

Wilfried Datler

Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens

Ich habe in den letzten Jahren einige Artikel publiziert, in denen ich auf dem Weg der Analyse von einzelnen Interaktionssequenzen zu zeigen versuchte, welche Bedeutung Gefühle für das Zustandekommen von Beziehungsprozessen haben. Manche Beispiele, die ich aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive besprochen habe, handelten von frühen Interaktionen zwischen Eltern und ihren Kleinkindern; andere hatten Beratungssequenzen zum Inhalt; wiederum andere nahmen auf die Arbeit von Lehrerinnen Bezug¹.

All diesen Beispielen sowie meinen Kommentaren dazu ist zu entnehmen, welche große und oft schwer verstehbare Bedeutung Affekte und Prozesse der Affektregulation für das „Beziehungsgeschehen“ zwischen Pädagogen und jenen Menschen haben, für die – professionell oder auch nicht professionell tätige – Pädagogen Sorge tragen. Einige der Überlegungen, die ich in den erwähnten Arbeiten im Zusammenhang mit Fallbeispielen angestellt habe, möchte ich im Folgenden zu einem Grundgedanken verdichten, den ich unter persönlichkeits- und interaktionstheoretischen Gesichtspunkten in mehreren Schritten entfalten werde. Gerahmt und durchsetzt wird dieser Grundgedanke von einigen Bemerkungen sein, welche die Ausbildung von Professionalität und die Bedeutung des Nachdenkens über pädagogische Beziehungsprozesse betreffen.

Der Einfachheit halber werde ich jene Menschen, für die Pädagogen Sorge tragen und an die sie sich mitunter auch gezielt wenden, vor allem in den ersten Textabschnitten als „Heranwachsende“ bezeichnen, obgleich manche Pädagogen auch für Kleinkinder oder Erwachsene Sorge tragen, die gemeinhin nicht unter den Begriff der „Heranwachsenden“ subsumiert werden.

¹ Ausführungen zur Bedeutung von Gefühlen für Interaktionen zwischen Eltern und Kleinkindern finden sich beispielsweise bei DATLER/STEINHARDT/EREKY (2002) und DATLER (2003a); Bezüge zu Beratungssequenzen finden sich bei DATLER (1995a, S. 186 ff.; 2000), Bezüge zur Arbeit von Lehrerinnen bei DATLER (2003b, c).

1. Zur Bedeutung pädagogischer Beziehungsprozesse

Für die pädagogische Relevanz meiner Überlegungen ist der Gedanke zentral, dass die Folgen pädagogischer Bemühungen maßgeblich in der Art des interaktiven Zusammenspiels gründen, das in der Begegnung zwischen Pädagogen und Heranwachsenden entsteht, sowie in der Weise, in der dieses Zusammenspiel von Heranwachsenden „wahrgenommen“ wird. So gesehen stellt das Beziehungsgeschehen zwischen Pädagogen und Heranwachsenden den Ort dar, an dem über weite Strecken die Entscheidung darüber fällt, „was aus Begegnungen zwischen Pädagogen und Heranwachsenden wird“.

Freilich ist zugleich zu bedenken, dass die Folgen pädagogischer Bemühungen von zahlreichen weiteren Bearbeitungs- und Einflussfaktoren abhängen: Ob bestimmte Wissensinhalte im Langzeitgedächtnis gespeichert werden, hängt im Regelfall nicht nur davon ab, wie Lehrer bestimmte Wissensinhalte aufbereiten und wie Primarschüler dies „wahrnehmen“, sondern auch davon, ob das Kind zu Hause angehalten wird, das in der Schule Gelernte zu wiederholen und zu vertiefen. Welche Bedeutung sonderpädagogische Förderbemühungen für das Selbstwerterleben eines Schulkindes erhalten, hängt HAEBERLIN (1989) zufolge nicht nur vom „Beziehungsgeschehen“ ab, das Sonderpädagogen gemeinsam mit ihren Schülern hervorbringen, sondern auch von der schulorganisatorischen Verankerung dieser Förderbemühungen (namentlich davon, ob diese Fördermaßnahmen integrativ oder separativ durchgeführt werden). Wenn sich eine Mutter nach der Scheidung von ihrem Mann erhebliche Sorgen um die weitere Entwicklung ihres Kindes macht und deshalb Beratung in Anspruch nimmt, so hängen die Folgen, welche die Beratungsgespräche für die Mutter und in weiterer Folge für das Kind haben werden, nicht nur davon ab, wie das Beratungsgespräch mit der Mutter verlaufen ist und „wahrgenommen“ wurde, sondern auch von der Art des Kontakts, den der geschiedene Mann zur Mutter und zum Kind hält (FIGDOR 1997). Und wenn sich eine Behindertenbetreuerin, die Arbeitsassistenz leistet, darum bemüht, schwer vermittelbaren Jugendlichen bei der Entwicklung von Kompetenzen zu helfen, die deren Chancen vergrößern, einen Arbeitsplatz zu finden, so wird der Erfolg ihrer Bemühungen mit beeinflusst sein davon, ob sich Jugendliche auch auf Grund der allgemeinen Arbeitsmarktsituation realistische Chancen auf einen Arbeitsplatz ausrechnen können.

Angesichts solcher und ähnlicher Beispiele kann in loser Anlehnung an BERNFELD (1925) geradezu festgehalten werden: Auf die Folgen bestimmter pädagogischer Bemühungen haben zahlreiche Bedingungen Einfluss, die au-

ßerhalb des Beziehungsgeschehens liegen, das von Pädagogen und Heranwachsenden hervorgebracht wird. Will man diese Bedingungen verändern, so bedarf es über weiter Strecken spezifischer Bemühungen, die nicht unmittelbar pädagogischer, sondern etwa politischer oder sozialwirtschaftlicher Natur sind.

