
BEITRÄGE

Wilfried Datler

**«Ubiquitäre Heilpädagogik» und die Entfaltung
psychoanalytisch-pädagogischer Basiskompetenzen
an der Universität***

Zusammenfassung: Heilpädagogische Kompetenzen, über welche Pädagogen in jedwedem Arbeitsfeld verfügen sollten, werden als ubiquitär-heilpädagogische Basiskompetenzen bezeichnet. Unter Bezugnahme auf die spezifische Studiensituation am Interfakultären Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Universität Wien wird auf die Bedeutung von Tiefenpsychologie bei der Entfaltung solcher Basiskompetenzen verwiesen. In Anknüpfung an konfliktreiche Auseinandersetzungen während eines Universitätsseminares wird dargestellt, auf welche Schwierigkeiten Universitätslehrer und Studenten stossen, wenn versucht wird, tiefenpsychologische Kompetenzen im Rahmen von Theorieseminaren zu vermitteln. Dabei wird aufgezeigt, welche Schwierigkeiten sich ergeben, wenn es im Verlauf solcher Seminare nicht gelingt, die Bedeutung universitärer Rahmenbedingungen für die Ausgestaltung des Seminarprozesses auszumachen und zu bearbeiten.

0. Einleitung

In letzter Zeit wurde mehrmals auf die Bedeutung einer engen Vernetzung zwischen *Heilpädagogik und Psychoanalyse* verwiesen (vgl. *Bittner* u. a. 1974; *Heitger, Spiel* 1984; *Gerspach* 1987, 1989); es wurde wiederholt darauf aufmerksam gemacht, dass es auch zur Ausbildung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen der Verknüpfung zwischen Selbsterfahrung, Praxisreflexion und Theorieaneignung bedarf (vgl. *Leber* 1980, 1985; *Leber, Trescher* 1987; *Trescher* 1989, 1991; *Datler* 1989).

In den folgenden Abschnitten wird gezeigt, welche Schwierigkeiten sich ergeben, wenn im Rahmen von Universität versucht wird, psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen bloss im Rahmen von Theorieseminaren zu entfalten. Der Zusammenhang mit Heilpädagogik wird dabei unter Berücksichtigung der spezifischen Situation am Wiener Institut für Sonder- und Heilpädagogik über den Begriff der «ubiquitären Heilpädagogik» hergestellt. Dieser Begriff steht für die

* Überarbeitete Fassung eines Referates, das im Rahmen der 26. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im Herbst 1989 in Reutlingen gehalten wurde.

Auffassung, dass es heilpädagogischen Handelns nicht nur innerhalb solcher Arbeitsfelder oder Institutionen bedarf, die konventionellerweise der «Heilpädagogik» zugerechnet werden. Heilpädagogische Aufgaben sind vielmehr in der pädagogischen Arbeit mit «Gesunden» und «Normalen» wahrzunehmen.

1. Ein Seminarsplitter

Die folgende Sequenz stammt aus einem Seminar, das im Jargon der Seminarleiter unter dem Titel «Erfahrungsgestützte Einführung in Theorie» angeboten wurde.

Zur Vorgeschichte: Im freundschaftlichen Gespräch hatten zwei Kollegen gemeinsam mit mir festgestellt, dass wir mit der gängigen Art und Weise unzufriedener waren, in der an Universitäten weithin gelehrt wird. Wir beschlossen, daraus Konsequenzen zu ziehen, um drei unserer zweistündig angebotenen Seminare zu einem sechsstündigen Gesamtseminar zusammenzuschliessen. Wir wollten eine Einführung geben in drei Theorieansätze, mit deren Hilfe pädagogische Interaktionsprozesse differenzierter verstanden und ausgestaltet werden können – nämlich in der Ansatz des Symbolischen Interaktionismus, der Organisationstheorie und der Psychoanalyse. Unseren methodischen Überlegungen gemäss war es uns dabei wichtig, dass im Seminar einzelne Theoriestücke nicht nur referiert oder gelesen würden. Studenten sollten vielmehr die Gelegenheit erhalten, in sinnlich wahrnehmbarer Weise zu erfassen, was den Gegenstand dieser drei Theorieansätze abgibt und was über deren Aneignung «in den Blick kommt».

Um dieses Seminarkonzept realisieren zu können, entwickelten wir eine ganz bestimmte Form der Rollenspielgestaltung und Rollenspielauswertung, die sicherstellte, dass das Seminar weder in eine Selbsterfahrungsgruppe im konventioneller Sinn noch in eine Psychodrama-Veranstaltung abglitt: Die einzelnen Rollenspiele – so eine der Grundregeln – sollten bloss «als gespieltes Material» behandelt werden, ohne dass versucht werden sollte, im Zuge der seminaristischen Arbeit die Psychodynamik des einzelnen Spielers aufzuhellen. Studenten durften zwar vor sich aus etwaige Gefühle oder Schwierigkeiten zur Sprache bringen. Sie durften aber weder gedrängt noch aufgefordert werden, entsprechende Mitteilungen zu machen.

