

- 2.106 In: Fröhlich, V., Göppel, R. (Hrsg.): Was macht die Schule mit den Kindern? Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule. Psychosozial-Verlag: Gießen, 2003, 46-59.

II. Rituale und Ressourcen

Wilfried Datler

Die Klassenbeste, der Klassenschlechtesten und die Verbesserung einer Schularbeit

Nachdenken über Beziehungsprozesse im Dienste der Entfaltung schulpädagogischer Kompetenz

1. Möglichkeiten der Einführung in Psychoanalytische Pädagogik

Mit der „Renaissance“, die Psychoanalytische Pädagogik in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts erfahren hat, wuchs die Beschäftigung mit der Frage, wie psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen „vermittelt“ werden können. Ein jüngst erschienener Literaturumschauartikel weist knapp 120 deutschsprachige Titel auf, die sich mit dieser Thematik befassen. Und einige der angeführten Artikel berichten von Versuchen der Einführung in psychoanalytisch-pädagogisches Verstehen und Denken, die am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt wurden (Datler W., Datler M., Sengschmied, Wininger 2002).

In unseren hochschuldidaktischen Bemühungen gewinnt seit einiger Zeit die Arbeit mit einem bestimmten Konzept der teilnehmenden Beobachtung an Bedeutung, das von Esther Bick an der Tavistock Clinic in London entwickelt wurde und in seiner originären Form die Beobachtung von Säuglingen und Kleinkindern in ihrer familiären Lebenswelt vorsieht. Genau besehen sind für diese Art des Arbeitens, die nur Teilnehmern eines Infant-Observation-Seminars offen stehen, vier Elemente konstitutiv, die folgendermaßen umrissen werden können:

1. Jeder Teilnehmer eines Infant-Observation-Seminars besucht zwei Jahre hindurch einmal pro Woche eine Familie mit einem Baby, um sich als lernender Beobachter eine Stunde lang auf das Baby und all die Situationen zu konzentrieren, in denen sich das Baby in seinem Alltag befindet. Seine primäre Aufgabe besteht darin, eine zurückhaltende Position einzunehmen, die es ihm erlaubt, durch Zusehen und Hinhören in sich aufzunehmen, was dem Baby zur Zeit der Beobachtung widerfährt und was es an Aktivitäten zeigt.
2. Im unmittelbaren Anschluss daran wird all das, woran sich der Beobachter erinnert, in deskriptiv-narrativer Weise zu Papier gebracht.
3. Die so entstehenden „Beobachtungsprotokolle“ werden anonymisiert und in die einmal wöchentlich stattfindenden Seminarsitzungen gebracht. Meist ist es ein ausgewähltes Protokoll, das dann im Seminar besprochen wird und vor allem der Beschäftigung mit der Frage dient, welche Beziehungserfahrungen das Baby in den beschriebenen Situationen gemacht und wie es dabei sich und seine Welt erlebt haben mag.
4. In der Absicht, diesen Lernprozess zu dokumentieren und zu vertiefen, werden von den Gesprächen im Seminar Notizen gemacht. Diese Notizen erleichtern es den Seminarteilnehmern, zu einem

späteren Zeitpunkt das Nachdenken über ein Baby, seine Beziehungserfahrungen und das Entstehen seiner inneren Welt wiederum aufzunehmen.

Ausführlichere Darstellungen zur Geschichte und Besonderheit dieser Methode liegen inzwischen sowohl in englischer als auch in deutscher Sprache vor (etwa von Lazar u.a. 1986; Miller u.a. 1989; Lazar 1991, 2000; Datler, Steinhardt, Ereky 2002). Einschlägigen Veröffentlichungen ist darüber hinaus zu entnehmen, dass in vielen Aus- und Weiterbildungsgängen auch mit Modifikationen dieser Methode gearbeitet wird. Namentlich ist etwa an die Beobachtung von Vorschulkindern (Adamo/Rustin 2001) oder an „work paper groups“ zu denken, deren Teilnehmer über jeweils eine Stunde ihrer Arbeit deskriptiv gehaltene Protokolle in der Ich-Form abfassen, die dann im Seminar ähnlich wie Baby-Beobachtungsprotokolle besprochen werden und differenzierte Zugänge zum Erleben all jener Personen eröffnen sollen, die im Protokoll Erwähnung finden (die Verfasser der Protokolle miteingeschlossen) (Harris 1977; Klauber 1998; Miller 2002).

Auch in Wien bieten wir neben Infant-Observation-Seminaren „klassischen Zuschnitts“ Seminare an, in denen wir mit den erwähnten, aber auch mit anderen Modifikationen der von Esther Bick begründeten Methode arbeiten: Studierende, die einen Lehrveranstaltungszyklus zur Einführung in psychoanalytische Entwicklungstheorien besuchen, werden von mir angehalten, vier einmalige Beobachtungen von Heranwachsenden unterschiedlichsten Alters anzustellen, zu Papier zu bringen, im Seminar zu diskutieren und in Seminararbeiten mit Theoreiansätzen in Verbindung zu bringen. Und in einem Wiener Projektstudiengang, der von Gertraud Diem-Wille initiiert und für eine Gruppe von Lehramtsstudierenden angeboten wurde, sahen wir unter anderem die Beobachtung von Kindern und Jugendlichen in Bildungsinstitutionen vor (Diem-Wille u.a. 1998; Sengschmied 1999).

Im Folgenden nehme ich auf eine weitere Variante dieser Art von Arbeit Bezug, die in einem Seminar zum Einsatz kam, in dem Studierende die Möglichkeit erhielten, ihre Forschungskompetenzen, die sie in Einführungsveranstaltungen erwerben konnten, weiter zu vertiefen. Im Speziellen war es die Aufgabe der Studierenden, spezifische, sie interessierende Fragen zu finden, welche förderliche und hemmende Aspekte des innerschulischen Beziehungsgeschehens zwischen Lehrern und Schülern betrafen. Diese Fragen galt es in die Gestalt von „Forschungsfragen“ überzuführen, die im Seminar zu bearbeiten waren. In diesem Zusammenhang wurden Studierende dazu angeregt, ein forschungsmethodisches Design zu finden, das die teilnehmende Beobachtung von innerschulischen Interaktionsprozessen, deren anschließende Protokollierung sowie deren Besprechung im Seminar beinhaltet.

