekt zu arbeiten und gemeinsam Erfahrungen in einem geschützten Rahmen unter fachlicher Anleitung zu sammeln. Der Begriff „Beobachtung“ wird deswegen verwendet, um so auch eine sprachliche Verbindung zur Methode des Lehrgangs herzustellen.

2.1 Didaktische Hintergründe

Im Auftrag des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung wird die Lehrveranstaltung bereits seit Wintersemester 2004 für Studierende der Studiumsrichtung Pädagogik angeboten und von Doris Ingrisich und Agnes Turner durchgeführt⁷.

Im Praktikum wurden zwei Interviewserien (zu Beginn und am Ende des Lehrgangs) mit den Teilnehmer/innen des Lehrgangs und die Auswertung von drei Dimensionen – *Selbstreflexion*, *Beziehungsfähigkeit* und *Arbeitsfähigkeit* sowie die Auswertung der Kategorie *Evaluation* durchgeführt.

Zu Beginn des Seminars wurde auf den Ablauf eines Forschungsprozesses eingegangen und überlegt, bei welchem Schritt die Studierenden selbst in das Forschungsprojekt einsteigen. Das ist von Semester zu Semester unterschiedlich: In den ersten Semestern stand die Datenerhebung und Datenfixierung im Vordergrund. D.h. die Studierenden haben mit den Teilnehmer/innen des Lehrgangs Interviews nach Anleitung des Leitungsteams (Ingrisich & Turner), das einen Interviewleitfaden bereits ausgearbeitet hat, vorerst durchgeführt und anschließend transkribiert. In den Semestern WS 2006/07 und SS 2007 wurde der Fokus auf das Codieren der Interviews nach den oben beschriebenen Kategorien gelegt. Anschließend an den methodisch-theoretischen Input folgte jeweils das Darstellen des Universitätslehrgang und des Forschungsprojekts.

Das Konzept der Lehrveranstaltung fokussiert darauf, dass die Studierenden vorerst Input zur Theorie des Forschungsprozesses, zu Interviewtechniken und Kodierungsverfahren sowie zu dem Rahmen des Forschungsprojekts und der bisherigen

⁷ Im Rahmen des Lehrangebots absolvieren die Studierenden ein 80-stündiges Praktikum, das für den Studienplan der Pädagogik Punkt: *wissenschaftliches Praktikum* und das begleitende Seminar für den Punkt: *freies Wahlfach* in Wien anzurechnen ist. Die Arbeit für das Praktikum, wie das Durchführen von Interviews oder das Codieren der Interviews wird außerhalb des Seminars durchgeführt. Als Unterstützung in dieser Arbeitsphase dient eine peer-group von insgesamt vier Personen.

Forschungsschritte bekommen und sich in Übungen innerhalb des Seminars ausprobieren können. In diesem Zusammenhang wurde zunächst die Frage nach der Beschaffenheit von Texten gestellt – was verstehen wir eigentlich unter einem Text – und in weiterer Folge Überlegungen dazu angestellt, wie Texte auszuwerten bzw. zu interpretieren sind. Oder es wird beispielsweise eine Übung durchgeführt, wobei Dreier-Gruppen gebildet werden und jede/r, jede/n in der Gruppe einmal interviewt. Die dritte Person beobachtet den Verlauf des Interviews genau in Hinblick auf die gestellten Fragen und Antworten, Pausen, Gestik und Mimik sowie Atmosphäre während des Interviews. Anschließend wird den Personen in den jeweiligen Positionen Rückmeldung geben. Jene berichten gleichfalls, wie sie die Position des/r Interviewers/in, des/r Interviewten und des/r Beobachters/in erlebt haben. Die Reflexion der Übungen ist ein wesentlicher Bestandteil der Lehrveranstaltung. Die Bearbeitung der Angst der Interviewer/innen zu persönlichen Themen Fragen zu stellen, ist ein Beispiel dafür. Den Studierenden soll das Gefühl vermittelt werden, dass sie sich in diesem Raum geschützt und gut aufgehoben fühlen können. Gestärkt mit Inhalten und praktischen Übungen werden sie anschließend mit den Materialien des Forschungsprojekts vertraut gemacht. In den ersten Semestern waren es der Interviewleitfaden sowie das Aufnahmegerät. Der Leitfaden wurde zwar vom Forschungsteam vorgegeben, jedoch mit den Studierenden gemeinsam rekonstruiert, damit ein Verständnis für die Fragen entstehen konnte. Analog wird beim Codieren der Interviews vorgegangen. Auch hier sind die Codes vom Forschungsteam bereits im Vorfeld entwickelt worden, jedoch werden diese mit den Studierenden rekonstruiert. Parallel dazu versuchten wir den Studierenden einige der zentralen Kontexte, die in den Interviews zur Sprache kamen, zumindest skizzenhaft näher zu bringen: Welche Gefühle löst ein Interview in mir aus? Welche Erinnerungen aus der eigenen Biographie werden wachgerufen? Mit wem identifiziere ich mich? Geht es allen in der Gruppe gleich? Wenn aber Unterschiede feststellbar sind, worin bestehen sie und worauf könnten sie zurückzuführen sein?

Bei all diesen Schritten war es uns wichtig, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich in ihrem Tun im Forschungspraktikum selbst zu reflektieren. Was hat mich angenehm, was unangenehm berührt? Was kann das mit mir zu tun haben? Was mit „der Situation“, mit Anderen? Welche Reaktionen löst das wiederum bei den Kolleg/innen aus? Wo merke ich Kollisionen mit meinen Werten?