Freilich ist, um nochmals auf die angeführten Beispiele zurückzukommen, auch nicht auszuschließen (und vielerorts wohl auch gang und gäbe): dass eine Lehrerin den Eltern „ihrer“ Schulkinder klar zu machen versucht, welche Art von Lernunterstützung Kinder im Primarschulalter zu Hause benötigen; dass sich ein Schuldirektor bemüht, „seinen“ Lehrern deutlich zu machen, weshalb Förderunterricht anders als bisher organisatorisch verankert werden soll; dass eine Erziehungsberaterin mit einer Mutter darüber nachdenkt, was diese zur Verbesserung der Kontakte beitragen kann, die sich nach der Scheidung zwischen ihr, ihrem Kind und dem Vater des Kindes etabliert haben; oder dass eine Behindertenbetreuerin mit Betrieben Kontakt aufnimmt und diese zu überzeugen versucht, dass in verstärktem Ausmaß Jugendliche aufgenommen werden sollten, die weithin als schwer vermittelbar gelten.

Für den Gedankengang, den es im Weiteren zu entfalten gilt, ist allerdings folgender Punkt entscheidend: Sobald die erwähnten Pädagoginnen und Pädagogen die angeführten Bemühungen verfolgen, haben sie *in der Begegnung* mit Eltern, Betrieben oder Lehrern – und ich meine: *lediglich* in der Begegnung mit diesen anderen – die Chance, in unmittelbar pädagogischer Weise „wirksam“ zu werden. Wie immer sie sich auf diese Begegnungen vorbereiten mögen und wie die Bedingungen, unter denen sie arbeiten, dann auch sein mögen; ob sie mit den anderen persönlich, brieflich oder per E-mail, in dyadischen Situationen oder in Gruppen- oder Vortragssettings in Kontakt kommen – sie treten mit diesen anderen in Beziehung; und ihre Möglichkeit, auf die Folgen ihrer Bemühungen pädagogisch Einfluss zu nehmen, beginnt und endet mit der Art und Weise, in der sie auf die je entstehenden Beziehungsprozesse sowie darauf Einfluss nehmen können, wie diese Beziehungsprozesse „wahrgenommen“ werden.

Dieser Gedanke, von dem ich ausgehe, ist äußerst schlicht. Im Gegensatz dazu erweisen sich pädagogische Beziehungsprozesse aber als äußerst komplex. Nur allzu oft ist es entsprechend schwierig, sie in zufrieden stellender Weise zu verstehen und zu gestalten. In den folgenden Passagen möchte ich darstellen, weshalb sich dies so verhält.

2. Zur Dynamik (pädagogischer) Beziehungen I: Sinnliches Wahrnehmen, Denken, Erleben und Verhalten

In meiner Darstellung werde ich mich zunächst auf eine dyadische Situation beziehen, um den Komplexitätsgrad möglichst gering zu halten. Damit der Abstraktionsgrad meiner Ausführungen nicht allzu groß wird, werde ich immer wieder von einem Lehrer und einem Schüler sprechen, die miteinander in Austausch treten und beispielsweise ein Vier-Augen-Gespräch führen. Die persönlichkeits- und interaktionstheoretische Perspektive, von der aus ich die Dynamik der Beziehung, die sich nun zwischen beiden entfaltet, zu erfassen versuche, ist eine tiefenpsychologische.

(2.1) Dieser tiefenpsychologischen Perspektive zufolge gründet die Art, in der ein Mensch in von außen beobachtbarer Weise „in Erscheinung tritt“, in nicht beobachtbaren inneren Aktivitäten. Dieses „In-Erscheinung-Treten“ nenne ich Verhalten.

Das Verhalten, das der Lehrer, den ich annehme, zu Beginn des Gespräches in verbaler und nonverbaler Form zeigt, ist somit Ausdruck und Folge von inneren Aktivitäten. Aus tiefenpsychologischer Sicht ist zu fragen, wie der Zusammenhang zwischen den inneren *psychischen* Aktivitäten des Lehrers und seinem Verhalten näher bestimmt werden kann.

(2.2) Um den Zusammenhang näher zu bestimmen, ist es hilfreich, an ADLERS Konzept der Apperzeption anzuknüpfen (vgl. ADLER 1912; DATLER 1995b). Diesem Konzept zufolge gründet das jeweilige Verhalten eines Menschen über weite Strecken in der Art und Weise, wie dieser Mensch sich und die Situation, in der er sich befindet, „wahrnimmt“.

Die Begriffe „wahrnehmen“ und „Wahrnehmung“ habe ich in diesem Artikel bereits mehrfach bemüht, stets aber unter Anführungszeichen gesetzt. Dies hängt damit zusammen, dass diese Begriffe vieldeutig sind.

Unter Akten des „Wahrnehmens“ können *in einem engeren Sinn* Akte der Perzeption, mithin also Akte der „sinnlichen Wahrnehmung“ verstanden werden. „Sinnliche Wahrnehmung“ im hier verstandenen Sinn ist auf den unmittelbaren Einsatz von Sinnesorganen wie Auge, Ohr, Haut oder Nase angewiesen. „Wahrgenommen“ wird demnach dann, wenn beispielsweise gesehen, gehört, gerochen oder taktil erspürt wird.

Nun kann die Welt aber auch als feindlich, ein Mensch als fröhlich, ein Versuch als gescheitert „wahrgenommen“ werden. Der Begriff des „Wahrnehmens“ wird dann *weiter* gefasst. Er schließt auch die Art und Weise ein, in der ein Mensch sich und die Welt interpretiert, erlebt, einschätzt, bewertet

usw. ADLERS Begriff der Apperzeption meint in diesem Sinn das Hervorbringen von psychischen Inhalten jeglicher Art sowie das innerpsychische Gewährwerden dieser Inhalte. Folgt man der Terminologie der psychoanalytischen Objektbeziehungstheorie, so kann man auch festhalten: Akte der Apperzeption führen zur Ausbildung sowie zum innerpsychischen Gewährwerden von Selbst- und Objektrepräsentanzen.