2. Schulerfolg und Lehrer-Schüler-Beziehung

Zwei Studentinnen begannen sich im Seminar dafür zu interessieren, in welcher Weise sich die Beziehungen, die zwischen Lehrern und ihren *guten* Schülern bestehen, von jenen Beziehungen unterscheiden, die zwischen Lehrern und ihren *schlechten* Schülern auszumachen sind. Ihre Forschungsfrage präzisierten sie folgendermaßen:

Welchen Einfluss hat der Schulerfolg in einem konkreten Unterrichtsgegenstand auf die Beziehung zwischen LehrerIn und klassenbester bzw. klassenschlechtesten SchülerIn? Worauf könnte dieser Einfluss förderliche oder hemmende Wirkung zeigen?

Diese Frage untersuchten beide Studentinnen am Beispiel eines „Einzelfalls“: Sie fanden Zugang zu einem Gymnasium außerhalb Wiens und befassten sich mit der Beziehung zwischen der Mathematiklehrerin einer vierten Klasse (8. Schulstufe) und jenen Schülern, die als Klassenbeste bzw. Klassenschlechteste auszumachen waren.

2.1 Befragung, Beobachtung und Interview

In schriftlicher Form holten sie von den Schülerinnen und Schülern dieser Klasse eine Antwort auf folgende Frage ein: „Wenn du die Erlaubnis hättest, bei einer Mathematikschularbeit von jemandem anderen aus deiner Klasse abzuschreiben – von wem würdest du am liebsten und von wem am wenigsten gerne abschreiben?“ Zwei Namen – Johanna und Franz – wurden jeweils am häufigsten genannt; und beide Namen nannte auch die Mathematiklehrerin, als sie von den Studentinnen gefragt wurde, welche Schülerinnen und Schüler sie zu den Klassenbesten bzw. Klassenschlechtesten zählt.

In der Folge erhielten die Studentinnen die Gelegenheit, an zwei verschiedenen Tagen jeweils eine Stunde lang am Mathematikunterricht beobachtend teilzunehmen; wobei die Aufmerksamkeit der einen Studierenden auf die klassenbeste Schülerin Johanna und der Fokus der anderen Studierenden auf den klassenschlechtesten Schüler Franz gerichtet war.

Die narrativ gehaltenen Protokolle, die jeweils unmittelbar nach der Beobachtung verfasst wurden, waren Gegenstand der Besprechung im Seminar in Hinblick auf die Frage, wie die beschriebenen Personen die einzelnen Situationen und damit auch die Menschen, mit denen sie zu tun hatten, erlebt haben mögen.

Bevor nun versucht wurde, in der Seminararbeit Gedanken über die förderlichen und hemmenden Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehungen anzustellen, führten die Studentinnen Interviews mit der Lehrerin, aber auch mit Johanna und Franz. Dabei ging es um die Frage, wie die Lehrerin, Johanna und Franz die Lehr-Schüler-Beziehung wahrnehmen und einschätzen; und welchen Stellenwert sie dabei dem Umstand zuschreiben, dass Johanna in Mathematik sehr gut ist, während Franz Gefahr läuft, die Klasse wiederholen zu müssen.

Auf der Basis dieser Materialien und deren Besprechung war dann die Seminararbeit abzufassen, in der, so kann vorweg genommen werden, eine Gesamteinschätzung zum Tragen kam, die von den Ausgangserwartungen der Studentinnen deutlich abwich.

2.2 Ausgangserwartungen

Obgleich die Studierenden auf ein bestimmtes Ergebnis ihrer Untersuchung keineswegs fixiert waren, gingen sie doch von der ebenso undifferenzierten wie umfassenden Erwartung aus, dass *schlechter* Schulerfolg die Entstehung oder Festigung einer wenig hilfreichen Lehrer-Schüler-Beziehung nach sich zieht. Dagegen, so nahmen sie an, würde *guter* Schulerfolg zur Entstehung oder Festigung einer generell förderlichen Lehrer-Schüler-Beziehung führen

– förderlich für das Interesse der leistungsstarken Schüler am jeweiligen Unterrichtsgegenstand; förderlich für die Wertschätzung, die Lehrer und gute Schüler einander entgegenbringen; förderlich für beider Selbstwertgefühl und Selbstkonzept; und förderlich für die Wahrnehmung der jeweils anderen Person als jemandem, der global als angenehm erlebt wird. Ausgewählte Passagen aus den Beobachtungsprotokollen der Studentin, die ihre Aufmerksamkeit primär auf Johanna gelenkt hatte, lassen exemplarisch erkennen, in welcher Weise das Interaktionsgeschehen, das beobachtet werden konnte, Interpretationen und Einschätzungen nahe legte, die sich vor allem von den letztgenannten Erwartungen der Studentinnen unterschieden.

3. Die Beziehung zwischen der Klassenbesten und der Mathematiklehrerin

Das Gymnasium, in dem die Beobachtungen durchgeführt wurden, befindet sich im ländlichen Raum. Die Studentinnen¹ berichten, dass die Schüler und Schülerinnen dem Unterricht weitgehend konzentriert und ruhig folgten, besondere disziplinäre Schwierigkeiten waren weder auszumachen noch Gegenstand des Gesprächs mit der Lehrerin.

Die Lehrerin wird von beiden interviewten Schülern als engagiert und geduldig beschrieben, beide attestieren ihr, gut erklären zu können. Die Aussagen der Schüler deckten sich damit, dass die Studentinnen während des Beobachtens den Eindruck gewannen, dass die Lehrerin gut strukturiert vorträgt und von den Schülerinnen und Schülern der Klasse geschätzt wird.

Die Klassenbeste Schülerin Johanna wirkt mit ihren vierzehn Jahren – im Vergleich zu den anderen Schülerinnen – etwas lieblos gekleidet. Sie trägt eine rote Hose und ein grünes Sweatshirt, ihre dunklen Haare hat sie nachlässig hinter dem Kopf zusammengebunden.