2.2 Selbstreflexion als Lern- und Forschungsebene

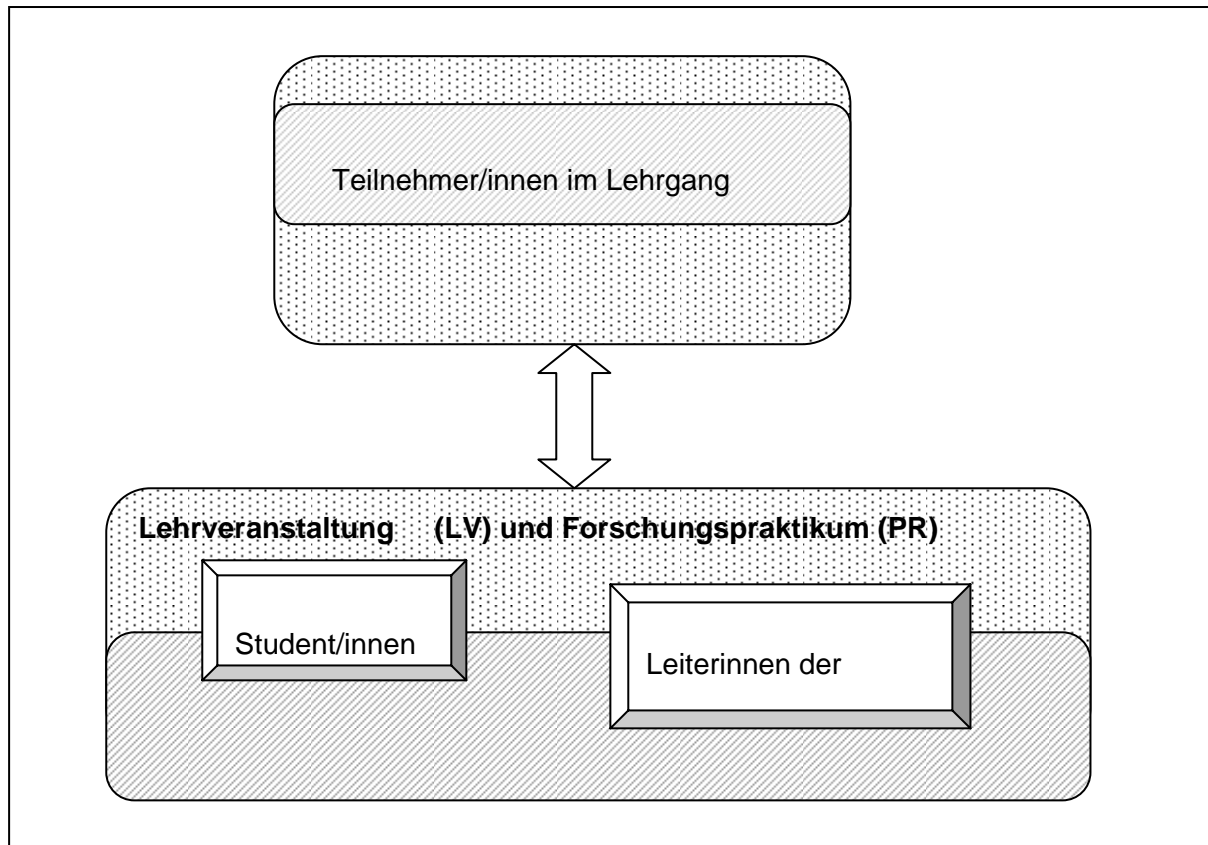
Derartige Fragen bildeten auch die Basis des im SS 2007 abgeschlossenen Forschungspraktikums mit angeschlossenem Reflexionsseminar, bei dem es auf allen Ebenen um Selbstreflexion ging. In erster Linie freilich in der Auswertung der beiden Interviewserien, aber um das bewerkstelligen zu können, auch um die Selbstreflexionsbereitschaft der Lehrveranstaltungsteilnehmer/innen des Seminars. Während das Codieren zu Arbeits- und Beziehungsfähigkeit durch relativ klar umrissene Grenzen aus den eigenen Erfahrungswelten der Studierenden gut nachvollziehbar zu sein schien, stellte sich Selbstreflexion als positiv konnotiert und anstrengenswert, doch gleichzeitig als schwer fassbar dar. Das ist wenig überraschend, geht es doch dabei um einen in wissenschaftlichen Bereichen sich noch

in den Anfängen befindlichen Weg der Erkenntnisfindung. Insofern war es Anliegen und Herausforderung, Selbstreflexion nicht nur als Thema der Auswertung, sondern auch als etwas in der Lehrveranstaltung an sich selbst Erfahrbares zu umfassen.⁸

In folgender Grafik wollen wir diese Ebenen sichtbar machen: die Teilnehmer/innen des ULG werden auf einer Lernebene zur Selbstreflexion angeleitet. Das Forschungsprojekt wiederum hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Selbstreflexion der Teilnehmer/innen zu reflektieren, betrachtet Selbstreflexion also auf der Forschungsebene. In der Lehrveranstaltung und im Forschungspraktikum sind ebenfalls beide Ebenen vertreten und zwar sowohl auf Seiten der Studierenden als auch auf Seite der Lehrveranstaltungsleiterinnen, allerdings in geringfügig anderer Gewichtung.

Ebenen der Selbstreflexion

1. Selbstreflexion als Lernebene 
2. Selbstreflexion als Forschungsebene 



⁸ Vgl. DAUBER & ZWIEBEL 2006 sowie GRAWE K., DONAT R. & BERNAUER F. 1994, Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession, Göttingen: Hogrefe.

3 Das Forschungsprojekt

Nach den Erläuterungen über das didaktische Konzept der Lehrveranstaltung, möchten wir im weiteren Verlauf das Forschungsprojekt kurz darstellen, um einen Einblick in die Forschungsthematik der Studierenden zu geben.