Die Überlegungen und Motive, die zu diesem Seminarvorhaben geführt hatten sind gemeinsam mit den einzelnen Etappen der konkreten Seminargestaltung bereits an anderer Stelle nachlesbar (*Datler, Garnitschnig, Schmidl 1987*). Der folgende Seminaurausschnitt und dessen spätere Kommentierung hingegen entstammen einem unpublizierten Bericht (*Datler, Garnitschnig, Schmidl 1986*):

Nachdem ungefähr zwei Drittel des Seminares zur weitgehenden Zufriedenheit verlaufen waren, fanden sich die drei Lehrveranstaltungsleiter am zweiten Wochenendblock des Seminares mit einer überraschenden Situation konfrontiert: Die Studenten fragten, wie sie das Seminar gegen Ende des Semesters abschliessen könnten, um Zeugnisse zu erhalten. Das war erstaunlich, denn es war schon einige Zeit zuvor besprochen worden, dass die Zeugnisvergabe an zwei Kriterien gebunden sei: an die Abfassung einer Seminararbeit, die ein erstes Stück selbständige Arbeit mit den drei vorgestellten Theorieansätzen gele-

stet werden soll, sowie an ein Schlussgespräch über Seminarskripten, die von den Seminarleitern während des Semesters ausgegeben wurden.

Als die Seminarleiter keinen Anlass sahen, die Diskussion um die Zeugnisbedingungen nochmals zu eröffnen, taten dies die Studierenden mit Nachdruck. Dreierlei artikulierten sie vehement:

- a) Sie wehrten sich gegen die Forderung, eine Seminararbeit zu schreiben, die eine äusserst umfangreiche Literaturliste enthalten und überdies stilistisch schwierig zu lesen sein sollte.
- b) Sie plädierten dafür, dass es zur Darstellung der Seminarergebnisse keineswegs einer schriftlichen Arbeit bedürfe, da diese Ergebnisse ja auch in Form von Bildern, Collagen usw. präsentiert werden könnten.
- c) Schliesslich wiesen sie darauf hin, dass eine abschliessende Arbeit oder Prüfung auch deshalb kein Beleg für den erfolgreichen Abschluss des Seminars darstellen könne, weil hier «emotionales Lernen» stattgefunden habe.

In der Folge stellten die Seminarleiter richtig, dass die Seminararbeiten weder in einem komplizierten Stil geschrieben noch mit einer langen Literaturliste versehen werden müssten. Stattdessen komme es – wie vereinbart – vielmehr darauf an, dass Studenten ein erstes selbständiges Arbeiten mit den drei vorgestellten Theorieansätzen dokumentieren würden. Und da es eine Aufgabe der Universität sei, Studierenden zu helfen, Arbeitsergebnisse in schriftlicher und möglichst präzise nachlesbarer Form darlegen zu lernen, könnten die Seminarleiter nicht auf die Abfassung einer schriftlichen Arbeit verzichten. In diesem Punkt unterscheide sich Universität von Kunsthochschule oder Musikakademie, wobei wir durchaus auch darauf hinwiesen, dass das Abfassen von Seminararbeiten für viele sicher keine leichte Arbeit darstelle. Würden Studenten aber erst im Stadium der Diplomarbeit mit der Abfassung längerer schriftlicher Abhandlungen konfrontiert, so würde das zu noch grösseren Schwierigkeiten führen, die sich dann oft darin zeigten, dass Diplomarbeiten über mehrere Jahre hinweg keinen Abschluss fänden.

Daraufhin warfen uns mehrere Studenten vor, wir würden über ihre Köpfe hinweg an den vereinbarten Zeugnisbedingungen festhalten. Wir seien gar nicht «so alternativ», wie wir zu sein glaubten, denn wir seien ja gar nicht in der Lage, übliche Bahnen der Universität zu verlassen.

Nach einer Pause kamen einige Studenten zu spät in die Seminarsitzung, schwiegen demonstrativ trotzig und lange und gaben dann auf Anfragen bloss die Antwort: «Merkt Ihr noch immer nicht, was hier läuft?! – Ohne Lernende könnt Ihr ja gar nicht lehren!» An dieser Stelle kam die Diskussion wieder in Gang. Es wurden unterschiedliche Möglichkeiten einer schriftlichen Seminararbeitsgestaltung erörtert, was schliesslich zu einem Kompromiss führte, der hier nicht näher erörtert werden soll.