(2.3) Innerhalb des gesamten Bereichs des Apperzipierens können verschiedene Formen voneinander unterschieden werden. Ich benenne zunächst drei Formen des Apperzipierens:

- *Akte der sinnlichen Wahrnehmung* im oben erwähnten Sinn (dazu zähle ich Akte der Ausbildung von Sinneseindrücken sowie des innerpsychischen Gewährwerdens dieser Sinneseindrücke);
- *Akte des Denkens* (dazu zähle ich jene Akte, die konventionellerweise dem Bereich des Kognitiven zugerechnet werden; also Akte der Ausbildung und des innerpsychischen Gewährwerdens von Vorstellungen und Bildern, Einschätzungen und Erwartungen, Interpretationen und Erklärungen, Erinnerungen und Prognosen, Vorhaben und Phantasien und Ähnlichem); sowie
- *Akte des Erlebens* (dazu zähle ich jene Akte, die konventionellerweise dem Bereich des Affektiven oder Emotionalen zugerechnet werden; also Akte der Ausbildung sowie des innerpsychischen Gewährwerdens von Gefühlen, in Verbindung damit aber auch Akte der Ausbildung sowie des innerpsychischen Gewährwerdens von Spannungen, Impulsen oder Begierden).

In Übereinstimmung mit Autoren wie MOSER/ZEPPELIN (1996) oder CIOMPI (1997) ist es unzulässig zu meinen, dass die erwähnten Formen des Apperzipierens verschiedenen Bereichen des Psychischen zuzurechnen sind, die voneinander klar abgegrenzt werden können und unabhängig voneinander existieren. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sinnliche Wahrnehmung, Denken und Erleben in einem Interdependenzverhältnis zueinander stehen. Der erwähnte Lehrer, der sich im Gespräch seinem Schüler zuwendet, wird etwa seine eigene Stimme sowie die Mimik und Körperhaltung seines Schülers wahrnehmen; dies wird ihn vielleicht meinen lassen, dass der Schüler interessiert zuhört, und dieser Eindruck wird zur Folge haben, dass er Gefühle der Zufriedenheit spürt. Dieses Gefühl der Zufriedenheit könnte Einfluss auf den Gedanken nehmen, dass das Gespräch bald zu einem Ende kommen könnte.

Und weil er diesen Gedanken hat, könnte er besonders markant wahrnehmen, dass der Schüler nickt, als der Lehrer nun besonders eindringlich zu ihm spricht, ein Nicken, das der Lehrer als Zustimmung interpretiert.

Im Regelfall ist davon auszugehen, dass der Lehrer in der Situation, in der er mit seinem Schüler spricht, über die unterschiedlichen Aktformen des sinnlichen Wahrnehmens, Denkens und Erlebens ebenso wenig nachdenken wird wie über die verschiedenen Wechselwirkungen, von denen ich einige beschrieben habe. Überlegungen dazu wird er – ebenso wie andere Menschen – primär dann anstellen, wenn er innehält und den „Strom des Lebens“ gedanklich zu verlassen versucht, um besser zu verstehen, „was sich in ihm tut“. Dies deutet darauf hin, dass die Unterscheidung zwischen sinnlichem Wahrnehmen, Denken und Erleben eine analytische Funktion erfüllt, die hilft, über Erfahrungen differenziert nachzudenken oder in Verbindung damit gar Theorien zu bilden (aus deren Perspektive dann zum Beispiel bestimmte Beiträge zur Professionsdebatte kritisch gewürdigt werden können; doch dazu später).

In Übereinstimmung mit jüngeren neurobiologischen Überlegungen, wie sie etwa bei DAMASIO (1994) oder ROTH (2000) nachzulesen sind, ist zugleich aber festzuhalten: Unseren lebenspraktischen Vollzügen sind stets Akte des sinnlichen Wahrnehmens, Denkens und Erlebens in Gestalt unterschiedlicher Aktivitätsdimensionen inhärent, zwischen denen komplexe Interdependenzverhältnisse bestehen. Demgemäß sind auch keine Momente in unserem Alltagsleben auszumachen, in denen wir *nur* sinnlich wahrnehmen, *nur* denken oder *nur* erleben würden.

(2.4) Damit der Zusammenhang zwischen Apperzeption und Verhalten hergestellt werden kann, ist es an diesem Punkt meiner Ausführungen erstmals hilfreich, SANDLERS Konzept der „scanning function“ zu bemühen (SANDLER/JOFFE 1969). In Anknüpfung an SANDLER ist die Existenz einer innerpsychischen Funktion anzunehmen, mit deren Hilfe Menschen beständig den „Innenraum ihrer Psyche“ abtasten und zum einen all das erfassen, was in Akten der Apperzeption zum jeweiligen Zeitpunkt ausgebildet wird – Sinneseindrücke, Wünsche, Einschätzungen, Gefühle, Erinnerungen, Impulse, Vorstellungen über die Situation, in der sich ein Mensch gerade befindet usw. Vor dem Hintergrund all dessen, was ein Mensch nun erfasst, entscheidet er zum zweiten, wie er sich im unmittelbar nächsten Moment innerlich sowie in von außen beobachtbarer Weise zu verhalten versuchen wird. Auf diesem Weg entscheidet etwa auch der angenommene Lehrer, was er im nächsten Moment zu sei-

nem Schüler sagen wird, wie er dabei intonieren und atmen, wie er Mimik und Körperhaltung verändern, wie er seine Blicke schweifen lassen wird.

In diesem Zusammenhang gilt es zwei Aspekte hervorzuheben:

Erstens: Zumeist tasten Menschen den „Innenraum ihrer Psyche“ ab, ohne sich dieses Umstandes oder jener Inhalte bewusst zu sein, deren sie dabei gewahr werden. Im Regelfall treffen sie auch ihre Entscheidung darüber nicht bewusst, welche Folgeaktivitäten sie nun zu setzen versuchen. Nur in bestimmten Fällen sehen sich Menschen veranlasst, bewusst eine Entscheidung darüber zu treffen, wie sie im nächsten Moment in Erscheinung treten möchten; und wenn sie solch eine Entscheidung treffen, dann vermag sich diese zumeist bloß auf einen kleinen Ausschnitt ihres In-Erscheinung-Tretens zu beziehen. Darüber hinaus deuten neurobiologische Befunde darauf hin, dass zwischen der bewussten Entscheidung darüber, wie sich ein Mensch im nächsten Moment verhalten will, und der Realisierung dieses Verhaltens selbst nochmals „Entscheidungsprozeduren“ zwischengeschaltet sind, in denen die bewusst getroffene Entscheidung unter dem Gesichtspunkt bislang gesammelter Erfahrungen sowie in Hinblick auf die Besonderheit der aktuell gegebenen Situation ein letztes Mal bewertet wird, ohne dass dies von Menschen bewusst gesteuert oder kontrolliert werden könnte (ROTH 2000, S. 165).