3.1 Nach der Schularbeit – aus dem ersten Beobachtungsprotokoll

Als die Studentin, die sich auf Johanna konzentriert, mit ihrer Beobachtung beginnt, wirkt Johanna angespannt. Die Studentin schreibt:

„In der großen Pause mache ich die erste Bekanntschaft mit Johanna. Sie läuft am Gang der Lehrerin nervös hinterher und fragt mit einer eher leisen aber sicheren Stimme: ‚Frau Professor, haben sie schon die Schularbeit angeschaut?‘

Die Lehrerin entgegnet ihr mit einem Lächeln, gibt aber sonst keinen Kommentar. Johanna versucht weiter, etwas zu erfahren, und unruhig herumhüpfend sagt sie: ‚So viel ich weiß, hab‘ ich eh alles richtig.‘ Die Lehrerin beachtet sie aber nicht weiter. Die Stunde in der 4d beginnt.“

Als wir im Seminar nach der Lektüre des gesamten ersten Beobachtungsprotokolls diesen ersten Textausschnitt genauer besprachen, gewannen wir den Eindruck, dass Johanna noch vor dem Beginn des Unterrichts eine intime Situation mit der Lehrerin herzustellen versucht, um – unbeobachtet von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern – eine Information über die

¹ Ich danke an dieser Stelle Maria Westermayer und Christine Khek für die Überlassung des Beobachtungsmaterials.

Benotung ihrer Schularbeit zu erhalten. Sie stellt eine präzise Frage, erhält aber nur ein Lächeln zur Antwort. Dies scheint die Anspannung und Nervosität Johannas zu steigern; doch verliert sie die Möglichkeit des Insistierens in einer intimen Zweier-Situation, als die Lehrerin ihre Position als Lehrerin in der Klasse einnimmt und mit dem Unterricht beginnt.

Zweierlei sticht ins Auge: (1.) Johanna erlebt sich in einer Position der Unterlegenheit und Abhängigkeit, während sie die lächelnde Lehrerin als ihr überlegen wahrnimmt, die Johanna im Ungewissen und somit zappeln lässt. (2.) Johanna hat ein starkes Verlangen danach, bestätigt zu bekommen, dass sie eine gute, ja sehr gute Schülerin ist. Als ihr die Lehrerin diese Bestätigung verwehrt, scheint sie ihr mit der Bemerkung „*So viel ich weiß, hab' ich eh alles richtig.*“ doch einen entsprechenden Hinweis entlocken, sich zugleich aber auch selbst bestätigen zu wollen, dass sie in Mathematik geradezu unüberbietbar gut ist.

Diese beiden Themenbereiche, so ist weiteren Beobachtungsausschnitten zu entnehmen, beschäftigen Johanna und ihre Lehrerin nicht nur zu Beginn dieser einen Unterrichtsstunde. Denn nachdem die Lehrerin kurz die beiden Studentinnen als angehende Pädagoginnen vorgestellt hat, die hier sind, um den schulischen Alltag besser kennenzulernen; und nachdem die Lehrerin Franz mitgeteilt hat, dass seine Schularbeitsleistung nicht genügend war, beginnt sie damit, die Schularbeitsbeispiele mit der Klasse durchzurechnen.

„Als die Lehrerin dann mit der Schularbeitsverbesserung an der Tafel weitermacht, meldet sich Johanna sofort willig mit einem Handzeichen (sie ‚zeigt auf‘), um die Beispiele an der Tafel vorrechnen zu können. Sie wird allerdings nicht drangenommen, *was sie gelassen zur Kenntnis nimmt*². Ihr Gesichtsausdruck wirkt sehr interessiert, doch verrät er weiters nicht allzu viel über etwaige Gefühlsregungen.

Obwohl ohnehin bereits ein Schüler bei der Tafel steht, zeigt Johanna nach wie vor auf (*„ständig abrufbereit“*). Nun hat sie die Hand heruntergenommen (*anscheinend nur zur Entlastung, denn schon in der nächsten Minute ist die Hand wieder oben, obwohl noch immer der selbe Schüler am selben Beispiel rechnet*).

Sie sitzt gespannt hinten und schaut, was ihr Klassenkamerad an der Tafel rechnet. Sie interessiert sich zu diesem Zeitpunkt anscheinend überhaupt nicht für das restliche Geschehen (Tuscheleien, mich und meine Kollegin ...) in der Klasse.

Noch bevor die Lehrerin zur Verbesserung des nächsten Beispiels an der Tafel aufruft, hat Johanna schon wieder die Hand oben und versucht, drangenommen zu werden. Die Schüler schreien: ‚Johanna, du worst jo eh scho!‘ [‚Johanna, du warst ohnehin schon dran!‘] Die Lehrerin wiederholt das von den Schülern Gesagte. Johanna zeigt wieder keine Gefühlsäußerung und greift geheim zu ihrer Semmel, um ein paar Bissen davon zu machen. Die Hand hat sie nun schon die ganze Zeit bei ihrem Mund und kaut an ihren Fingernägeln. Sie tritt nicht in Kontakt zu ihren Sitznachbarn.

Der Schüler, der gerade an der Tafel steht und verzweifelt versucht, das Beispiel zu lösen, dreht sich hilfeschend um und Johanna gibt ihm ein Zeichen (mit nach oben gestelltem Daumen), verbunden mit einem freundlichen Lächeln, mit dem sie ihrem Kameraden anscheinend zu verstehen gibt, dass es schon richtig so ist, wie er das Beispiel rechnet.“

Auch in dieser Unterrichtssequenz wirkt Johanna angespannt und begierig danach, sich als ausgezeichnete Schülerin bestätigt zu finden. Doch die Lehrerin lässt wiederum keine Situation entstehen, in der Johannas Begierde gestillt werden könnte: Johanna, die offensichtlich

² Die Beobachtungsprotokolle sind so deskriptiv wie möglich zu verfassen. Passagen, die einen deutlich interpretierenden Charakter haben, und Passagen, welche Eindrücke oder Kommentare der Beobachterinnen wiedergeben, werden *kursiv* gesetzt.

schon in der Stunde zuvor an der Tafel gerechnet hatte, wird von der Lehrerin trotz Aufzeigens nicht aufgerufen. Statt dessen wird Johanna von den Mitschülern und Mitschülerinnen, aber auch von der Lehrerin zurechtgewiesen – und muss einmal mehr zur Kenntnis nehmen, wie abhängig sie von den Entscheidungen der Lehrerin ist, die ihr trotz Verlangens keine Möglichkeit einräumt, ihr Können unter Beweis zu stellen.