2. «Ubiquitäre Heilpädagogik» und die Bedeutung der Tiefenpsychologie im Lehrangebot der Universität Wien

Was hat die Rückerinnerung an die eben geschilderte Seminarszene mit dem Thema der Arbeit zu tun? Was will in Anknüpfung an diese Szene herausgearbeitet werden? – Um dies deutlich machen zu können, ist es notwendig, in einem Zwischenabschnitt auf die Konzeption des sonder- und heilpädagogischen Studienangebotes der Universität Wien näher einzugehen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit folge ich dabei sechs Punkten:

1. An der Universität Wien gibt es seit 1981 ein Interfakultäres Institut für Sonder- und Heilpädagogik. Ähnlich wie in Basel (*Kobi* 1987) und in Saarbrücken (*Sander* 1984) gibt es in Wien aber keine Möglichkeit, Sonder- und Heilpädagogik universitär im Hauptfach zu studieren. Studenten können aber innerhalb des Hauptfachstudiums der Pädagogik den Schwerpunkt Sonder- und Heilpädagogik belegen; viele Studenten nützen überdies die Möglichkeit, anstatt eines Zweitfaches eine sogenannte «Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik» zu wählen, deren inneren Aufbau sie im Rückgriff auf das Lehrangebot der gesamten Universität Wien frei zusammenzustellen haben (zur Situation des Wiener Instituts für Sonder- und Heilpädagogik vgl. *Gerber* u. a. 1987b; *Datler* 1987a, b; *Meyer* 1987; *Figdor* 1987).

2. Bislang wurden in Wien keine grossangelegten Versuche realisiert, das sonder- und heilpädagogische Studienangebot dennoch nach leitenden Gesichtspunkten zu strukturieren. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass es in Österreich keine spezifisch definierten Berufsfelder gibt, in denen universitär gebildete Sonder- und Heilpädagogen tätig werden sollen. Die Ausbildung zum Lehrer, Sonderschullehrer, Erzieher, Sozialarbeiter u. a. erfolgt in Österreich in ausseruniversitären Institutionen. Wollen sich Vertreter dieser Berufsgruppen aber universitär fortbilden, dann beginnen sie häufig mit dem Studium der Pädagogik in Kombination mit Sonder- und Heilpädagogik. Gemeinsam mit Studienanfängern, die soeben ihre Matura abgeschlossen haben, ergeben sie eine Studentengruppe, die hinsichtlich Vorbildung, Berufserfahrung und Berufsaussichten äusserst heterogen ist.

3. Angesichts dieser Situation vertreten einige Lehrende die Auffassung, dass sonder- und heilpädagogische Studienangebote primär solche Kompetenzen entfalten helfen sollen, denen im Rahmen der vielen ausseruniversitären Aus- und Fortbildungsgänge kaum bzw. nur vereinzelt Beachtung geschenkt wird. In diesem Zusammenhang wird weiter die Auffassung vertreten, dass über heilpädagogische Basiskompetenzen nicht nur Vertreter «klassischer» heilpädagogischer Berufsgruppen verfügen sollten. Jeder Lehrer, Sozialarbeiter, Erzieher, Berater dürfte es mit Behinderungen (zumindest im Sinn von «Alltagsbehinderungen») zu tun haben. Im Begriff der «ubiquitären Heilpädagogik» kommt diese Auffassung zum Tragen, deren zentrale These – um es nochmals pointiert zu fassen – besagt, dass es heilpädagogischen Handelns nicht bloss in präzise abgrenzbaren «heilpädagogischen» Arbeitsfeldern bedarf.

4. In der Diskussion der Frage, welche Bereiche nun einer solchen «ubiquitären Heilpädagogik» zuzurechnen sind, tendieren viele Mitarbeiter dazu, unter anderem dem Gebiet der Tiefenpsychologie besondere Bedeutung beizumessen. Systematisch besehen hängt dies damit zusammen, dass aus tiefenpsychologischer Sicht die Annahme von ubiquitär existierenden unbewussten Prozessen formuliert wird und damit keine scharfen Grenzen zwischen «Normalem» und «Pathologischem» gezogen werden können. Aus dieser Perspektive muss folglich die Frage nach Behinderung, Beschädigung oder Eingeschränktheit unabhängig davon gestellt werden, ob man es nun mit Menschen zu tun hat, die als «geistig behindert», als «lerngestört», als «verhaltensauffällig» oder als «normal» usw. gelten. Über

tiefenpsychologische Basiskompetenzen sollten daher Lehrer ebenso verfügen wie Sozialarbeiter, Physiotherapeuten ebenso wie Erzieher, Sonderkindergärtner ebenso wie Logopäden usw.