Zweitens: Die nur in bedingter Weise *bewusst* herbeigeführte Entscheidung darüber, wie sich ein Mensch im nächsten Moment verhalten wird, zieht erhebliche Folgen nach sich. Steht ein Mensch in unmittelbarem Kontakt mit einer zweiten Person, so nimmt diese sein Verhalten wahr. Ob sich der Lehrer, um im angezogenen Beispiel zu bleiben, nun in einer Weise verhält, die den Erwartungen des Schülers entspricht oder auch nicht – der Lehrer schafft mit seinem Verhalten eine neue soziale Situation. Zugleich apperzipiert er die Art und Weise, in der er in Erscheinung tritt; und er realisiert auch, welche Erfahrung er im nächsten Moment mit seinem Verhalten macht. Dies beeinflusst sein sinnliches Wahrnehmen, Denken, Erleben – und letztlich auch sein weiteres Verhalten.

Die Erfahrungen, die er beständig sammelt und innerlich verarbeitet, veranlassen ihn darüber hinaus, psychische Strukturen auszubilden bzw. kontinuierlich zu modifizieren (DATLER 2001). Von diesen Strukturen hängt es ab, in welcher tendenziell ähnlicher Weise ein Mensch sich und die Welt in verschiedenen Situationen apperzipiert und welche weiteren Aktivitäten, zu denen auch das von außen beobachtbare Verhalten zählt, er dann zu setzen neigt. In diesem Sinn mag der angenommene Lehrer etwa dazu neigen, in Gesprächssi-

tuationen, in denen er von einem kopfnickenden Gegenüber angeblickt wird, Zustimmung wahrzunehmen sowie Zufriedenheit und Stolz zu empfinden; er mag dazu neigen, dann mit sanfter Stimme zu sprechen und sich vorzunehmen, das Gespräch, das aus seiner Sicht erfolgreich verläuft, bald abzuschließen, ohne etwaigen weiteren Äußerungen seines Gegenübers noch besonderes Interesse entgegenzubringen.

3. Erste Zwischenbemerkung: Zur praxisleitenden Bedeutung von „Wissen“

Ich flechte eine erste Zwischenbemerkung ein, welche das Thema „Professionalität und Professionalisierung“ betrifft. Folgt man nämlich dem bisher Dargestellten, so ist bereits an dieser Stelle offensichtlich, dass „Wissensinhalten“ nur in Grenzen praxisleitende Bedeutung beizumessen ist.

Sprachlich reproduzierbares – mithin also „aufsagbares“ – *Wissen* über Gesprächsführung kann sich der angenommene Lehrer zwar grundsätzlich vor Augen halten; und er kann bewusst entscheiden, diesem Wissen gemäß handeln zu wollen. Schon neurophysiologisch gesehen hat er aber gar nicht die Möglichkeit, etwaige bewusst getroffene Entscheidungen unmittelbar in Verhalten überzuführen.

Aber auch dann, wenn er diese Möglichkeit hätte, wäre die praxisleitende Relevanz dieses Wissens begrenzt. Damit dieses Wissen praxisleitende Relevanz erhalten kann, muss es auf die Besonderheit der Situation bezogen werden. Gefordert ist somit eine Transformationsleistung, die vom „aufsagbaren Wissen“ nicht abgeleitet werden kann, sondern spezieller Kompetenzen bedarf. Sind solche Kompetenzen vorhanden (wohlgemerkt: diese Kompetenzen müssen zusätzlich zum „aufsagbaren Wissen“ bereits existieren), so gilt es, eine bestimmte Vorstellung davon zu entwickeln, was es bedeutet, dem vorhandenen Wissensbestand *und* der Besonderheit der Einzelsituation gerecht zu werden. Im Prozess des Ausbildens einer solchen Vorstellung ist er auf zahlreiche Sinneseindrücke, auf situationsbezogene Deutungen und Einschätzungen angewiesen, die dem „aufsagbaren Wissen“ alles andere denn innewohnen. Gilt es weiters, diese Vorstellung zu realisieren, so ist es nötig, andere Wünsche oder Impulse zu hemmen, die ebenfalls vorhanden sind, der Realisierung des Vorhabens aber entgegenzustehen drohen. Die Fähigkeiten, die dafür nötig sind, sind wiederum keine „Begleiterscheinungen“ oder „Ableger“ von „aufsagbarem Wissen“; doch selbst wenn dem so wäre und die gesamte

Transformation von Wissen in Verhalten bewusst kontrolliert und gesteuert werden könnte, ist zu bedenken, dass dieser Transformationsprozess ein hohes Maß an Konzentration und Energie binden würde: Es wäre bloß eine Frage der Zeit, bis die bewusst verfolgte Orientierung an solchem Wissen aufgegeben werden muss.

Etwas anders verhält es sich freilich, wenn solche Wissensbestände den Charakter des „*impliziten Wissens*“ haben. Damit „implizites Wissen“ zum Tragen kommt, so ist den Ausführungen von NEUWEG (in diesem Band) zu entnehmen, bedarf es keiner bewussten Repräsentation dieses Wissens und auch keiner bewussten Entscheidung darüber, dass und in welcher Weise dieses Wissen wirksam werden soll. Ganz im Gegenteil – im Regelfall erhält das „implizite Wissen“ eines Menschen praxisleitende Bedeutung, weil mit der sinnlichen Wahrnehmung einer bestimmten Situationen ohne bewusste Reflexion und Steuerung spezifische erfahrungsgestützte Einschätzungen und Handlungsabsichten ausgebildet werden, die bereits auf die gegebene Situation bezogen und mit Vorstellungen darüber verbunden sind, wie diese Handlungsabsichten im Hier und Jetzt konkret realisiert werden sollen.