Es dürfte daher kein Zufall sein, dass sich Johanna just nach den Zurechtweisungen, die sie erfahren muss, selbst etwas Gutes tut, indem sie sich erlaubt, von ihrer Semmel abzubeißen. Ihre Anspannung lässt freilich erst nach, als sie gegen Ende der Sequenz doch eine Möglichkeit findet, ihr Können zu zeigen: Indem sie dem Schüler an der Tafel öffentlich sichtbar bestätigt, dass er richtig gerechnet hat, kann sie sich nicht nur als hilfreich, sondern auch als kompetent erleben – und sich dergestalt auch vor der Klasse präsentieren. Damit schafft sie sich eine Situation, die es ihr erlaubt, sich als erstklassige Mathematikerin unabhängig davon zu erfahren, ob sie von der Lehrerin aufgerufen wird oder ob sie von der Lehrerin Auskunft über ihre Schularbeit erhält.

Das Erleben von Abhängigkeit und Hilflosigkeit, das sie ihrer Lehrerin gegenüber zunächst empfunden haben dürfte, scheint damit in den Hintergrund zu treten und vordergründigen Gefühlen der Stärke, Kompetenz und Überlegenheit Platz zu machen. Und Letzteres erfährt gleich darauf eine nochmalige Steigerung, als Johanna vernimmt, dass sie von einer Mitschülerin kritisiert wird:

„Die Lehrerin fragt nun bei dem, der an der Tafel steht, nach. Sie will wissen, wie ein Bruch gekürzt wird. Johanna lächelt still vor sich hin, was auch immer das bedeuten mag. Plötzlich flüstert ein sich nicht am Unterricht beteiligendes Mädchen von vorne: ‚Johanna, mach dir einen g’scheiten Zopf!‘ Johanna verdreht die Augen und beginnt sich die Haare zu richten. Dann blickt sie wieder zu der anderen hin und schaut fragend, ob es passt. Obwohl sie anscheinend nicht die ganze Zeit über zugehört hat, macht sie die Lehrerin plötzlich auf einen Fehler auf der Tafel aufmerksam. Die Lehrerin bedankt sich höflich für den ‚wichtigen Hinweis‘.

Johanna knabbert wieder an ihrer Semmel. Nun lehnt sie schräg am Tisch, den rechten Ellbogen aufgestützt, ihr Kinn haltend. Dann gibt sie wieder ein Urteil über das, was an der Tafel gerechnet wird, ab: ‚So hob i’s a.‘ [‚So habe ich es auch.‘]

Die Lehrerin sagt darauf nur: ‚So host as a?!‘ [‚So hast du es auch?!‘] Plötzlich schreit ein Mädchen, auf einen anderen Aspekt des Mathematikbeispiels Bezug nehmend, fragend nach hinten: ‚Johanna, host du des eh a so?‘ [‚Johanna, hast du das auch so?‘] Und schon wird die nächste Frage an Johanna gerichtet. Die Schüler wenden sich auf einmal öfter an Johanna als an die Lehrerin.“

Es ist beachtlich, welche Dynamik dieser Situation inhärent ist: Johanna, die einen Zustand der Zufriedenheit erreicht hat, erfährt zunächst Kritik. Sie sieht sich gedrängt, der Aufforderung, ihr Haar zu richten, unwillig Folge zu leisten. Doch braucht sie sich nicht allzu lang in der Position der Unterlegenen zu erleben, an der etwas ausgesetzt wird; denn sie verkehrt die Situation blitzschnell in ihr Gegenteil: Sie wird zur Kritikerin und demonstriert, dass ihr schneller als der Lehrerin auffällt, wenn ein Fehler gemacht wird – und zwar selbst dann, wenn Johanna mit ihrer Frisur und somit mit anderem beschäftigt ist. Sie belehrt ihre Lehrerin, erhält dies von der Lehrerin als angemessen bestätigt und kann sich damit der Lehrerin überlegen fühlen.

Johanna entspannt sich und braucht nicht mehr viel zu tun, um zur Autorität und Auskunftsperson Nummer eins zu werden: Ein selbstsicher geäußertes ‚So hob i’s a.‘ reicht, um von der Lehrerin eine Rückfrage zu vernehmen und damit eine Phase zu eröffnen, in der sich die

Schülerinnen und Schüler bei Johanna die Bestätigung darüber holen, ob sie bei der Schularbeit richtig gerechnet haben oder nicht.

Wie anders ist die Situation nun im Vergleich zu jener am Stundenbeginn: War Johanna zunächst begierig, bestätigt zu bekommen, wie gut sie in Mathematik ist, so kann sie nun erfahren, dass ihr in geradezu demonstrativer Weise nicht nur von den Kolleginnen und Kollegen, sondern auch von der Lehrerin mathematische Kompetenz zugesprochen wird. Befand sich Johanna zunächst in einer Situation, in der sie der Lehrerin gegenüber Gefühle der Unterlegenheit und unbefriedigenden Abhängigkeit verspürte, so kann sie nun Überlegenheit und Stärke verspüren und erleben, dass sie auf das gewährende Wohlwollen der Lehrerin keineswegs angewiesen ist, um bestätigt zu erhalten, dass sie in Mathematik die Beste ist. Und war es zunächst Johanna, die von der Lehrerin wissen wollte, ob sie die Schularbeitsbeispiele richtig gerechnet hat, so kann sie erleben, dass es die Mitschülerinnen und Mitschüler sind, die sich nun mit analogen Fragen an Johanna wenden und ihr im Moment mehr fachliche Autorität zusprechen als der Lehrerin.

3.2 Die Fortsetzung – aus dem zweiten Beobachtungsprotokoll

Im Seminar waren die Studierenden beeindruckt von der Art und Weise, in der es Johanna gelang, sich aus der Situation zu befreien, die zu Stundenbeginn so schmerzlich für sie war. Die Studierenden waren aber auch mit der Frage beschäftigt, wie Johannas Lehrerin dies erlebt haben mag und ob es ihrem Wunsch entspricht, wenn Johanna im Verlauf einer Stunde in solch eine zentrale Position gerät. Die Besprechung des Protokolls der zweiten Beobachtung erlaubte es, dazu einige Überlegungen anzustellen und manche Eindrücke zu vertiefen, die im Zuge der Besprechung des ersten Protokolls gewonnen worden waren.