3.1 Der Universitätslehrgang „Psychoanalytische Pädagogik: Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“

Am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung⁹ (IUS) in Wien wurde ein neuer Universitätslehrgang mit dem Titel „Psychoanalytische Pädagogik: Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“ nach dem Modell der *Tavistock Clinic*¹⁰ in London entwickelt. In diesem Lehrgang wird die erfahrungsorientierte Form des Lernens über bewusste und unbewusste Prozesse beim Lernen und Lehren angeboten. Im Zentrum des Lehrgangs steht das Beobachten von Säuglingen, Kleinkindern nach der Methode von Esther BICK¹¹. Als eine weitere Anwendung der Säuglingsbeobachtung beobachten die Teilnehmer/innen eine Organisationen¹² sowie die eigene berufliche Praxis nach dem Konzept von Martha HARRIS¹³. Weiters wird theoretisches Wissen über psychoanalytische Konzepte¹⁴ gelehrt, sodass insgesamt den Teilnehmer/innen ein neuer Zugang zu ihrer Arbeit ermöglicht wird¹⁵. In allen sozialen Berufen steht die Fähigkeit, eine positive emotionale Beziehung zum/zur Schüler/in, Klient/in oder Hilfesuchenden herzustellen im Mittelpunkt. Erst auf einer zumindest minimal positiven und vertrauensvollen Beziehung ist es möglich, die Aufgaben des Lehrens und Lernens, des Beratens und Förderns wahrzunehmen¹⁶.

3.2 Das Konzept der Begleitforschung

Parallel zum Lehrgang „Psychoanalytische Pädagogik: Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“, der unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Gertraud Diem-Wille am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) in Wien von Oktober 2003 – Jänner 2006 durchgeführt wurde, startete eine Begleitforschung am IUS. Anliegen des Forschungsprojekts war es zu untersuchen, ob durch einen Erwerb praktischen und theoretischen Wissens um Psychoanalytische Pädagogik es Lehrer/innen gelingt, eine verstehende Haltung gegenüber Schüler/innen und gegenüber ihren eigenen inneren Konflikten einzunehmen und dadurch ihre Erziehungs- und Bildungsaufgaben bewusster wahrnehmen zu können. Ausgangspunkt für die Forschung sind

⁹ <http://ius.uni-klu.ac.at>.

¹⁰ The Tavistock and Portman NHS Trust. www.tavi-port.org.

¹¹ BICK, 1964, 2006.

¹² OBHOLZER, 1997.

¹³ HARRIS, 1987; KLAUBER, 1999.

¹⁴ BION, 1971 und 1992; KLEIN, 1952.

¹⁵ The Tavistock an Portmann NHS Trust (2005-2006): Academic Prospectus, London.

¹⁶ SALZBERGER-WITTENBERG u.a., 1997; DORNES, 2000; DATLER, 2003.

die folgenden drei Ebenen: Erstens der theoretische Wissenserwerb über psychoanalytische Pädagogik, zweitens das Wissen über die Umsetzung in die pädagogische Praxis und drittens das Einnehmen einer inneren Haltung und somit das Vollziehen des theoretischen und praktischen Wissens in der eigenen Praxis. Die dritte Ebene steht im Zentrum des Forschungsinteresses. Es soll untersucht werden, inwiefern ein Transfer von den Ebenen 1 und 2 auf die 3. Ebene möglich ist.

1. Theoretisches Wissen über psychoanalytische Pädagogik
2. Wissen über die Umsetzung in die Pädagogik
3. Einnehmen einer inneren Haltung und Umsetzen des theoretischen und praktischen psychoanalytischen Wissens in die eigene Praxis

Das Forschungsdesign sah als Sample die Teilnehmer/innen des ersten Durchgangs des Lehrgangs „Psychoanalytische Pädagogik: Persönlichkeitsentwicklung und Lernen“ vor. Die Besonderheit des konzipierten Forschungsdesigns zeichnet sich durch den kombinierten Einsatz qualitativer Erhebungstechniken¹⁷ aus, der sich aus teilstrukturierten/narrativen Interviews, Expert/inn/eninterviews sowie aus Dokumentationen über die pädagogische Praxis¹⁸ zusammensetzen. Die Auswertung umfasst die eigene Einschätzung der Teilnehmer/innen, die Einschätzung der Lehrenden über die Teilnehmer/innen sowie die Produkte der Teilnehmer/innen während der Universitätslehrgänge.

Die verinnerlichte Haltung und das Umsetzen des theoretischen und praktischen psychoanalytischen Wissens in die eigene Praxis wird anhand von drei Dimensionen – Beziehungsfähigkeit, Kreativität/Arbeitsfähigkeit und Selbstreflexivität untersucht. Diese drei Dimensionen lehnen sich an die von Sigmund FREUD genannten Dimensionen der Arbeits- und Liebesfähigkeit an, die von Marianne LEUZINGER-BOHLEBER bei der Untersuchung über das Ergebnis von Langzeittherapien weiterentwickelt wurden¹⁹. Sie ermöglichen es, die Aspekte der Persönlichkeit in Bezug auf eine psychoanalytische Grundhaltung sich selbst, den Schüler/innen und Kolleg/innen gegenüber sowie in Bezug auf die Gestaltung ihrer Berufspraxis zu untersuchen.

In Bezug auf die Dimension der Selbstreflexivität könnten Teilnehmer/innen des Lehrgangs ihre berufliche Funktion selbstbewusster und das eigene Verhalten verstärkt wahrnehmen lernen. Beispielsweise könnten sie Leitungsfunktionen reflektierter übernehmen. Die Dimension der Beziehungsfähigkeit bezieht eine offene und verstärkte Kooperation zwischen Fachkolleg/innen und einen intensiven Austausch über Schüler/innen und die eigene Praxis mit ein. Schließlich will die Dimension der Kreativität und Arbeitsfähigkeit zeigen, dass die Teilnehmer/innen die erworbenen Fähigkeiten verinnerlicht haben und somit ein Transfer in die