In diesem Sinn, so gestalte ich das angesprochene Beispiel weiter aus, würde der Lehrer etwa wahrnehmen, dass er sich in einer Gesprächssituation mit einem fünfzehnjährigen Schüler befindet, der trotz schlechter Schularbeitsnoten seit geraumer Zeit keine Hausübungen macht. Bewusst hat der Lehrer vielleicht die Gesprächssituation herbeigeführt; doch ohne viel nachdenken zu müssen, „weiß“ er jetzt gleichsam, welche (begrenzten) Möglichkeiten er im Gespräch hat und nützen will, um den Schüler zum Lernen und damit zum Erledigen seiner Hausübungen zu motivieren: Er wendet sich dem Schüler ebenso freundlich wie besorgt zu; bringt mit seiner Mimik und Körperhaltung Interesse am Schüler zum Ausdruck; vermeidet heftige Vorwürfe; und bleibt in der Stimme sanft. Die Empfehlungen, die er ausspricht, mögen wohl überlegt und bewusst ausgesprochen sein. Dass er zugleich das Verhalten des Schülers aufmerksam beobachtet, sich auf dessen Nicken konzentriert und dieses Nicken als Zustimmung begreift, scheint ihm hingegen, so nehme ich an, weniger bewusst zu sein; folgt er doch hier ohne viel nachzudenken einem Deutungsschema, das wiederum dem Bereich des „impliziten Wissens“ zuzurechnen ist.

Vor dem Hintergrund des hier entfalteten Konzepts der Apperzeption ist allerdings festzuhalten, dass Verhalten nicht nur in sinnlichen Wahrnehmungen sowie in Momenten des Deutens, Einschätzens, Erwartens oder Beabsich-

tigens gründen, die, ob bewusst oder nicht bewusst wahrgenommen und verfolgt, als Elemente von „implizitem Wissen“ dem Bereich des Kognitiven zuzurechnen sind. Für das Zustandekommen von Verhalten sind auch die Momente des Erlebens von Relevanz, Momente, die in Theorien des „impliziten Wissens“ nicht thematisiert werden, obgleich ihre praxisleitende Bedeutung eminent ist.

4. Zur Dynamik (pädagogischer) Beziehungen II: Affekt und Affektregulation

(4.1) Die praxisleitende Bedeutung, die ich dem Bereich des Erlebens beimessen, hängt nicht bloß damit zusammen, dass Gefühle – auf Grund der oben angesprochenen Interdependenzen – sinnliches Wahrnehmen sowie Kognitives *beeinflussen*. Ich gehe vielmehr einen Schritt weiter, indem ich mich zeitgenössischen Affekttheorien anschließe und davon ausgehe, dass das Verspüren von Affekten einhergeht mit dem Gewahrwerden bestimmter Informationen über wesentliche Aspekte des aktuellen Zustands, in dem sich ein Mensch befindet (MOSER/ZEPPELIN 1996, S. 32 ff.): Empfindet ein Mensch Angst, so realisiert er in markanter Weise, dass er sich in einer Situation befindet, die für ihn gefährlich ist; empfindet ein Mensch Ekel, so „teilt er sich mit“, dass die Situation, in der er sich real oder in seiner Phantasie empfindet, Abstoßendes enthält, das ihm nicht bekommt. Verspürt er Zufriedenheit (das verspürt der Lehrer im angenommenen Beispiel), so gibt sich der Mensch die Information, dass es an der aktuellen Situation nichts Wesentliches zu verändern gilt.

Letzteres deutet darauf hin, dass jedem Affekt ein bestimmter Aufforderungscharakter inhärent ist: Mit dem Empfinden von Zufriedenheit geht das Verlangen einher, die aktuell gegebene Situation zu bewahren. Ekel fordert beispielsweise dazu auf, sich dem Abstoßenden gegenüber zu verschließen, das Abstoßende aus sich herauszubringen oder zwischen sich und dem Abstoßenden Distanz zu schaffen. Angst zieht das Verlangen nach sich, dem Bedrohlichen zu entfliehen oder das Bedrohliche zu beseitigen (etwa durch Zerstörung oder Beschwichtigung des Angst einflößenden Objekts).

(4.2) Das Verlangen, bestimmte Situationen und damit verbundene Zustände zu stabilisieren oder zu verändern, gründet in der Art und Weise, in der ein Mensch aktuell gegebene Gefühle als angenehm oder unangenehm erlebt: Menschen sind beständig bestrebt, unangenehme Gefühle zu lindern oder zu beseitigen sowie angenehme Gefühle festzuhalten oder herbeizuführen. Das

Verlangen, das darin zum Ausdruck kommt, ist das Verlangen nach Affektregulation.

(4.3) Das Verlangen nach Affektregulation kann von der Intensität und Zielrichtung her sehr unterschiedlich ausfallen. Da Menschen im Regelfall mehrere Affekte gleichzeitig verspüren, fallen entsprechende Verlangen oft sehr unterschiedlich aus und führen zur Ausbildung von inneren Konflikten. Wie diese Verlangen einander auch immer hemmen oder intensivieren – das Verlangen nach Affektregulation gibt *den* motivationalen Kern ab, der Menschen beständig veranlasst oder auch drängt, in bestimmter Weise aktiv zu sein. In diesem Sinn hätte der angenommene Lehrer das Gespräch mit dem Schüler gar nicht gesucht, wenn er nicht Sorge um den Schüler verspürt hätte sowie das Verlangen, diese Sorge zu mildern.

(4.4) Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass der angenommene Lehrer im Vorfeld des Gesprächs nicht nur Sorge um den Schüler verspürt hat. Ich nehme an, dass er das Nicht-Bringen der Hausübungen seitens des Schülers ebenso wie dessen ungenügende Leistungen als gegen ihn gerichteten Affront erlebt; und ich gehe davon aus, dass der Lehrer während der Schulstunden bereits mehrfach das Schreiben der Hausübungen eingemahnt und ob der Folgenlosigkeit seiner Bemühungen mit Gefühlen der Hilflosigkeit zu kämpfen hat.