Um dies zu verdeutlichen, wähle ich einen ersten Protokollausschnitt aus, der mit einer bereits bekannten Situation beginnt. Johanna zeigt auf, wird aber nicht drangenommen:

„Die Lehrerin will etwas von der Schülerin an der Tafel wissen. Johanna zeigt auf und sagt zweimal hintereinander: ‚I waß, i waß!!!‘ [‚Ich weiß es, ich weiß es!!!‘] Sie bekommt keine Erwiderung, worauf sie die Hand herunternimmt und beginnt, etwas in ihrem Mathematikbuch zu suchen. Dann hebt sie wieder die Hand. Zur selben Zeit dreht sie sich zu ihrer Hinterfrau um und beginnt mit ihr zu tratschen. Sie dreht sich dann wieder nach vorne und schaut gespannt, mit gehobenen Augenbrauen, zur Tafel.

Johanna nimmt ihre Füße auf den Sessel und sitzt nun im ‚Türkensitz‘. Der Sitznachbar belästigt Johanna, sie sagt: ‚Loss mi!‘ [‚Lass mich!‘] Johanna dreht sich nach hinten, lacht ihre Hinterfrau kommentarlos an und kaut an ihren Fingernägeln. Sie dreht sich wieder nach vorne und schaut gespannt zur Tafel. Sie hat dabei immer den selben Gesichtsausdruck, den Kopf leicht zur Seite geneigt, die Augenbrauen etwas gehoben und die Oberlippe leicht über die Unterlippe gestülpt. Nun reibt sie sich die Augen und stützt ihr Kinn auf der Hand auf.

Die Schülerin an der Tafel hat ein Problem. Johanna redet mit sich selbst über das, was an der Tafel gerechnet wird. Sie zeigt auf, ohne dass die Lehrerin eine Frage an die Klasse gestellt hat. Dabei sagt sie halblaut: ‚Lisi! Lisi!‘, als ob sie ihr etwas zuflüstern wollte! (Lisi ist die Schülerin an der Tafel.) Die Lehrerin stellt weitere Fragen an die Schülerin Lisi. Johanna zeigt wieder auf. Sie hat eine Füllfeder in ihrer Hand und spielt mit derselben, als sie ihren Blick auf die Tafel gerichtet hat. Plötzlich schreit Johanna nach vorne: ‚Nimm die untern zwei x und multiplizier’s mit dem Nenner!‘ Die Lehrerin ermahnt Johanna: ‚Johanna!‘ Ein Bub ermahnt Johanna ebenfalls und schreit: ‚Ruhe!‘

Johanna nimmt beide Meldungen hin, ohne ihren Gesichtsausdruck zu verändern, und rechnet still weiter.“

Johanna ist abermals angespannt und bittet die Lehrerin geradezu darum an, ihr die Möglichkeit zu geben, als kompetente, wissende Schülerin in Erscheinung treten zu dürfen. Als ihr die Lehrerin dazu wiederum keine Gelegenheit einräumt, beginnt Johanna bald darauf den Umstand zu nutzen, dass die Schülerin an der Tafel die Fragen der Lehrerin nicht beantworten kann. Dem Bild der „braven“ und „hilfreichen“ Schülerin zunächst treu bleibend, zeigt sie weiterhin auf und versucht die Aufmerksamkeit der Schülerin auf sich zu lenken, um sich einsagend als Wissende zeigen zu können. Doch als Johanna mit keiner dieser Strategien Erfolg hat, wird die Anspannung in ihr zu groß: Mit der Lehrerin und der Schülerin an der Tafel ungeduldig werdend, schreit sie eine Rechenanweisung nach vorne.

Es dürfte für Johanna befriedigend sein, in dieser Weise ihre innere Spannung gelindert, ihren Unmut geäußert zu haben und als Wissende in Erscheinung getreten zu sein; denn die Ermahnungen, die sie erhält, scheinen für Johanna in keinem Verhältnis zum Genuss zu stehen, den sie sich soeben verschafft hat.

Diese Ermahnungen bringen überdies zum Ausdruck, dass Johannas Verlangen, sich in der Klasse als wissend zu präsentieren, für Johannas Lehrerin mitunter auch ein Ärgernis darstellt – ein Umstand, der auf die aggressive Dimension hindeutet, die der Beziehung zwischen Johanna und ihrer Lehrerin innewohnt.

Diese aggressive Dimension war schon dem ersten Beobachtungsprotokoll zu entnehmen, als zum Ausdruck kam, wie sehr die Lehrerin gegen Ende der Stunde an die Seite gedrängt wurde, nachdem sie Johanna zu Beginn im Ungewissen und danach kommentarlos unbeachtet hatte lassen. Es ist interessant, dass solch eine „Verkehrung der Situation“ gegen Ende des zweiten Beobachtungsprotokolls ebenfalls auszumachen ist:

„Die Lehrerin verkündet das Stundenende, obwohl es noch nicht geläutet hat. Johannas Blick haftet immer noch an der Tafel. Dann rechnet sie in ihrem Heft weiter.

Die Lehrerin spricht von einer Überraschung, die sie in der kommenden Woche für ihre Schüler vorbereitet hätte. Johanna interessiert sich im Gegensatz zu ihren Kameraden überhaupt nicht für diese Überraschung. Sie rechnet und beteiligt sich nicht am Lehrer-Schüler-Gespräch. Nun scheint sie ihre Rechnung doch beendet zu haben, denn sie spielt jetzt mit einem Stück Papier und sitzt schräg auf ihrem Sessel.

Sie beginnt Zuckerl auszuteilen. Die Lehrerin sieht das und ermahnt Johanna: ‚In der Pause bitte!‘ Alle schreien: ‚Johanna, ich bitte, gib mir was!‘ Johanna hat ein Zuckerl in der Hand und kaut an den Fingernägeln der anderen Hand. Im Gespräch zwischen der Lehrerin und dem Rest der Klasse geht es darum, dass Mathematik die ganze nächste Woche über ausfallen wird! Johanna sagt: ‚Geh bitte, des foit jo immer aus!‘ [Geh bitte, das fällt ja immer aus!]“

Als die Lehrerin mit dem Hinweis auf eine „Überraschung“ die Neugierde der Schülerinnen und Schüler wecken will, zeigt Johanna zunächst Desinteresse – um die Spannung, welche die Lehrerin erfolgreich aufgebaut hat, dann innerhalb weniger Sekunden zu zerstören. Ohne Erfolg versucht die Lehrerin dies zu unterbinden. Denn letztlich „siegte“ Johanna: Sie demonstriert der Lehrerin, der Klasse und sich selbst, dass sie auch im Bereiten von Überraschungen die Bessere ist; denn die von Johanna verteilten Zuckerln finden plötzlich mehr Interesse als die offiziellen Mitteilungen. Als die Lehrerin die Aufmerksamkeit einiger Schüler doch mit dem Hinweis darauf halten kann, dass der Mathematik-Unterricht in der nächsten Woche

ausfallen wird, ruft dies bei Johanna laute Kritik hervor. Wie gegen Ende der letzten Stunde, so scheint sich auch nun das Lehrer-Schüler-Verhältnis für kurze Zeit umzukehren: Als wäre die Lehrerin Johannas Schülerin, wird sie mit den Worten gerügt: „*Geh bitte, des foit jo immer aus!*“

