

Narziss stürzt ins Wasser  
und lernt (manchmal) schwimmen

*Wilfried Datler, Sabine Oberegelsbacher, Kornelia  
Steinhardt und Raffaella Vanzetta*

Ein Beitrag zu einer psychoanalytischen Theorie des Lernens am Beispiel zweier Versuche der Vermittlung von Psychoanalyse im Rahmen von Universität

*Einleitung*

In gängigen Diskussionen zur Frage des Verhältnisses von Universität und Psychoanalyse wird häufig darauf hingewiesen, daß Universitäten keinen angemessenen Ort der Vermittlung von Psychoanalyse abgeben könnten. Dies wird etwa damit begründet,

- daß der Gegenstand von Psychoanalyse nur dann angemessen erfaßt werden kann, wenn man sich auf psychoanalytische Selbsterfahrungsprozesse einläßt, wie sie im Rahmen von Universität nicht verfolgt werden können - und zwar schon alleine deshalb nicht, weil Studierende kaum zu UniversitätslehrerInnen in Analyse gehen können, bei denen sie gleichzeitig Vorlesungen hören, Prüfungen ablegen etc. (vgl. Ohlmeier 1989, Trescher 1989, Wellendorf 1984);
- daß psychoanalytische Grundhaltungen nur in einem Umfeld entfaltet werden können, in dem selbstverständlich ist, daß gegebene Traditionen und Institutionen analytisch radikal in Frage gestellt werden - was im Rahmen von Universität nur begrenzt möglich ist, da ja Universitäten als komplexe Institutionen darauf bedacht sind, sich selbst nicht in Frage zu stellen (vgl. Trescher 1993, Wellendorf 1984);
- oder daß Entscheidungen, die die angemessene Vermittlung von psychoanalytischen Kompetenzen betreffen, nur von PsychoanalytikerInnen getroffen und verantwortet werden können - ein Prinzip, das im Rahmen von Universität ebenfalls nicht realisiert werden kann, da auf universitäre Entscheidungsprozesse eine Vielzahl von Personen Einfluß nehmen können (und oft auch müssen), die in psychoanalytischen Belangen völlig

inkompetent sind und deren Aktivitäten oft von Interessen getragen sind, die dem Anliegen der angemessenen Vermittlung von Psychoanalyse entgegenstehen (vgl. Wellendorf 1984).

Hinweise dieser Art münden zumeist in die These, daß Psychoanalyse letztlich nur in außeruniversitär angesiedelten psychoanalytischen Ausbildungsgängen zu lehren sei, da die universitäre Vermittlung von Psychoanalyse im Vergleich dazu nur weniger leisten könne oder den Sinn von Psychoanalyse gar gänzlich verfehle.

Nun bestreiten wir keineswegs die begrenzten Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Psychoanalyse auf universitärem Boden (vgl. Datler 1991, Datler u.a. 1992). Wir glauben aber zugleich, daß gegen globale Dichotomisierungen, wie wir sie soeben skizziert haben, zumindest zwei Bedenken vorzubringen sind:

Erstens scheinen solche Dichotomisierungen von einer Idealisierung außeruniversitärer psychoanalytischer Ausbildungsgänge getragen zu sein: Denn die einschränkungslose und kritiklose Vorstellung, daß Psychoanalyse in außeruniversitären Instituten ungebrochen und in vollem Umfang gelehrt werden kann, läßt außer acht, daß das Lehrpersonal dieser Institute zumeist nur in einigen psychoanalytischen Belangen hochqualifiziert ist; daß die Vermittlung von Psychoanalyse in der Regel bloß auf die Qualifizierung zur Arbeit im klinisch-therapeutischen Feld abgestellt ist; daß in solchen Institutionen nur selten Psychoanalyse-kritische Positionen gelehrt oder gar vertreten werden; oder daß selbst unter PsychoanalytikerInnen immer mehr Stimmen laut werden, die darauf hinweisen, daß die Struktur heutiger psychoanalytischer Ausbildungsinstitutionen die gegenstandsangemessene Vermittlung von Psychoanalyse mehr behindern denn fördern (vgl. Cremerius 1986, 1987; Erdheim 1986; Mitscherlich-Nielsen 1986; Rosenkötter 1986).