5. Die Einbeziehung von tiefenpsychologischen Lehrangeboten in das Studium der Pädagogik samt Sonder- und Heilpädagogik ist in Wien überdies deshalb angebracht, weil in Österreich auch universitär gebildete Pädagogen Zugang zu psychotherapeutischen Ausbildungsgängen haben. Darüber hinaus verfügen etwa 15 Lehrende, die in den Bereichen Pädagogik sowie Sonder- und Heilpädagogik Vorlesungen, Seminare oder Übungen anbieten, über eine tiefenpsychologisch-psychotherapeutische Ausbildung, so dass es in der Zwischenzeit üblich geworden ist, dass zu tiefenpsychologischen Problembereichen in jedem Semester Lehrveranstaltungen im Umfang von mindestens 20 Semesterwochenstunden angeboten werden. Dieses Lehrangebot ist aber unstrukturiert gewachsen, weshalb erst seit kürzerer Zeit daran gearbeitet wird, konzeptuelle Überlegungen zur Frage anzustellen, in welcher Weise tiefenpsychologische Basiskompetenzen im Zuge eines Universitätsstudiums gezielt entfaltet werden können.

6. In diesem Zusammenhang waren Wiener Universitätslehrer sehr bald mit der Frage konfrontiert, ob und wie denn tiefenpsychologische Basiskompetenzen entfaltet werden können, wenn es gleichzeitig unmöglich ist, Studenten im Rahmen ihres Studiums die Gelegenheit zu geben, sich in Prozesse der «psychoanalytischen Selbsterfahrung» einzulassen: Die Vorgaben des Wiener Studienplanes, die beschränkte Möglichkeit der Erteilung von Lehraufträgen sowie die Zahl der Studenten machen es kaum möglich, Balintgruppen oder Selbsterfahrungsgruppen anzubieten, wie sie z. B. Schmid (1971) oder Trescher (1989) beschrieben haben. Seit geraumer Zeit wird deshalb nach Möglichkeiten einer dennoch sinnvollen Einführung in Psychoanalyse (und andere Konzepte) gesucht, wobei das Seminarvorhaben, von dem ich eingangs erzählt hatte, einen solchen Versuch dargestellt hat.

3. Grenzen eines erfahrungsgestützten Seminars zur Einführung in Psychoanalyse

Im Gespräch über solche Versuche, «erfahrungsgestützt» in Theorie einzuführen, wurde aber immer mehr deutlich, mit welchen Grenzen man rechnen muss, wenn Studenten *nicht* die Gelegenheit haben, parallel zu solchen oder ähnlichen Seminaren in psychoanalytische Selbsterfahrungsprozesse eingebunden zu sein, die ihnen die Möglichkeit bieten, konzentrierter und längerfristiger einzelne Probleme zu bearbeiten, die im Verlaufe solcher Seminarprozesse angestossen werden. Drei Aspekte scheinen uns dabei besonders bedeutsam zu sein:

a) Die Abschlussarbeiten der Studenten des eingangs erwähnten Seminars zeigten, dass es ihnen während des Semesters tatsächlich gelungen war, die These von der grundsätzlichen Perspektivität eines jeden Theorieansatzes zu verstehen; sie schienen auch erfasst zu haben, welche je spezifischen Aspekte von «Wirklichkeit» konstituiert werden bzw. in den Blick geraten, wenn man den Ansatz der Psychoanalyse, des Symbolischen Interaktionismus oder der Organisationstheorie bemüht.

Der Einsatz von Rollenspiel und Rollenspielanalyse erlaubte es den Studenten aber nur bedingt zu erfahren, welche Hilfen sich für einen Pädagogen tatsächlich eröffnen, wenn er sich z. B. dem Konzept der unbewussten Übertragung oder der psychosozialen Abwehr nicht nur ansatzweise nähert, sondern entsprechende Zusammenhänge unter Bezugnahme auf eigene Erlebens- und Handlungstendenzen auch längerfristig auslotet und bearbeitet. Damit musste den Studenten weitgehend verborgen bleiben, welche intensiveren Aspekte des Selbsterlebens zur Ausformulierung psychoanalytischer Theorien führten bzw. führen, was deshalb bedauerlich ist, weil damit der epistemische Zusammenhang zwischen Einzelphänomenen einerseits und Schritten der Theoriebildung andererseits nicht mehr als ansatzweise aufgeheilt und diskutiert werden konnte.

b) Oben wurde erwähnt, dass die Lehrveranstaltungsleiter über die Vorgabe von Grundregeln versuchten, das Seminarvorhaben vor einem Abgleiten in eine Selbsterfahrungs- oder Psychodramaveranstaltung zu schützen. Dies gelang auch, zumal sämtlichen Studenten angeboten worden war, den einen oder anderen Lehrveranstaltungsleiter zu kontaktieren, wenn während des Seminarverlaufs belastende Probleme aufbrechen oder aktualisiert werden sollten. Von diesem Angebot wurde einmal auch Gebrauch gemacht. Insgesamt kann aber freilich kaum verhindert werden, dass sich Studenten im Zuge einer erfahrungsgestützten Einführung in Theorie in belastender Weise mit speziellen Aspekten ihres Handelns und Erlebens konfrontiert finden, ohne dass dies von den Seminarleitern registriert oder im Rahmen des Seminars gar ausreichend bearbeitet werden könnte.