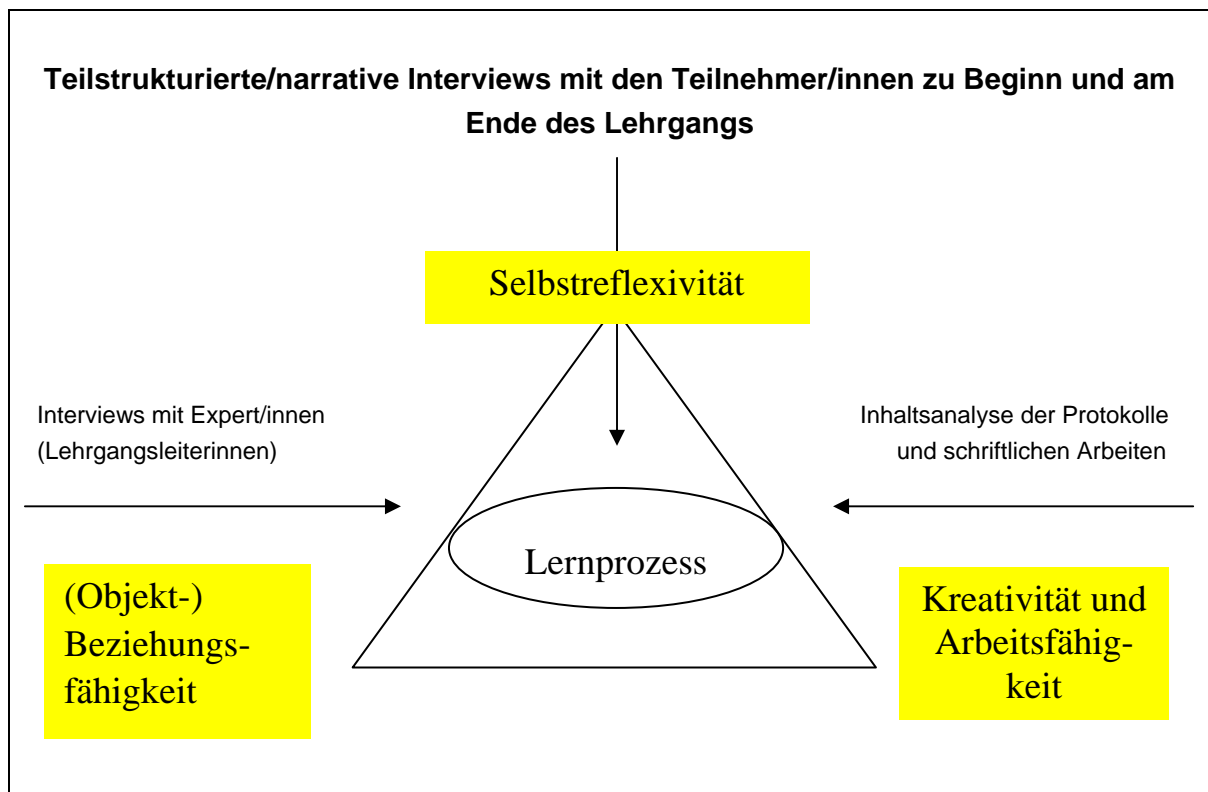
¹⁷ ATESLANDER, 2003; BRÜSEMEISTER, 2000.

¹⁸ Es wurden Beobachtungsprotokolle der eigenen beruflichen Praxis angefertigt.

¹⁹ LEUZINGER-BOHLEBER, 2002, 154.

eigene Praxis möglich ist. Darüber hinaus ist die Struktur der Verbalisierung in den Interviews relevant in Bezug auf die drei Dimensionen, so dass eine Unterscheidung zwischen expliziter und implizierter Aussagen (z.B.: offen ausgesprochener oder zwischen den Zeilen angedeutete Reflexion) vorgenommen wird.

Die folgende Grafik verdeutlicht den multiperspektivischen Ansatz zur Erfassung des Lernprozesses. Zum einen fließen die verschiedenen Quellen in die Auswertung des Lernprozesses der Teilnehmer/innen und zum anderen werden die drei zentralen Dimensionen illustriert.



Das Auswertungsverfahren wurde um eine weitere Kategorie „Evaluation“ in der zweiten Interviewserie erweitert. Das Interesse dieser Kategorie gilt einer Evaluation des Lehrgangs an sich und weniger dem Forschungsgegenstand. Diese Daten sind jedoch für die Weiterentwicklung des Lehrgangs unumgänglich.

3.3 Exkurs: Methode der Infant Observation nach Esther Bick

Esther BICK war maßgeblich an der Entwicklung der psychoanalytischen teilnehmenden Beobachtung der frühen Kindheit (Infant Observation) beteiligt. Die Methode der Beobachtung wurde ab 1960 in der Ausbildung zum Kinderpsychotherapeuten fix verankert.

„Genau genommen war die Säuglingsbeobachtung bereits Teil der Ausbildung zum Kindertherapeuten an der Tavistock Klinik, seit diese Ausbildung 1948 dort

eingrichtet worden war. Wir hatten uns damals entschieden, dass das erste nicht-klinische Jahr praktische Erfahrungen mit Säuglingen beinhalten sollte.

Dies schien mir aus vielen Gründen wichtig, am meisten aber vielleicht deshalb, weil es den Kandidaten dabei helfen würde, sich lebendig vorzustellen, was ihre Kinderpatienten als Säuglinge erlebt haben, so dass sie, wenn sie beispielsweise die Behandlung eines zweieinhalbjährigen Kindes begannen, ein Gefühl für das Baby entwickeln konnten, das es vor noch nicht allzu langer Zeit gewesen war. Darüber hinaus sollte es die Verstehensmöglichkeit des Kandidaten für das nonverbale Verhalten und das Spiel des Kindes erweitern, wie auch für das Verhalten des Kindes, das weder spricht und spielt.“²⁰