3.3 Ein Teufelskreis?

Spätestens zu jenem Zeitpunkt, an dem im Seminar die eben erwähnten Protokollausschnitte besprochen wurden, dominierte im Seminar die Auffassung, dass die Ausgangserwartungen der Studierenden unzutreffend waren: Die Klassenbeste und die Lehrerin erleben einander keineswegs als *umfassend* angenehm; und die Art, in der sie einander begegnen, scheint auch dem Selbstwertgefühl beider nicht bloß zuträglich zu sein.

Denn der Beziehung, die zwischen Klassenbesten und Lehrerin besteht, scheint auch ein klar ausmachbares Moment der Rivalität inhärent zu sein, das beide veranlasst, nach Situationen zu suchen, die es jeweils einer erlaubt, sich der anderen überlegen zu fühlen.

Dieses Ringen um Dominanz scheint – zumindest auf Seiten Johannas – in einem Selbst-Gefühl der Unsicherheit zu gründen, das Johanna bewusst nicht wahrzunehmen braucht, wenn sie immer wieder bestätigt bekommt, dass sie – zumindest in Mathematik – unüberbietbar gut, klug und erfolgreich ist (Adler 1912). Eben diese Bestätigung kann Johanna aber oftmals nicht erhalten; denn die Lehrerin verwehrt ihr immer wieder die Möglichkeit, zu brillieren und Sicherheit gebende Bestätigung zu erfahren.

Letzteres dürfte zweierlei nach sich ziehen: Das Verhalten der Lehrerin trägt dazu bei, dass Johannas Gefühl der Unsicherheit nochmals eine Steigerung erfährt. Und es ist dazu angehtan, auf Seiten Johannas auch das Gefühl zu intensivieren, von der Lehrerin in schmerzlicher Weise abhängig zu sein.

In solchen Situationen dürfte sich Johanna erst recht dazu gedrängt fühlen, sich in der Grupsituation der Schulklasse (vgl. Finger-Trescher 1994) als ausgezeichnete Schülerin präsentieren und erleben zu können, die es überdies schafft, Situationen herbeizuführen, in denen sie den Eindruck gewinnen kann, sogar der Lehrerin überlegen zu sein. Dieses Erleben von Überlegenheit scheint dem Selbstwertgefühl, aber auch dem Verlangen Johannas zuträglich zu sein, an der Lehrerin gleichsam Rache dafür zu üben, dass ihr diese so wenig Gelegenheit gibt, sich als ausgezeichnete Schülerin bestätigt zu sehen.

Diesem Verlangen nach Rache entspricht durchaus der Umstand, dass vor allem gegen Ende der beobachteten Stunden Situationen entstehen, in denen sich die Lehrerin zur Seite gedrängt fühlt. Sie scheint in die konfliktreiche Beziehung zu Johanna selbst so verstrickt zu sein, dass es ihr kaum gelingt, Johannas Verlangen nach Bestätigung zu mildern oder ihren Drang zu lindern, sich überlegen zu fühlen. Im Gegenteil: Johannas Lehrerin scheint eher das ihre dazu beizutragen, dass die skizzierten Spannungen stabil bleiben; zumal sie sich dieser Spannungen auch kaum bewusst sein dürfte. Darauf weisen nicht zuletzt manche Passagen des Interviews hin, das mit der Lehrerin geführt wurde; denn in diesem zeichnete sie ein nahezu idealisiertes Bild von Johanna, während sie über Themen, die von Rivalität und Abwertung handelten, nur in Verbindung mit anderen Schülern und Lehrern zu sprechen vermochte.

4. Die Förderung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenz

Gerade die Interviews mit Johanna und ihrer Lehrerin machten allerdings auch deutlich, dass die skizzierten Spannungen nicht überbewertet werden dürfen: Den Interviews ist zu entnehmen, dass beide einander viel Achtung und Wertschätzung entgegenbringen; und längere Interviewpassagen erwecken den nachhaltigen Eindruck, dass beide einander mögen. Dennoch eröffnet die genaue Besprechung der Beobachtungsprotokolle differenzierte Einblicke in die Dynamik schulischer Beziehungen, die einem im Regelfall verschlossen bleiben, wenn man sich bloß auf die Durchführung von Interviews beschränkt.

4.1 Beobachten im Dienst von Forschung?

Damit ist die Frage aufgeworfen, welche Relevanz die Durchführung solcher Beobachtungen für Forschung sowie für Theorieentwicklung hat. Dazu sind in den letzten Jahren einige Veröffentlichungen erschienen, in denen Autorinnen und Autoren die wissenschaftlichen Bedeutung von psychoanalytisch-pädagogischen Einzelfalldarstellungen diskutierten und zu präzisieren versuchten, was in methodologischer Hinsicht jene Form von teilnehmender Beobachtung auszeichnet, von der auch hier berichtet wird (Rustin 1989, 1997; Lazar 2000; Datler, Steinhardt, Ereky 2002). Vor dem Hintergrund dieser Publikationen möchte ich an dieser Stelle bloß auf vier allgemein gehaltene Punkte verweisen (in Anknüpfung an Datler 1995; Datler, Steinhardt 1999):

1. Die Veröffentlichung von Beobachtetem und die Publikation des Versuchs, Beobachtetes zu verstehen, *bereichern das Spektrum an öffentlich zugänglichen Vorstellungen von den Beziehungen, die in Schulklassen zwischen Schülern sowie zwischen Schülern und Lehrern entstehen.*

Entsprechende Veröffentlichungen bereichern in diesem Sinn das Spektrum an öffentlich zugänglichen Vorstellungen davon,

- wie sich Lehrer und Schüler in spezifischen Situationen konkret verhalten,
- in welchem Erleben ihr Verhalten gründen dürfte;
- und welchen Einfluss das Verhalten eines jeden auf das Erleben (und damit auf das Verhalten) der anderen hat.