Wenn der Lehrer das Verhalten des Schülers als beleidigend sowie als Quelle des Gefühls der Hilflosigkeit wahrnimmt, ist es nur zu verständlich, wenn er das Verhalten des Schülers zu verändern versucht, um sich künftig weniger oft verletzt und hilflos erleben zu müssen. Motive dieser Art sind Menschen mitunter aber gar nicht bewusst; denn wenn Menschen den Eindruck gewinnen, dass das bewusste Gewährwerden bestimmter Inhalte ihrer Psyche mit dem bewussten Erleben von allzu viel Schmerz oder Angst verbunden ist, neigen sie dazu, das bewusste Gewährwerden dieser Inhalte ihrer Psyche nach Tunlichkeit zu verhindern.

(4.5) An dieser Stelle ist es angebracht, ein zweites Mal auf SANDLERS Konzept der „scanning function“ zurück zu kommen. Diesem Konzept zufolge tastet ja jeder Mensch, ohne dies bewusst wahrnehmen oder kontrollieren zu können, beständig seine „innere Welt“ ab, um im Anschluss daran zu entscheiden, welche weiteren Aktivitäten gesetzt werden sollen. Die Entscheidungen, die Menschen in diesem Zusammenhang treffen, stehen, so kann nun ergänzt werden, im Dienst der Absicht, jene Form von Affektregulation her-

beizuführen, die in der jeweils gegebenen Situation unter all den realisierbaren Varianten die bestmögliche zu sein scheint.

Diesem Bemühen um Affektregulation folgend entscheiden Menschen beständig, welche „Elemente ihrer inneren Welt“ sie als so bedrohlich erleben, dass sie sich aktiv darum bemühen, diese Elemente vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten. In unbewusster Weise bemühen sie sich dann darum, diese Inhalte ihrer Psyche „unbewusst zu halten“ und dieses Unbewusst-Halten durch zusätzliche Aktivitäten wie Projektion, Verschiebung, Spaltung, Ausbildung von Größenphantasien, Leugnung, Wendung von Passivität in Aktivität usw. abzusichern. Diese unbewusst verfolgten Abwehrbemühungen beeinflussen das bewusst wahrnehmbare Denken, Erleben und sinnliche Wahrnehmen sowie das von außen beobachtbare Verhalten.

(4.6) Bezieht man diese Überlegungen wiederum auf die Situation des angenommenen Lehrers, so können einige weitere Mutmaßungen angestellt werden: Der Lehrer könnte unbewusst Angst davor haben, dass er während des Gesprächs Gefühle des Ärgers verspürt, die er dann kaum zu kontrollieren vermag. Da er befürchtet, dass unkontrollierter Ärger ein Gelingen des Gesprächs vereitelt, wendet er sich dem Schüler besonders freundlich und interessiert zu; denn seine damit verbundenen Gefühle des Wohlwollens schützen ihn davor, Ärger in bewusst wahrnehmbarer Weise zu verspüren. – Dass sich der Lehrer im Gespräch darauf konzentriert, dem Schüler gegenüber Empfehlungen auszusprechen, könnte seine Hoffnung nähren, auf diese Weise einiges zur Veränderung des unliebsamen Verhaltens seines Schülers beizutragen. Dies könnte dem Lehrer helfen, sich vor dem bewussten Gewahrwerden des Gefühls der Hilflosigkeit zu schützen, das er in der Arbeit mit dem Schüler nur allzu oft verspürt. – Und wenn der Lehrer das Nicken seines Schülers bewusst wahrnimmt und als Zustimmung interpretiert, so könnte auch dies im Dienst der Abwehr des Erlebens von Hilflosigkeit stehen. Denn wenn sich der Lehrer in Verbindung mit dem Nicken des Schülers als erfolgreich, zufrieden und stolz erlebt, wird es ihm in der Situation umso leichter fallen, Gefühle der Hilflosigkeit vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten.

5. Zweite Zwischenbemerkung: Die (unbewusste) Bedeutung des Erlebens

Meine Überlegungen zur Frage, wie der Zusammenhang zwischen verschiedenen Formen des Apperzipierens einerseits und dem Verhalten von Menschen

andererseits differenzierter verstanden werden kann, räumen *dem Erleben* von Menschen ein hohes Maß an Bedeutung ein. In diesem Zusammenhang habe ich den Stellenwert der Affekte, die Bedeutung des permanenten Verlangens nach Affektregulation sowie das Konzept der unbewussten Abwehr als eine besondere Form von Affektregulation umrissen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist es offensichtlich, dass Bemühungen um die Entwicklung von professionellen pädagogischen Kompetenzen zu kurz greifen, wenn der Bereich des Erlebens von (angehenden) Pädagoginnen und Pädagogen unthematisiert und unbearbeitet bleibt. Da kann der „pädagogische Blick“ an publizierten Fallbeispielen noch so lange geschult werden; da mag ein junger Pädagoge bei einem erfahrenen Kollegen „in die Lehre gehen“; da mag er in der ersten, zweiten oder dritten Phase seiner Ausbildung noch so kluge oder „praxisrelevante“ Theorien vermittelt bekommen: Welchen Tendenzen des bewussten und nicht-bewussten Apperzipierens er in seinem sinnlichen Wahrnehmen, Denken und Erleben folgt; welche Gefühle und welches Verlangen nach Affektregulation er dabei verspürt; zu welchen Formen der unbewussten Abwehr er Zuflucht nimmt; zu welchen Formen des Verhaltens er in bestimmten Situationen dann im Weiteren tendiert; in welchem Ausmaß es ihm dann gelingen oder misslingen wird, seine Aufgaben als Pädagoge angemessen zu erfüllen – all dies kann ernsthaft erst dann thematisiert und bearbeitet werden, wenn Praxis geleistet und in methodisch kompetenter Weise analysiert und reflektiert wird.