Das Setting der psychoanalytischen teilnehmenden Beobachtung sieht vor, dass die Ausbildungskandidat/inn/en einmal pro Woche über mindestens 12 Monate ein Baby in seinem familiären Umfeld beobachten. Während der Beobachtung werden keine Notizen gemacht, damit die gesamte Aufmerksamkeit beim Kind, dessen Umfeld und bei Beobachter selbst ist. Nach der Beobachtungsstunde wird ein deskriptives Protokoll verfasst, das den Ablauf der Beobachtungsstunde in Erzählform wiedergeben soll. Interpretationen der Beobachtungen werden zunächst ausgespart. In einem wöchentlichen Seminar werden die Beobachtungsprotokolle den anderen Ausbildungskandidat/inn/en sowie der Leitung des Seminars vorgelesen, um anschließend gemeinsam die Bedeutungen der Handlungen, Interaktionen und Reaktionen des Babys und deren Bezugspersonen verstehen zu lernen. Dabei werden mögliche unbewusste Prozesse speziell mitgedacht. Die genaue Beobachtung der Interaktion zwischen Säugling und seinen Bezugspersonen soll die beobachtende, nicht wertende Haltung seitens des Beobachters verstärken. Die Haltung soll helfen keine voreiligen und allgemeinen Zuschreibungen zu machen, sondern zu lernen, individuelle Situationen zu beobachten, wahrzunehmen und zu verstehen.

4 Beispiele aus dem Seminar

Im Folgenden möchten wir anhand von zwei Praxisbeispielen aus dem Seminar die Arbeit mit den Studierenden innerhalb des Forschungspraktikums sichtbar machen. Im beiden Fällen haben die Studierenden jeweils die Interviews (1. + 2. Interviewserie) eines/r Teilnehmers/in in Bezug auf die Dimension der *Selbstreflexion* bearbeitet. Es soll gezeigt werden, wie die Studierenden an die Interviews herangegangen sind und welche Gefühle dabei bei den Studierenden und im Forschungsteam ausgelöst wurden. Anhand dieser Vorgehensweise konnten wir nicht nur die Dimension *Selbstreflexion* auswerten, sondern schufen einen Bogen zur Reflexion über die Forschungstätigkeit und über die eigene Person²¹. D.h. wir hatten es, wie auch in der Grafik 1 ersichtlich wurde, mit zwei Ebenen der Selbstreflexion zu tun: derjenigen der interviewten Personen des ULGs und jener der Seminarteilnehmer/innen, uns als Leiterinnen nicht ausgeschlossen.

²⁰ BICK, 2006, 179.

²¹ DAUBER & ZWIEBEL, 2007.

Ähnlich wie im Forschungsprojekt zeigen sich unterschiedliche Facetten der Selbstreflexion. Dies steht zweifellos mit der eigenen Lebenserfahrung und dem eigenen Lebensweg der Studierenden im Verhältnis, die sich in den Annahmen und Fantasien der Studierenden über Personen in den Interviews spiegeln. So begann die Analyse des Interviews von einer Studentin mit einer Überraschung: Sie war fest davon überzeugt, dass die Person in ihrem Interview eine Frau sei. Erst durch Gespräche im Seminar wurde der Studentin klar, dass es sich im Interview um einen männlichen Lehrer handelte. Die Studentin war über ihre Annahme recht erschrocken, weil sie einer Person, die sehr einfühlsam ist, ohne weiteres typisch weibliche Attribute zugeschrieben hatte. Sie wollte dieser Reaktion auf den Grund gehen und begann das Interview erneut zu erforschen.

Zunächst versuchte sie die interviewte Person verstehen zu lernen, untersuchte die Reflexionsbereitschaft und trennte dabei den Berufsalltag vom Privatleben. Die Studentin versuchte die Reflexionsfähigkeit anhand von wiederkehrenden Momenten im Interview herauszulesen²². Dabei war für die Studierende auffällig, dass die interviewte Person offen und reflektiert über ihren Beruf sprechen kann. „Aufgrund seiner langjährigen Berufserfahrung und der stetigen Fortbildungen, ist seine Fähigkeit zur Reflexion sehr gut verankert.“²³

In Bezug auf die eigene Familie kann die interviewte Person kaum Gefühle äußern. Im Interview wurde zwar explizit nach der Herkunftsfamilie und nach dem Erleben der eigenen Schulzeit gefragt und TN K (interviewte Person) erzählte zum Teil recht dramatische Erlebnisse mit seinem strengen Vater und über die strenge Zeit im Internat, jedoch wirkte seine Darstellung eher gefühllos und distanziert. Die Tatsache, dass die Mutter der interviewten Person gar nicht erwähnt wurde, berührt die Studentin besonders. Sie war sogar traurig darüber, dass die Mutter so wenig Platz im Interview bekam. Dabei erwähnte sie, dass sie selbst eine positive Beziehung zu ihrer Mutter habe, und diese in ihrem Leben und vor allem in der Kindheit einen wesentlichen Stellenwert eingenommen habe. Sie war von den Aussagen der interviewten Person stark betroffen und irritiert. Die Studentin konnte also vor dem Hintergrund des Interviews in Ansätzen beginnen, Momente ihrer eigenen Geschichte zu reflektieren.

Zurück beim Forschungsmaterial versuchte sie in einem weiteren Schritt anhand von folgenden Zitaten den Unterschied in der Art und Weise, wie TN K über seine Gefühle einmal in Bezug auf die Familie und einmal über das Berufsleben spricht, zu zeigen.

²² KRUSE, 2007.

²³ E.D., 2007.

Umgang mit den eigenen Gefühlen

91-96: Also es war ziemlich strikt und autoritär und das hatte ich aber zu Hause auch ja, das habe ich nicht unbedingt gesucht. Und das war ja eigentlich der Grund, warum ich ins Internat gekommen bin. Damit ich diesem diesem ähm aggressiven Drang meines Vaters entgehen kann und dann habe ich das dort auch gehabt. Das war halt a bissl a Problem. Ich hab dann in der Mittelschulzeit auch ähm war ich auch im Internat. ///

Er beschreibt seine Klosterschulzeit negativ. Die Strenge trifft ihn im Internatsleben besonders hart, da er dorthin nach meinem Empfinden vor der autoritären Vater-Sohnbeziehung „flüchtet“.