Freilich berichten Kollegen, dass sie auch im Anschluss an konventionelle Vorlesungen oder Literaturseminare von Studenten aufgesucht und daraufhin angesprochen werden, dass die Konfrontation mit diesen oder jenen tiefenpsychologischen Theorien oder Fallbeispielen zur Aktualisierung persönlicher Schwierigkeiten geführt hätte.

Dass konventionelle Vorlesungen und Seminare derartige Konsequenzen zeigen können, bleibt in der Regel unbeachtet (bzw. geleugnet) und wurde bislang auch kaum untersucht. Doch darf man sich über eines nicht hinwegtäuschen: Wenn Studenten tiefenpsychologische Theoriestücke vorgestellt bekommen, die bestenfalls auf anonymes Fallmaterial bezogen sind, dann wird es ihnen tendenziell leichter fallen, am Leugnen, Projizieren, Verschieben, Verdrängen usw. von unbewussten (und das heißt: beunruhigenden) Momenten des eigenen Selbst festzuhalten. Werden Studenten aber veranlasst, sich im Rollenspiel zu präsentieren, dann drohen sie mit solch unliebsamen Momenten des eigenen Selbst in unmittelbarer Weise konfrontiert zu werden; und wenn ihr Rollenspielverhalten anschließend einer gemeinsamen theoriegeleiteten Reflexion unterzogen wird, dann laufen sie unweigerlich nochmals Gefahr, Verdrängtem, Geleugnetem, Projiziertem, Vershobenem. . . zu begegnen. Gerade nach einer ersten Begegnung mit Tiefenpsychologie hegen Studenten überdies unrealistische Phantasien über die Möglichkeit, unter Rückgriff auf tiefenpsychologische Theorien schnellen Zugang zu unbewussten Prozessen fremder Personen zu finden, wodurch die studentische Angst vor einem unkontrollierbaren Durchsicht- und Blossgestelltwerden weiter gesteigert wird. Und wenn man bedenkt, dass ein Seminar design, das sich vom Konzept

gängiger Lehrveranstaltungen unterscheidet, eine Vielzahl an spezifischen Wünschen, Ängsten und Konflikten intensivieren dürfte (vgl. dazu den folgenden Punkt c), dann muss man während des Seminarverlaufs geradezu damit rechnen, dass bei einzelnen Studenten Probleme und Schwierigkeiten aufbrechen, von denen die Seminarleiter oft kaum etwas erfahren.

c) Wenn Schwierigkeiten der erwähnten Art aufbrechen oder aktualisiert werden, dann muss dies von Studenten freilich nicht bewusst ausgemacht oder verspürt werden. Vor dem Hintergrund einschlägiger Darstellungen von analytischen Selbsterfahrungs- und Supervisionsprozessen wird man annehmen dürfen, dass die Intensivierung von innerpsychischen Ängsten, Wünschen und Konflikten in vielen Fällen zur Entfaltung neuer Abwehr- und Sicherungstendenzen führt. Dies zeitigt auch im Seminar selbst Konsequenzen und droht Studenten wie Seminarleiter zu einem kaum durchschaubaren Spiel von «Agieren und Mitagieren» zu verführen (vgl. *Klüwer* 1983).

Auch im eingangs erwähnten Seminarsplitter scheinen einige manifeste Konsequenzen von unbewussten Wünschen, Ängsten, Konflikten und Abwehrprozessen ausmachbar zu sein. Denn die Nachbesprechung des Seminarverlaufes veranlasste die Lehrveranstaltungsleiter unter anderem zu folgenden Vermutungen (vgl. *Datler, Garnitschnig, Schmidl* 1986, 38 f.):