2. Mitunter werden Beobachtungen über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt. Die Veröffentlichung des Beobachteten und die Publikation des Versuchs, Beobachtetes zu verstehen, *bereichert dann die Diskussion der Frage, in welcher Weise sich das Erleben und Verhalten von Lehrern und Schülern über die Zeit hinweg verändern und was zu solchen Veränderungen führen kann.* Werden Antworten auf diese Frage publiziert, so bereichern diese Antworten (a) das öffentlich zugängliche Spektrum an Vorstellungen über die Entwicklung sowie über die Entwicklungsmöglichkeiten von Schülern und Lehrern sowie (b) das Spektrum an öffentlich zugänglichen Vorstellungen über die entwicklungsfördernde (oder entwicklungshemmende) Bedeutung von bestimmten Beziehungsprozessen, die in Schulklassen ausgemacht werden können.

3. Die Veröffentlichung von Beobachtetem und die Publikation des Versuchs, Beobachtetes zu verstehen, *bereichern überdies unser Wissen darum, nach welchen Methoden Autorinnen und Autoren vorgehen, wenn sie versuchen, zum Verstehen von Beziehungsprozessen Zugang finden.*

4. In Hinblick auf bestehende Theorien kann die Veröffentlichung von Beobachtetem und die Publikation des Versuchs, Beobachtetes zu verstehen, *spezifische Schlussfolgerungen nahe legen, die den Aussagen bestehender Theorien entsprechen.* Dies stützt zumeist den Sinnhaftigkeits- und Geltungsanspruch dieser Theorien.

Die Bezugnahe auf bestehende Theorien *kann aber auch auf bestimmte Aspekte verweisen, die von diesen Theorien noch nicht (zureichend) erfasst sind oder diesen Theorien gar widersprechen.* Dies kann dazu führen, dass bestehende Theorien weiterentwickelt oder gar neue, alternative Theorieansätze ausgearbeitet werden.³

4.2 Beobachten im Dienst der Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen?

So allgemein die eben genannten Punkte gehalten sind, so relevant sind sie für die Arbeit mit Studierenden, die auf die Entfaltung von pädagogischer Kompetenz abzielt. Denn die genannten Punkte verweisen darauf, dass es für ein differenziertes Verstehen von schulischen Beziehungsprozessen zunächst unverzichtbar ist, sich um das Erfassen des manifest wahrnehmbaren Interaktionsgeschehens zu bemühen, das zwischen Schülern und Lehrern auszumachen ist, damit in einem anschließenden zweiten Schritt nach der Bedeutung gefragt werden kann, die das manifest Wahrnehmbare für jene hat, die in dieses Interaktionsgeschehen involviert sind.

Die Arbeit mit der hier vorgestellten Methode, die diesem Grundgedanken Rechnung trägt, gibt Studierenden die Möglichkeit, in der Auseinandersetzung mit konkreten Schulszenen zu erfahren, welche Aspekte von Lehrer-Schüler-Beziehungen in den Blick geraten, wenn versucht wird, *in methodisch disziplinierter Weise* zu fragen und zu verstehen. Dies unterstützt die Ausbildung eines differenzierten, erfahrungsgestützten Wissens um die Komplexität und Vielschichtigkeit von Beziehungsprozessen und verdeutlicht zugleich, wie unzutreffend bestimmte (klischeehafte) Vorannahmen sein können, die unsere inneren Bilder von spezifischen Beziehungsprozessen immer wieder zu dominieren drohen. Damit fördert die Arbeit im Seminar die Ausbildung einer Grundhaltung, die der Vorstellung entgegensteht, man brauche sich um ein subtiles Verstehen von konkreten schulischen Beziehungen nicht mehr zu bemühen, wenn man als Pädagoge viel Theorie in sich aufgenommen oder als Lehrer viel

³ Könnte in diesem Sinn etwa [a] gezeigt werden, dass in gängigen Theorien, die das Thema „Dominanz und Macht im Unterricht“ behandeln, kaum darauf eingegangen wird, in welchen Formen das unbewusste Zusammenspiel zwischen dem Verlangen nach Sicherheit und Bestätigung auf Schülerseite und dem Nicht-Gewahrwerden dieses Verlangens auf Lehrerseite dazu führen kann, dass sich gerade leistungsstarke Schüler gedrängt fühlen, unter Einsatz ihrer Leistungsstärke mit Lehrern zu rivalisieren und diese unter Druck zu setzen, so könnten [b] Beobachtungen und Interpretationen, wie sie hier vorgelegt wurden, den Ausgangs- und Bezugspunkt für die Weiterentwicklung solcher Theorien abgeben. Dabei könnte an Ausführungen angesetzt werden, wie sie beispielsweise Thiemann [1985] in seinem Buch „Schulszenen. Vom Herrschen und Leiden“ vorgelegt hat.

Erfahrung gesammelt habe, da man von diesen Theorien und diesen Erfahrungen ohnehin in zutreffender Weise auf den Einzelfall schließen könne und es deshalb nicht nötig sei, sich mit der Besonderheit je einmaliger Beziehungsprozesse intensiv zu befassen.

Weiter gibt das Seminar einen Rahmen ab, der den Studierenden hilft, sich nicht nur um das Erfassen der Wahrnehmungs- und Erlebnisperspektiven von Schülern (vgl. Honig u.a. 1999), sondern ebenso um das Erfassen der Wahrnehmungs- und Erlebnisperspektiven von Lehrern zu bemühen. Dies unterstützt die Fähigkeit, sich im Nachdenken über Beziehungsprozesse mit der Position der Schüler *und* mit der Position der Lehrer zu identifizieren und dadurch in die Lage zu geraten, zur Bedeutung des szenischen Zusammenspiels zwischen Lehrern und Schülern Zugang zu finden (vgl. Trescher 1985, 138ff); zumal man in Verstehensprozessen häufig Gefahr läuft, in der Identifikation mit Heranwachsenden *oder* mit Erwachsenen stecken zu bleiben (und zwar häufig deshalb, weil man in naiv polarisierender Weise die einen ausschließlich als Opfer und die anderen ausschließlich als Täter wahrzunehmen neigt).