430-437: die Leute, die mit mir zusammenarbeiten, da bin ich a ganz normaler Teamvater da entwickeln wir gemeinsam Programme, und die anderen, vor allem mathematische Kollegen, die sehr traditionell und frontal arbeiten, die sehen in mir eher die Konkurrenz, und und für die rufe ich mit unter fürchte ich Angstzustände hervor, und man geht miteinander um, aber ein wirkliches Naheverhältnis ist nicht vorhanden. (xxx) Ähm es ist angenehm zu spüren, dass ich um die Meinung gefragt werde und dass meine Meinung sozusagen der oberste Level ist, was was was die Didaktik und Methodik anbelangt in der Klasse.

In dieser Sequenz reflektiert er sein Beziehungsfeld und empfindet sein fachliches Ansehen als sehr angenehm.“

(E.D., 2007²⁴)

Im ersten Beispiel beschreibt TN K den Verlauf und erzählt seine Geschichte eher emotionslos. Im zweiten Beispiel verwendet er vom sprachlichen Ausdruck andere Worte, die auf verstärkte Reflexionsfähigkeit schließen lassen wie „ich fürchte“ oder „ich spüre“ oder „ich rufe hervor“.

Die Studentin versucht die interviewte Person zu verstehen und ist dabei besonders auf das Zeigen von Emotionen aufmerksam geworden: Sie fragt sich, „wann und wie zeigt die interviewte Person Emotionen?“ Ihr Resultat beschreibt sie mit: „Wenn er Kritik übt, räuspert er sich vorher. Er hustet oder seufzt bei Fragen über seine Familiensituation und er lächelt, wenn er über seine Reflektiertheit spricht.“ (E.D., 2007)

Wiederholt meldete sie sich im Seminar zu Wort und sagte, dass sie von den Interviews sehr beeindruckt war, diese sie nicht mehr los ließen und dass sie versucht war, sich in die Lebensgeschichte der interviewten Person hinein zu versetzen. Anhand der Fallrekonstruktion²⁵ konnte sie viele Aussagen der interviewten Person für seine Situation schlüssig und stimmig nachvollziehen. In Bezug auf die Erlebnisse aus der Kindheit blieben jedoch Zweifel und Irritationen. Sie meint, dass in dieser Hinsicht einiges im Interview verborgen geblieben ist, sie aber dennoch daraus ihre Schlüsse ziehen konnte: Die Studentin meinte, dass die eigene schwere Schulgeschichte eher sachlich berichtet wird, die Emotionen nicht verbalisiert werden und diesbezüglich die Reflexionsfähigkeit nur bedingt möglich, da die Verletzungen von damals vermutlich immer noch massiv vorhanden seien und aufgrund der starken Kränkung eher verdrängt wurden.

²⁴ Namen der Studentin wurde anonymisiert.

²⁵ vgl. KRAIMER, 2000; LUCIUS-HOENE & DEPPERMAN, 2002.

Im Beruflichen gelingt es TN K sehr gut über sein Handeln zu reflektieren. Aufgrund der vielen Fortbildungen scheint TN K in Bezug auf das Reflektieren seines beruflichen Handelns geschult zu sein.

Die Studentin hat sich in den Verstehensprozess „verwickeln“ lassen, ist dabei immer wieder auf ihre eigenen Erfahrungen eingegangen, hat diese kontrastiert und sie den Erfahrungen der interviewten Person gegenüber gestellt. Ihr Forschungsprozess kann analog zum Lernprozess des Einnehmens einer verstehenden Haltung, einer psychoanalytischen Haltung²⁶ der Teilnehmer/innen aus dem Lehrgang „Psychoanalytische Pädagogik“ gesehen werden, wie es weiter oben bei der Darstellung des Lehrgangs beschrieben wurde. Die Studentin war bemüht, den Teilnehmer in seinen Handlungen zu verstehen und diese in Bezug auf die Selbstreflexion wiederzugeben, es war aber nicht ihr Anliegen, seine Handlungen in Kategorien wie „gut und böse“ oder „gut und schlecht“ zu bewerten. Darin kann ein Lernpotential gesehen werden, da wir im täglichen Leben sehr leicht verleitet werden, Personen zu bewerten und Zuschreibungen zu machen. So wie die Studentin in diesem Beispiel darüber hinaus gelernt hat, dass eine offene und durchwegs gefühlsbetonte Ausdrucksweise nicht nur Frauen zugeschrieben werden kann.

Ein weiteres Beispiel ist die Bearbeitung der Interviews von TN 8, einer jungen Pädagogin, die ungefähr im selben Alter wie die das Interview auswertende Studentin war. Diese konnte dementsprechend einige Parallelen in Hinsicht auf ihre eigene Entwicklung erkennen und bei der ersten Präsentation ihrer Überlegungen wurde diese Koinzidenz auch Thema. Zum Angelpunkt wurde die bei der Lektüre entstandene Ansicht, wie leicht es der Interviewten im Gegensatz zur Auswertenden selbst fällt, diverse Ausbildungen und Berufstätigkeit zu vereinbaren. Die Aussagen im Interview wirkten als Folie, vor der die Studentin ihre eigene Lebensgeschichte zu reflektieren begann, wenn auch zunächst noch in der Komparation sehr bewertend. Dies erwies sich im Seminar wiederum als passender Moment, die kulturellen Muster genauer unter die Lupe zu nehmen, die lebensgeschichtliche Erzählungen konfigurieren. Den aufwühlenden Aspekten beim Lesen der Interviews wurde damit ein gesellschaftlich-kultureller Rahmen zur Verfügung gestellt, vor dem Annahmen über eigene Un/Fähigkeiten ihre prozessuale Struktur zurückgewinnen können. Das schuf die Basis, von der aus die Perspektive des Bewertenden – „die Interviewte kann mit ihrem Leben so viel besser umgehen als ich“ – aufgesplittert und einerseits auf Ähnlichkeiten (Alter, Studium, Berufstätigkeit), andererseits aber auch auf Differenzen und Kontexte (das unterschiedliche Darlegen von Lebenssituationen in unterschiedlichen Momenten des Lebens und die damit sich verändernden Einschätzung eigener Entscheidungen) gelenkt werden konnte. Dadurch wird der Blick für die Auswertungsarbeit geschärft. Derartige Momente im Prozess der Auswertung eignen sich auch, das Vorhandensein idiosynkratischer wie kollektiver Vorabannahmen im Sinne von Übertragung und Gegenübertragung zu thematisieren.²⁷ In Kleingruppen wie im Plenum ausgetauschte Lesarten von Interviewpassagen unterstützen das