- Wenn Studenten am Höhepunkt der dargestellten Auseinandersetzung vehement darauf hingewiesen hatten, dass die Seminarleiter auf die Mitarbeit der Studenten angewiesen seien und nur dann lehren könnten, wenn ihnen die Studenten gewogen seien, dann verweist dies auf den Problemzusammenhang von Macht, Abhängigkeit und Ohnmacht. Diese Thematik war schon während des Seminarverlaufes angesprochen worden, als den Studenten beim Aufdecken der Verknüpfung zwischen organisations-theoretischen Ansätzen und psychoanalytischen Erwägungen deutlich geworden war, wie häufig im Universitätsalltag über studentische Interessen hinwegentschieden und einschlägige Arbeitsbedingungen bloss von Lehrenden festgeschrieben würden. Dies könnte den Wunsch intensiviert haben, die Machtverhältnisse in diesem Seminar umzukehren, zumal die Art, in der in dieser Lehrveranstaltung das Lehrer-Studenten-Verhältnis entfaltet wurde, den Studenten auch tatsächlich den Eindruck vermittelt zu haben schien, dass diese Umkehrung hier auch tatsächlich realisierbar sei: Während Universitätslehrer in konventionellen Seminaren nämlich als «Wissende» und damit als «Mächtige» auftreten, die den unwissenden Studenten ein Stück Theorie vorführen, das von Studenten im Prüfungsstadium dann (bloss) reproduziert werden soll, mussten sich die Lehrenden dieses Seminars vor allem bei der Rollenspielfanalyse selbst als Lernende und Suchende präsentieren, die sich im Einzelfall ebenso mühsam um angemessene Interpretationen bemühen mussten (und dabei ähnlich oft scheiterten), wie viele Studenten selbst.

Die Annahme, Studenten wollten die Lehrveranstaltungsleiter im Anschluss daran noch ein weiteres Stück machtloser und sich selbst damit als deutlich überlegen erleben, ist jedenfalls mit dem Hinweis mancher Studenten kompatibel, sie hätten die offensichtliche Hilflosigkeit der Seminarleiter zum Zeitpunkt der Zuspitzung der geschilderten Auseinandersetzung als besonders angenehm und reizvoll wahrgenommen.

- Studenten teilten zudem mit, sie seien beunruhigt darüber gewesen, dass die Lehrveranstaltungsleiter so viele Rollenspielsequenzen von ihnen gesehen hätten, ohne dass die Studenten wüssten, was sich die Seminarleiter über das allgemein Besprochene hinaus

dazu überlegt hätten und was sie wohl über die einzelnen Studenten dächten, wenn sie diesen in späteren Prüfungs- oder Seminarsituationen begegneten. Auch der Wunsch, dieses Gefühl der Unterlegenheit und Unsicherheit zu kompensieren, könnte Studenten unbewusst veranlasst haben, nach einer Situation des punktuellen Erlebens von studentischer Stärke und Überlegenheit zu suchen. Es muss zugleich offenbleiben, ob sich manche Studenten in dieser Situation nicht auch gewünscht hätten, die Seminarleiter mögen «standhaft» bleiben, um manchen von ihnen das Gefühl von Sicherheit und Zuverlässigkeit zu vermitteln.

- Weiter können wir einzelnen Äusserungen von Studenten entnehmen, dass sie über weite Strecken die Vorstellung hegten, die Mitarbeit im Seminar würde sich von der Arbeit in anderen Lehrveranstaltungen in angenehmer Weise unterscheiden: Die Arbeit am Rollenspiel, die Art des gemeinschaftlichen Analysierens, die ständige Verknüpfung zwischen Interaktionssequenz und Theoriebildung, das beständige Bemühen der Seminarleiter um Nachvollziehbarkeit und die darüber hinaus entstandenen Kontakte zwischen den Studenten wurden bewusst geschätzt und schienen schon bald nach Seminarbeginn den Wunsch zu verstärken, in dieser Lehrveranstaltung sollte von der konventionellen Forderung nach der Abfassung einer Seminararbeit und nach Bewertung grundsätzlich Abstand genommen werden, damit entfaltete Gefühle der Geborgenheit und des Wohlbefindens nur ja nicht gefährdet würden.

Vor dem Hintergrund eines Universitätsbetriebes, in dem die Studierenden Vereinzelung, Prüfungsdruck, Konkurrenz, schlechte Berufsaussichten und das erleben, was sie als «Praxisferne» bezeichnen (vgl. Jaeggi 1987), schienen manche Studenten nun die Phantasie und den Wunsch zu hegten, die drei Leiter dieses Seminars sollten umfassend «mütterliche» Seminarleiter sein bzw. bleiben und sich mit dem diffusen Hinweis zufriedengeben, in diesem Seminar sei ohnehin genug «Emotionales» gelernt worden, das sich weder schriftlich noch mündlich nachzeichnen und auch theoretisch nicht rückbinden oder gar beurteilen lasse. Von daher wäre jedenfalls zu verstehen, dass einige Studenten erzählten, sie hätten schon lange vor der erwähnten Auseinandersetzung dazu tendiert, die Forderung der Seminarleiter nach Abschlussarbeit und Abschlussgespräch «auszublenden» und zu «vergessen»: Erst gegen Semesterende hätte das Verhalten der Seminarleiter dazu geführt, dass die Sehnsucht mancher Studenten nach einem entsprechenden «Alternativseminar» enttäuscht worden sei, und es sei nur konsequent, wenn diese Enttäuschung dann in Wut und in den Vorwurf eingemündet hätte, die Seminarleiter seien ja gar nicht so «alternativ», wie sie es selbst (und das heisst, wie es manche Studenten) gewünscht hätten.