6. Zur Dynamik (pädagogischer) Beziehungen III: Die Dimension des interaktiven Wechselspiels

(6.1) Diese Form der Analyse und Reflexion von Praxis kann durch (psychoanalytisch orientierte) Selbsterfahrung zwar unterstützt, durch sie aber nicht ersetzt werden. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen in ihren unterschiedlichen Arbeitsfeldern mit je spezifischen Aufgaben, organisationsspezifischen Rahmenbedingungen und besonderen Adressaten konfrontiert sehen. Diese arbeitsfeldspezifischen Besonderheiten stimulieren auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedliche Dimensionen des sinnlichen Wahrnehmens, Denkens und Erlebens, provozieren unterschiedliche Entscheidungen und verlangen unterschiedliche Formen des aufgabenbezogenen Verhaltens. Soll angehenden Pädagoginnen und Pädagogen die Gelegenheit geboten werden zu erkunden, welchen Nei-

gungen sie in bestimmten Arbeitsfeldern folgen; soll ihnen die Gelegenheit gegeben werden, Neigungen zu identifizieren und zu bearbeiten; und sollen sie bei der Ausbildung der Kompetenz unterstützt werden, verstehende Zugänge zur ihrer inneren Welt *und* zu den verschiedenen Dimensionen der arbeitsfeldspezifischen Beziehungsprozesse zu finden, in die sie immer wieder involviert werden, so führt an der Analyse und Reflexion von Praxiserfahrungen kein Weg vorbei.

(6.2) Von welcher Komplexität diese Beziehungsprozesse sind, wird deutlich, wenn man sich nochmals das Gespräch zwischen Lehrer und Schüler vor Augen führt. Ich habe mich bisher vor allem auf die Figur des Lehrers konzentriert und exemplarisch umrissen, in welchen Formen von bewussten und nicht bewussten innerpsychischen Aktivitäten sein Verhalten gründet.

Mit zu bedenken ist allerdings, dass ähnliche Aktivitäten auch der Schüler setzt. In dem Moment, in dem sich der Lehrer dem Schüler zuwendet, bildet auch dieser spezifische Sinneseindrücke, Kognitionen und Erlebnisinhalte aus, die in einem unauflöselichen Wechselverhältnis zueinander stehen. Auch er sieht sich mit verschiedenen Verlangen nach Affektregulation konfrontiert und entscheidet unbewusst mit Hilfe seiner „scanning function“, welche Erlebnisinhalte er vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernhalten möchte. Er empfindet den Umstand, dass sein Lehrer mit ihm unzufrieden ist, vielleicht schmerzvoll und verspürt Sehnsucht nach Anerkennung, während er sich gleichzeitig dafür schämt, dass er sich diese Form von Zuwendung wünscht. Er befürchtet zugleich, dass es seinem adoleszenten Verlangen nach einem Selbstgefühl der Größe und Stärke in schmerzlicher Weise abträglich wäre, wenn er die erwähnten „infantilen“ Wünsche bewusst wahrnehmen würde; und er entschließt sich unbewusst dazu, sich so zu erleben und zu verhalten, dass er dem Gespräch mit dem Lehrer möglichst schnell entkommen kann: Seine bewusste innere Konzentration darauf, möglichst ruhig zu bleiben und den vorwurfsvollen Lehrer mit Kopfnicken zu beschwichtigen, hilft ihm, seine Sehnsucht nach Anerkennung und seine Scham darüber in bewusster Form nicht spüren zu müssen, während er gleichzeitig, die Worte des Lehrers nur unscharf vernehmend, bemerkt, dass der Lehrer sich tatsächlich anschickt, das Gespräch einem Ende zuzuführen. Bestenfalls ansatzweise könnte er memorieren, was der Lehrer bislang zu ihm gesagt hat: Der Schüler ist innerlich kaum mit der Frage beschäftigt, ob er den Empfehlungen seines Lehrers folgen will; ist er doch ganz darauf konzentriert, den erstbesten Moment zu nutzen, in dem ihm der Lehrer gestattet, wieder zurück in die Klasse zu gehen.

(6.3) Zeitgenössische Beiträge zur Interaktions- und Affektforschung streichen hervor, dass die innerpsychischen Prozesse, die ich im fiktiven Beispiel mit Blick auf einen Lehrer und einen Schüler skizziert habe, äußerst schnell ablaufen und permanent auf das In-Erscheinung-Treten Einfluss nehmen: Wechselnde Affektzustände beeinflussen das Minenspiel, die Anspannung von Gesichts- oder anderen Muskeln, den Klang der Stimme usw. Minimale Veränderungen in diesen Bereichen werden von „Interaktionspartnern“ – über weite Strecken fernab jeder bewussten Kontrolle – äußerst aufmerksam registriert und im nächsten Moment im innerpsychischen sowie interaktionellen Wechselspiel auch schon berücksichtigt. Da dies auf Seiten beider „Interaktionspartner“ zeitgleich vor sich geht, ist nach KRAUSE (1997, S. 57) davon auszugehen, dass Beziehungsprozesse in den Momenten des wechselseitigen Austauschs „synchron“ von beiden „Interaktionspartnern“ kreiert werden.

In ähnlicher Weise ist über Beziehungsprozesse in Gruppen nachzudenken, die sich wegen des Involviertseins von mehreren Personen als noch komplexer erweisen. FINGER-TRESCHER (1994) spricht deshalb in Anlehnung an gruppenpsychoanalytische Theorien davon, dass beispielsweise die Schülerinnen und Schüler einer Schulklasse gemeinsam mit ihren Lehrerinnen ein „Netzwerk“ bilden, an dem von allen Beteiligten permanent gewoben wird. Jedes Ziehen am Netz wird von allen Gruppenmitgliedern registriert, wobei letztlich alle permanent mit Ziehen oder Lockerlassen befasst sind und auf diese Weise bewusst und vor allem unbewusst versuchen, ihrem Ringen um Affektregulation einen möglichst guten Dienst zu leisten.

7. Eine letzte Bemerkung

Aus der Perspektive des hier skizzierten Gedankengangs, so kann resümiert werden, gründet (auch) das Verhalten von professionell tätigen Pädagoginnen und Pädagogen über weite Strecken in Akten des Apperzipierens und damit verbundenen weiteren Entscheidungen, die zum Gutteil in nicht-bewusster Weise verfolgt werden. Der Apperzeption des Wechselspiels zwischen den Menschen, die in pädagogischen Situationen miteinander interagieren, und der Regulation von Affektzuständen kommt dabei besondere Bedeutung zu.

Ich habe in diesem Artikel keine näheren Ausführungen darüber gemacht, was pädagogische Professionalität auszeichnet. Meinen Ausführungen ist aber zu entnehmen, dass pädagogische Professionalität nur dann zum Tragen kommen kann, wenn Pädagoginnen und Pädagogen auch in den nicht-bewussten

und unbewussten Bereichen ihrer Psyche zu Akten des Apperzipierens und zu Folgeentscheidungen tendieren, die ihren pädagogischen Aufgaben und Absichten dienlich sind.