²⁶ MERTENS, 1993.

²⁷ RACKER, 1993.

Verdeutlichen des interaktiven Faktors in der Auswertung qualitativer Interviews und verweisen auf die Bedeutung von Forschungsteams und Projektwerkstätten.²⁸

Wir suchten also nicht nur in den Interviews nach Mustern der Selbstreflexion, es war auch unumgänglich, sie in der Forschungsarbeit selbst zur Anwendung kommen zu lassen. Hier ein Beispiel, wie die beiden Reflexionsebenen zueinander stehen. Wenn TN 8 ihren Lernprozess in Bezug auf das Verstehen folgendermaßen beschreibt, „Meine Beobachtungsgabe ist sicher auch geschärft worden, wodurch ich ja, wenn heute was in der Arbeit passiert, ich kann mich in drei Tagen sicher noch sehr gut erinnern, also sicher ist nix, aber sicher besser erinnern als früher, welche Handlung worauf gefolgt ist und wie die Mimik war und was gesagt worden ist. Diese Beobachtungsgabe ist geschärft worden durch die Beobachtungen, das Nachdenken ist geübt worden...“(184-190), so kommt die Studentin zu dem Schluss: „Eine gute Beobachtungsgabe ist ausschlaggebend für eine gute Reflexionsfähigkeit. Wenn ich andere Menschen eindringlich beobachten kann, habe ich auch die Gabe mich selbst besser zu beobachten und damit besser kennen zu lernen und über mein Verhalten besser nachdenken zu können.“ (C.L. 2007)²⁹ Aus den Gesprächen im Seminar ging hervor, dass sie hier auch ihr eigenes Kontextwissen zum Ausdruck brachte, weil sie bereits selbst damit Erfahrungen gesammelt hatte. Im Gegensatz dazu hielten sich Studierende, die sich noch kaum mit Selbstreflexion auseinandergesetzt hatten, bei ihren Interpretationsversuchen eng an Paraphrasen. Gleichzeitig ist zu bemerken, wie sehr die eigenen Vorannahmen, das eigene Verständnis von Entwicklungsprozessen die Interpretation beeinflussen. Einen großen Schritt stellt es dar, wenn, wie einige Studierende es versuchten, dies deutlich und kenntlich zu machen. TN 8 beschreibt im ersten Interview eine schwierige Situation, nach der sie gerne Supervision in Anspruch genommen hätte, um ihr eigenes Verhalten verstehen zu lernen, weil sie einen Vorfall als eigene ungewollte Grenzüberschreitung in unangenehmer Erinnerung hatte. Dazu die Studentin: „Sie ist meiner Meinung noch nicht ganz bei sich, also sie hat sich selbst noch nicht wirklich gefunden, sonst würde sie hinter ihrem Tun stehen und auch genau wissen, warum sie zu solchen Maßnahmen greift.“ (C.L. 2007) Diese ihre Meinung konnte dann als eine spezifische Lesart mit anderen Meinungen im Seminar konfrontiert und kontrastiert werden. Inwieweit eigene Idealvorstellungen als Kriterien herangezogen werden, kann im Seminar erneut eine Diskussion darüber auslösen, mit welchen Wertvorstellungen wir uns den Aussagen interviewter Personen nähern. Was steht hinter dem „Sich-selbst-Finden“, in welchem Ausmaß ist möglich, sich selbst zu kennen und können wir wirklich immer wissen, was wir tun?

Auch an einer anderen Stelle versucht die Studentin die Weiterentwicklung der Selbstreflexion aus den von ihr bearbeiteten Interviews abzuleiten. Sie orientiert sich dabei an der Sprache, achtet aber auch in ihrem eigenen sprachlichen Ausdruck darauf, durch das Kenntlichmachen von Vermutungen ihre eigenen Überlegungen transparent zu machen ohne sie wertend über den von ihr zu interpretierenden Text zu stützen.

²⁸ MRUCK & MEY, 1998.

²⁹ Namen der Studentin wurde anonymisiert.

Befragt nach den Auswirkungen des ULGs, fasste TN 8 nach kurzem Nachdenken zusammen: „Ja, er hat mir Unterstützung gegeben, einerseits durch die Beobachtungen und das Reflektieren dann darüber, indem ich auch mit den Begriffen Übertragung, Gegenübertragung konfrontiert worden bin und einfach die Wichtigkeit des genau Hinschauens.“ (179-182) Die in der Formulierung zutage tretende Klarheit, interpretierte die Studentin als Hinweis, dass TN 8 nach Abschluss des ULG „selbstbewusster und sicherer“ geworden sei. „Sie verwendet auch Fachbegriffe, wahrscheinlich auch um zu zeigen, dass sie viel gelernt hat. Aber sie erscheint mir – auch in ihrer Wortwahl – überlegter und bedachter als im ersten Interview.“ Und zusammenfassend, in Hinsicht auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit: „Es scheint, als wäre sie erwachsen geworden.“ (C.L. 2007) Damit wird auch deutlich, dass für diese Studentin erwachsen zu sein, zumindest in diesem Kontext, als selbstbewusstes und reflektiertes Dasein verstanden wird.