- Schliesslich könnte die unbegründete Vorstellung der Studenten, dass ihre Seminararbeiten in schwierigem Stil geschrieben und mit langen Literaturlisten versehen sein sollten, auf ein unbewusstes Wechselspiel zwischen Idealisierung und Neid sowie der Abwehr beider Momente verweisen: Einigen Bemerkungen mancher Studenten war zu entnehmen, dass sie «ihr» Seminar als «besonderes» Seminar begriffen hatten; und es liegt nahe anzunehmen, dass sie damit auch «ihre» Seminarleiter als besonders qualifiziert zu idealisieren begannen. Da wissenschaftliche Qualifiziertheit aus studentischer Sicht immer wieder mit umfassenden Literaturkenntnissen und sprödem Stil in Verbindung gebracht werden, wäre es nicht überraschend, wenn die Studenten erwartet (oder gewünscht) hätten, auch ihre Seminararbeiten sollten schwer lesbar und mit vielen Literaturverweisen abgefasst werden. Die Befürchtung, diesen Erwartungen nicht gewachsen zu sein, und das neidvolle Gefühl, den Wunschbildern ihrer Universitätslehrer damit nicht nahe genug zu kommen, könnte schliesslich zur Abwertung der Seminararbeiten

sowie zur demonstrativen Abwertung jener Ansprüche geführt haben, welche die Studenten den Seminarleitern zugeschrieben, letztlich aber an sich selbst gerichtet hatten.

Nun gilt es, ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass das Manifestwerden von unbewussten Prozessen dieser Art keineswegs als nachteilig bezeichnet werden muss, denn im Hinblick auf die Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Basiskompetenzen bedarf es solcher Manifestwerdungen, damit Studenten ausloten können, in welcher Weise sie unreflektierte Interaktionssequenzen immer wieder mitgestalten und welche Bedeutung dabei institutionellen Bedingungen (wie z. B. jenen von der Universität) zukommt.

Dies auszumachen oder gar zu bearbeiten, ist im Rahmen eines solchen Seminarvorhabens selbst aber nur möglich, wenn Studenten bereits über ein ausladendes Mass an psychoanalytischer Selbstreflexionskompetenz verfügen. Schon den Lehrveranstaltungsleitern, die allesamt auf entsprechende Aus- und Fortbildungen verweisen können, fiel es äusserst schwer, während der Dynamik des Seminarverlaufes auf das szenische Wechselspiel zwischen Übertragung und Gegenübertragung bzw. zwischen Agieren und Mitagieren zu achten und beispielsweise mitzubedenken, inwiefern sie mit vereinzelt Bemerkungen selbst dazu beitrugen, dass Studenten die Phantasie entfalten konnten, dieses Seminar unterschiede sich in *sämtlichen* Belangen von anderen universitären Lehrveranstaltungen. Freilich konnten entsprechende Problemzusammenhänge im Gespräch mit Studenten bestenfalls vorsichtig angesprochen, keineswegs aber eingehender thematisiert oder analysiert werden (weshalb die eben angestellten Interpretationsversuche auch im Konjunktiv gehalten und vor allem im letzten Abschnitt weit stärker auf Vermutungen denn auf «Material» gestützt werden mussten).

Erhalten Studenten daher keine Möglichkeit, parallel zu solchen Seminaren längerfristige Selbsterfahrungseinheiten zu besuchen, dann bleibt ihnen auch die Chance verschlossen, sich am Beispiel ihres Lernortes «Universität» der Frage zu nähern, welche Bedeutung spezifischen Rahmen- und Settingbedingungen für die lernhemmende oder lernfördernde Entfaltung dessen zukommt, was man im Anschluss an *Klüwer* (1983) als «unbewussten Handlungsdialog» bezeichnen kann. Sich damit nicht eingehender auseinandersetzen zu können, ist schade; denn die Fähigkeit zur differenzierten Auslotung unbewusster Interaktionstendenzen unter Berücksichtigung der Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen dürfte ein unverzichtbares Moment ubiquitär-heilpädagogischer Kompetenz sein, deren Entfaltung auch in ausseruniversitären Aus- und Fortbildungsgruppen heilpädagogischer Provenienz kaum verfolgt wird.

Literatur:

Bittner, G.; Ertle, Ch.; Schmid, V.: Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission 35, Sonderpädagogik 4. Stuttgart 1974, 13-102.