Aus- und Weiterbildungen greifen zu kurz, wenn sie bloß „reproduzierbares Wissen“ zu vermitteln versuchen; und sie greifen auch zu kurz, wenn sie den Umstand unberücksichtigt lassen, welche große Bedeutung das Erleben von Pädagoginnen und Pädagogen für pädagogisches Handeln und somit für das Zum-Tragen-Kommen von pädagogischer Professionalität hat. In Aus- und Weiterbildungen gilt es daher, das bewusste und unbewusste Erleben von (angehenden) Pädagoginnen und Pädagogen zu erkunden, zu thematisieren und zu bearbeiten.

Bemühungen um die Konzeption von entsprechenden Aus- und Weiterbildungselementen oder gar Aus- und Weiterbildungsgängen gibt es bislang außerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik kaum¹. Doch selbst wenn es innerhalb oder auch außerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik zu massiven Ausweitungen und Weiterentwicklungen käme: Gerade die Beschäftigung mit den Erlebnisstrukturen von Menschen macht darauf aufmerksam, dass Tendenzen des Erlebens oft nur sehr schwer verändert werden können. WAHL (2002) spricht in diesem Zusammenhang von „trägen Emotionen“; und dies deutet darauf hin, dass in entsprechenden Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen (angehenden) Pädagoginnen und Pädagogen vermutlich öfter und intensiver geraten werden muss, über einen längeren Zeitraum hindurch intensiv und mit fremder Hilfe an ihrer Persönlichkeit zu arbeiten – oder nach einem anderen Beruf Ausschau zu halten. Dies wird in manchen Fällen eher zu einem Anstieg von pädagogischer Professionalität in pädagogischen Arbeitsfeldern führen als die vorgeschriebene Wiederholung von Prüfungen oder das ebenso augenzwinkernde wie folgenlose Zur-Kenntnis-Nehmen von erheblichen Schwierigkeiten in Praktika.

Literatur

- ADLER, A. (1912): Über den nervösen Charakter: Grundzüge einer vergleichenden Individual-Psychologie und Psychotherapie. Hrsg. u. kommentiert von WITTE, K. H., BRUDER-BEZZEL, A. & KÜHN, R. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1997.

¹ Vgl. dazu die Literaturübersicht von DATLER/DATLER/SENGSCHMIED/WININGER (2002).

- BERNFELD, S. (1925): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Neuaufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1967.
- CIOMPI, L. (1997): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- DAMASIO, A. R. (1994): *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München, Leipzig: List.
- DATLER, W. (1995a): *Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Zugleich ein Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik*. 3. Aufl. Wien: Empirie Verlag, 2003.
- DATLER, W. (1995b): *Apperzeption, tendenziöse*. In: BRUNNER, R. & TITZE, M. (Hrsg.): *Wörterbuch der Individualpsychologie*. 2., neubearb. Aufl. München: Reinhardt, S. 37–39.
- DATLER, W. (2000): *Das Verstehen von Beziehungsprozessen – eine zentrale Aufgabe von heilpädagogischer Praxis, Lehre und Forschung*. In: BUNDSCHUH, K. (Hrsg.): *Wahrnehmen – Verstehen – Handeln: Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 59–77.
- DATLER, W. (2001): *Zeit, Struktur und Lebensalter: Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen und die heilpädagogische Arbeit mit „verhaltensauffälligen“ Jugendlichen*. In: HOFMANN, CH., BRACHET, I., MOSER, V. & STECHOW, E. (Hrsg.): *Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik*. Luzern: Edition SHZ der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik, S. 157–166.
- DATLER, W. (2003a): *Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? Über unmittelbare und mittelbare Folgen der Bindungsforschung für Psychoanalytische Pädagogik*. In: FINGER-TRESCHER, U. & KREBS, H. (Hrsg.): *Bindungsstörungen und Entwicklungschancen*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 71–108.
- DATLER, W. (2003b): *Die Klassenbeste, der Klassenschlechteste und die Verbesserung einer Schularbeit. Nachdenken über Beziehungsprozesse im Dienste der Entfaltung schulpädagogischer Kompetenz*. 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*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 46–59.
- DATLER, W. (2003c): *Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität*. In: GÖPPEL, R. & DÖRR, M. (Hrsg.): *Bildung der Gefühle*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 241–264.

- 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: Psychosozial Verlag, S. 122–141.
- DATLER, W./DATLER, M./SENGSCHMIED, I./WININGER, M. (2002): Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte der Aus- und Weiterbildung. Eine Literaturübersicht. In: FINGER-TRESCHER, U., KREBS, H., MÜLLER, B. & GSTACH, J. (Hrsg.): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13). Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 141–171.
- FIGDOR, H. (1997): Scheidungskinder – Wege der Hilfe. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- FINGER-TRESCHER, U. (1994): Die Gruppe als schulisches Lernfeld. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. In: SCHÄFER, G. (Hrsg.): Soziale Erziehung in der Grundschule. Weinheim: Juventa, S. 93–106.
- HAEBERLIN, U. (1989): Die Integration von lernbehinderten Schülern. Ergebnisse des Freiburger INTSEP-Projekts. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 58 (1989), S. 354–361.
- KRAUSE, R. (1997): Allgemeine Psychoanalytische Krankheitslehre, Bd. 1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer.
- MOSER, U./ZEPPELIN, I. v. (1996): Die Entwicklung des Affektsystems. In: Psyche 50 (1996) 1, S. 32–84.
- NEUWEG, G. H. (in diesem Band): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen.
- ROTH, G. (2000): Das Verhältnis von Wahrnehmen, Denken und Handeln aus neurobiologischer Sicht. In: BUNDSCHUH, K. (Hrsg.): Wahrnehmen – Verstehen – Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 153–167.
- SANDLER, J./JOFFE, W. J. (1969): Auf dem Weg zu einem Grundmodell der Psychoanalyse. In: Psyche 23 (1969), S. 461–480.
- WAHL, D. (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002), S. 227–241.