Wenn wir nun mit Birgit VOLMERS³⁰ Forschung als konkretes Handeln im Spannungsbogen zwischen wissenschaftlicher Arbeit, dem zu untersuchenden Feld und der ForscherInnenpersönlichkeit verstehen, bietet Selbst/Reflexion das konstitutive Element schlechthin.³¹ Oder anders formuliert: Forschen wird auch als Prozess der Selbstreflexion erfahrbar.

5 Literaturverzeichnis

Bernart, Y. (1998) Das narrative Interview : ein Leitfaden zur rekonstruktiven Auswertung. In: Yvonne Bernart & Stefanie Krapp. – Landau : Verl. Empirische Pädagogik.

Bick, E. (1964) Notes on Infant Observation in Psychoanalytic Training, in: Int. Jour. of Psych .Ana. Vol 45. pp. 558.

Bick, E. (2006) Bemerkungen zur Säuglingsbeobachtung in der psychoanalytischen Ausbildung In: Frank, C. Hermanns, L. Hinz, H. (Hg.): Jahrbuch der Psychoanalyse. Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte. Frommann-holzboog, Stuttgart, 179-197.

Bion, W.R. (1971) Erfahrungen in Gruppen, Frankfurt/M.: Fischer.

Bion, W.R. (1992) Lernen durch Erfahrung, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Brüsemeister, T. (2000) Qualitative Forschung. Ein Überblick, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Diem-Wille, G. (2003) Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung. Stuttgart. Kohlhammer.

Dauber, H. & Zwiebel, R. (Hg.) (2006) Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht, Bad Heilbrunn: Kinkhardt.

Harris, M. (1987) The individual in the group: on learning to work with the psychoanalytic method, In: M.P.H. Williams (ed.) The Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick. Strath Tay, Perthshire: Clunie Press.

³⁰ VOLLMERS, 1988.

³¹ Vgl. dazu auch das Verständnis der Ethnopschoanalyse; REICHMAYR, 2003.

- Kennel, R. & Reerink, G.** (Hg.) (1996) Klein- Bion. Eine Einführung. Tübingen: Fuldaer Verlagsanstalt.
- Klein, M.** (1952) Über das Seelenleben des Kleinkindes. Einige theoretische Betrachtungen, In: Klein, M.: Gesammelte Schriften, III, Stuttgart: Friedrich Fromm Verlag.
- Lazar, R.A.** (1993) „Container-Contained“ und die helfende Beziehung. In: Ermann M. (Hg.) Die hilfreichen Beziehungen in der Psychoanalyse, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 68-91.
- Leuzinger-Bohleber, M. & Target, M.** (Hg.) (2002): Outcomes of Psychoanalytic Treatments. Perspectives for Therapists and Researchers, London: Whurr Publishers Ltd.
- Mayring, P.** (2003) Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken, 8. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Mertens, W.** (1993) Die psychoanalytische Haltung. In: Ermann M. (Hg.) Die hilfreichen Beziehungen in der Psychoanalyse., Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 11- 34.
- Muck, M. & Trescher, H.-G** (1993) Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik, Mainz: Grünewald.
- Mruck, K. & Mey, G.** (1998) Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien. Zum Konzept einer ‚Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens‘ zwischen Colloquium und Interpretationsgemeinschaft. In: Jüttemann, Gerd & Thomae Hans (Hg.), Biographische Methoden in den Humanwissenschaften, Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union, 284-306.
- Racker, H.** (1993) Übertragung und Gegenübertragung. Studien zur psychoanalytischen Technik, München: Reinhardt.
- Reichmayr, J.** (2003), Ethnopschoanalyse. Geschichte, Konzepte, Anwendungen. Psychosozial Verlag.
- Salzberger- Wittenberg, I. & Henry-Williams, G. & Osborne, E.** (1997) Die Pädagogik der Gefühle, Emotionale Erfahrungen beim Lehren und Lernen, Wien: WUV.
- Volmerg, B.** (1988) Erkenntnistheoretische Grundsätze interpretativer Sozialforschung in der Perspektive eines psychoanalytisch reflektierten Selbst- und Fremdverstehens. In: Leithäuser, T./ Volmerg B., Psychoanalyse in der Sozialforschung, Opladen: Westdeutscher Verlag, 131-179.
- Obholzer, A.** (1997) Das Unbewusste in der Arbeit. In: Eisenbach-Stangl, I., Ertl, M. (Hg.) Das Unbewusste in Organisationen, Wien: Faculta, 17-38.
- Youell, B.** (2006) The learning relationship, Psychoanalytic thinking in education, London: Karnac.

Autorinnen

Doris INGRISCH || Dozentin für Zeitgeschichte, freiberufliche Wissenschaftlerin sowie derzeit Gastprofessorin für Gender Studies am Institut für Kulturmanagement und Kulturwissenschaft der Universität für Musik und darstellende Kunst in Wien. Ihre Forschungsprojekte und Publikationen umfassen die Bereiche Qualitative Methoden, Wissenschaftsgeschichte, Exil/Emigrationsforschung, Cultural sowie Gender Studies.

e-Mail: doris.ingrisc@univie.ac.at

Agnes TURNER || Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsschwerpunkt Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) an der Universität Klagenfurt. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen qualitative Forschungsmethoden, Begleitforschung und Evaluation von Universitätslehrgängen, Forschung zu kollektiven und individuellen Lernprozessen sowie zu emotionalen Aspekten beim Lernen und Lehren.



Adresse: Schottenfeldgasse 29/1/3, A-1070 Wien, Austria

e-Mail: agnes.turner@uni-klu.ac.at

Website: <http://www.iff.ac.at/ius/>