- Datler, W.*: Zur Ausweitung der sonder- und heilpädagogischen Lehre an Österreichs Universitäten. In: *heilpädagogik* 30 (1987a) 138-143.
- Datler, W.*: Vorschläge zur weiteren Entfaltung des sonder- und heilpädagogischen Lehrangebotes an Österreichs Universitäten. In: *heilpädagogik* 30 (1987b) 156-163.
- Datler, W.*: Tiefenpsychologische Lehrerfortbildung in Wien: Die Grundkonzeption eines Kursmodells, erste Erfahrungen und die Skizze naheliegender Konsequenzen. In: *Z. f. Individualpsych.* 14 (1989) 261-270.
- Datler, W.; Garnitschnig, K.; Schmidl, W.*: Hochschuldidaktische Anmerkungen und Reflexionen anlässlich eines kooperativ geleiteten Pädagogikseminars zur Einführung in Tiefenpsychologie, Symbolischen Interaktionismus und Organisationstheorie. Unpubl. Manuskript. Wien 1986.
- Datler, W.; Garnitschnig, K.; Schmidl, W.*: Erfahrungsgestützte Einführung in Theorie. In: *Z. f. Hochschuldidaktik* 11 (1987) 441-477.
- Figdor, H.*: Einige Überlegungen zu den Berufsperspektiven der Studenten am «Interfakultären Institut für Sonder- und Heilpädagogik» der Universität Wien. In: *heilpädagogik* 30 (1987) 143-148.
- Gerber, Gisela; Kappus, Helga; Reinelt, T.* (Hrsg.): *Universitäre Sonder- und Heilpädagogik: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft.* München 1987.
- Gerber, Gisela; Kappus, Helga; Reinelt, T.*: Das Interfakultäre Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Universität Wien. In: *Gerber, Gisela; Kappus, Helga; Reinelt, T.* (Hrsg.): *Universitäre Sonder- und Heilpädagogik: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft.* München 1987, 73-77.
- Gerspach, M.*: Vom klassischen zum psychoanalytischen Paradigma in der Heilpädagogik. In: *Reiser, H.; Trescher, H.-G.* (Hrsg.): *Wer braucht Erziehung?* Mainz 1987, 146-160.
- Gerspach, M.*: *Einführung in die Heilpädagogik. 14 Vorlesungen.* Frankfurt 1989.
- Heitger, M.; Spiel, W.*: *Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik, Bd. 1.* München 1984.
- Jaeggi, Eva*: Die Verdrängung des Intellekts an der modernen Universität: eine Gemeinschaftsarbeit von Lehrenden und Lernenden. In: *Jaeggi, Eva*: *Psychologie und Alltag.* München 1987, 93-106.
- Klüwer, R.*: Agieren und Mitagieren. In: *Hoffmann, S. O.* (Hrsg.): *Deutung und Beziehung.* Frankfurt 1983, 132-145.
- Kobi, E. E.*: Institut für Spezielle Pädagogik und Psychologie der Universität Basel. In: *Gerber, Gisela; Kappus, Helga; Reinelt, T.* (Hrsg.): *Universitäre Sonder- und Heilpädagogik: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft.* München 1987, 122-126.
- Leber, A.*: Psychoanalytische Projektseminare in der Ausbildung von Heilpädagogen an der Hochschule. In: *Leber, A.* (Hrsg.): *Heilpädagogik.* Darmstadt 1980, 391-402.
- Leber, A.*: Wie wird man «Psychoanalytischer Pädagoge?» In: *Bittner, G.; Ertle, Ch.* (Hrsg.): *Psychoanalyse und Pädagogik.* Würzburg 1985, 151-166.
- Leber, A.; Trescher, H.-G.*: Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen. In: *Büttner, Ch.; Trescher, H.-G.* (Hrsg.): *Chancen der Gruppe.* Mainz 1987, 113-122.
- Meyer, H.*: Berufsfelder in der Lebensbegleitung behinderter Menschen. In: *heilpädagogik* 30 (1987) 152-156.
- Sander, A.*: Sonderpädagogik im Rahmen der Erziehungswissenschaft an einer Universität. In: *Kobi, E. E.; Bürl, A.; Broch, E.* (Hrsg.): *Zum Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik.* Luzern 1984, 149-154.
- Schmid, V.*: Fallseminare in der Ausbildung von Lehrern für erziehungsschwierige Kinder. In: *Sonderpädagogik* 3 (1971) 134-139, 170-174.

Trescher, H.-G.: Gruppenanalytische Selbsterfahrung in der Ausbildung von PädagogikstudentenInnen. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 24 (1989) 364-376.
Trescher, H.-G.: «Ungleichheit für alle!» - Aspekte des Gegenstandsbereiches, der Methode und der Lehre psychoanalytischer Heilpädagogik. In: Z. f. Hochschuldidaktik 15 (1991) (im Druck).

Anschrift des Verfassers:

Dr. *Wilfried Datler*
Universitätsassistent
Institut für Erziehungswissenschaften
der Universität Wien
Garnisongasse 3/8
A-1096 Wien