Die Auseinandersetzung mit der vielschichtigen Dynamik von Beziehungsprozessen legt Studierenden schließlich die Vorstellung nahe, dass die Ausgestaltung von Beziehungsprozessen über weite Strecken *nicht* bewußt gesteuert und kontrolliert wird. Für Studierende wird es damit sinnfällig und naheliegend, sich mit Konzepten und Theorien näher zu befassen, die den unbewußten Dimensionen von Beziehungsprozessen Rechnung tragen. Gelingt es dann im Seminar, die interpretierende Arbeit am Beobachtungsmaterial mit psychoanalytischen Konzepten und Theorien in Beziehung zu setzen, so kann das Seminar auch noch ein Stück explizite Einführung in Psychoanalytische Pädagogik leisten und auf diese Weise zumindest andeuten, was man sich als angehender Erziehungswissenschaftler oder Lehrer von einer intensiveren Befassung mit Psychoanalytischer Pädagogik erwarten darf.

Damit ist zugleich zum Ausdruck gebracht, dass solch ein Seminar weder eine Teilnahme an einem psychoanalytisch-pädagogischen Projektstudium, noch die Absolvierung eines psychoanalytisch-pädagogischen Aus- und Weiterbildungsganges ersetzen kann. Es vermag aber in propädeutischer Absicht zu vermitteln, was das psychoanalytische Nachdenken über schulische Beziehungsprozessen in den Blick bringt; es vermag Interesse an einer vertieften Beschäftigung mit Konzepten und Theorien zu wecken, die den unbewußten Dimensionen von schulischen Beziehungsprozessen besondere Beachtung schenken; und es mag Studierende dazu anregen, in ersten Umrissen eine Grundhaltung auszubilden, die dem differenzierten Fragen nach dem Erleben von Lehrern und Schülern ebenso dienlich ist wie dem Ringen um ein Verstehen des Zusammenhangs zwischen Erleben und manifestem Verhalten. Genau besehen ist dies nicht so wenig, wenn man bedenkt, dass die damit umrissenen Aspekte in den aktuellen Diskussionen, die außerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik zur Frage des professionellen Lehrerhandelns und der Lehrerbildung geführt werden, nicht einmal ansatzweise thematisiert werden⁴.

⁴ Vgl. dazu etwa das Heft 1 der Zeitschrift für Pädagogik (2002) mit den darin enthaltenen Beiträgen von Koch-Priewe (2002), Neuweg (2002) oder Schierz und Thiele (2002).

Literatur

- Adamo, S., Rustin, M. (2001): Editorial. In: *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications* 4 (Heft 2), 3-22
- Adler, A. (1912): *Über den nervösen Charakter: Grundzüge einer vergleichenden Individual-Psychologie und Psychotherapie* (1912). Kommentierte, textkritische Ausgabe, hrsg. von K.H. Witte, A. Bruder-Bezzel und R. Kühn. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 1997
- Datler, W. (1995): Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozeß. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (Heft 5), 719-728
- Datler, W., Datler, M., Sengschmied, I., Wininger, M. (2002): Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte der Aus- und Weiterbildung. Eine Literaturübersicht. In: *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 13. Psychosozial-Verlag: Gießen (im Druck)
- Datler, W., Steinhardt, K. (1999): Schulische Integration und Interaktionsforschung: Ein Plädoyer für differenzierte Einzelfalldarstellungen und Einzelfallanalysen. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 68 (Heft 3), 365- 376.
- Datler, W., Steinhardt, K., Ereky, K. (2002): Vater geht zur Arbeit... Über triadische Beziehungserfahrungen und die Ausbildung triadischer Repräsentanzen im ersten Lebensjahr. In: Steinhardt, K., Datler, W., Gstach, J. (Hrsg.): *Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit*. Gießen, 122-141
- Diem-Wille, G., Finger, K., Heintel, G. (1998): Psychoanalytische Pädagogik in der Allgemeinen Pädagogischen Ausbildung für das Lehramtsstudium. In: Diem-Wille, G., Thonhauser, J. (Hrsg.): *Innovationen in der universitären Lehrerbildung*. Studienverlag: Innsbruck und Wien, 47-74
- Finger-Trescher, U. (1994): Die Gruppe als schulisches Lernfeld. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. In: Schäfer, G.E. (Hrsg.): *Soziale Erziehung in der Grundschule*. Juventa: Weinheim u.a., 93-106
- Harris, M. (1977): *The Tavistock Training and Philosophy*. In: Harris, M., Bick, E.: *Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*. Perthshire, 1987, 259-282
- Honig, M.-S., Lange, A., Leu, H.R. (1999): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Juventa: Weinheim, München
- Klauber, T. (1999): *Observation ,at work'*. In: *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications* 2 (Heft 3), 30-41
- Koch-Priewe, B. (2002): Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (Heft 1), 1-9
- Lazar, R. A. u.a. (1986): Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Hrsg.): *Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings – neue Ergebnisse in der psychoanalytischen Reflexion*. fromann-holzboog: Stuttgart u.a., 185-211
- Lazar, R. A. (1991): 10 Jahre Babybeobachtung – ein Rückblick. Babybeobachtung nach der Methode von Frau Esther Bick. In: *Arbeitskreis DGPT/VAKJP für analytische Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen*, Heft 1991/4, 47-82
- Lazar, R. A. (2000): Erforschen und Erfahren: Teilnehmende Säuglingsbeobachtung - "Empathie-training" oder empirische Forschungsmethode? In: *Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie* 31 (Heft 108), 399-417
- Miller, L. (2002): The relevance of observation skills to the work discussion seminar. In: *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications* 5 (Heft 1), 55-72
- Miller, L., Rustin, M. u.a. (1989): *Closely observed infants*. Duckworth: London, 52-75
- Neuweg, G.H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (Heft 1), 10-29
- Rustin, M. (1989): *Observing Infants: Reflections on Methods*. In: Miller, L., Rustin, M., Rustin, M. u.a.: *Closely observed infants*. London, 52-75

- Rustin, M. (1997): What do we see in the Nursery? Infant Observation as „Laboratory Work“. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications 1 (Heft 1), 93-110
- Sengschmied, I. (1999): Psychoanalytische Pädagogik in der universitären Lehrerbildung. In: Schulinnovationen. Ganzheitliches Lernen in der universitären Lehrerbildung. Klagenfurt, 21-25
- Schierz, M., Thiele, J. (2002): Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (Heft 1), 30-47
- Thiemann, F. (1985): Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden. Suhrkamp: Frankfurt/M.
- Trescher, H.-G. (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen, 1999, 3. Aufl.