Die Auffassung, daß die außeruniversitäre Vermittlung von Psychoanalyse in jedweder Hinsicht mehr leisten könne als die inneruniversitäre, dürfte zweitens in der Leugnung des Umstandes wurzeln, daß auf universitärem Boden manche Möglichkeiten des Lehrens und Lernens genutzt werden können, die außeruniversitären Einrichtungen im Regelfall nicht offenstehen. Daß dies auch für manche Bereiche des Lehrens von Psychoanalyse gilt, wird etwa dann deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß forschungsmethodische oder wissenschaftstheoretische Fragen der Psychoanalyse in außeruniversitären psychoanalytischen Ausbildungsgängen so gut wie nie, im Lehrangebot mancher Universitätsinstitute aber regelmäßig behandelt werden. Auch erreichen Arbeiten, mit denen außeruniversitäre psychoanalytische Ausbildungen abgeschlossen

werden, nur selten die Qualität von universitär geforderten Graduiierungsarbeiten, wie sie als Dissertationen oder Habilitationen zu psychoanalytischen Themen in den letzten Jahren etwa von Finger-Trescher (1991), Hirschmüller (1978, 1991), Neidhardt (1977), Reicheneder (1990) oder Trescher (1985) vorgelegt wurden.

Seit mehreren Jahren kündigen auch einige UniversitätslehrerInnen des Instituts für Erziehungswissenschaften und des Interfakultären Instituts für Sonder- und Heilpädagogik der Universität Wien spezielle Lehrveranstaltungen an, in denen sie Studierende anhalten, sich in einzelne psychoanalytische Themenbereiche einzuarbeiten bzw. ansatzweise psychonalytisch-pädagogische Kompetenzen zu entfalten.<sup>1</sup> Dabei bemühen sie sich zum einen um eine spezielle didaktische Gestaltung dieser Lehrveranstaltungen, um möglichst sicherzustellen, daß Studierende zumindest mit einzelnen Aspekten des Gegenstandes 'Psychoanalyse' angemessen vertraut werden. Zum anderen versuchen sie Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, sich mit solchen psychoanalytischen Fragestellungen zu beschäftigen, die in außeruniversitären psychoanalytischen Ausbildungsgängen nicht annähernd intensiv aufgegriffen werden.

Im folgenden wollen wir von zwei Lehrveranstaltungen dieser Art berichten, die beide im Überschneidungsbereich zwischen Psychoanalyse und Pädagogik angesiedelt sind. Um zu zeigen, was Studierenden in diesen Lehrveranstaltungen zu vermitteln versucht wird, wollen wir jeweils die inhaltlichen und didaktischen Konzeptionen dieser Lehrveranstaltungen umreißen. Dabei wird deutlich werden, daß Studierenden, die diese Lehrveranstaltungen besuchen, weit mehr Arbeit zugemutet und abverlangt wird, als dies in vielen anderen universitären Vorlesungen und Literaturseminaren zumeist der Fall ist.

Um Lehrveranstaltungskonzeptionen dieser Art realisieren zu können, bedarf es bestimmter äußerer Rahmenbedingungen. Wir wollen daher gleich hier einige dieser Rahmenbedingungen nennen:

Die Seminare, von denen wir im folgenden berichten, werden als mehrstündige Lehrveranstaltungen über ein ganzes Studienjahr angeboten. Da zu den jeweiligen Studienplanerfordernissen (meist) mehrere Lehrveranstaltungen angeboten werden, entscheiden sich Studierende freiwillig zur Teilnahme an diesen Seminaren, an denen stets nur eine kleine, begrenzte Zahl an Studierenden teilnehmen kann. Nachdem Studierende erste Informationen zu Inhalt und Verlauf der Seminare mittels schriftlicher Aushänge bzw. kommentierter Vorlesungsverzeichnisse erhalten haben, wird in individuellen Gesprächen zwischen dem Seminarleiter und interessierten StudentInnen zum einen das Seminarvorhaben ausführlich dar-

gestellt, sowie zum anderen abgeklärt, welche psychoanalytisch-pädagogischen Vorkenntnisse die InteressentInnen mitbringen und ob sie bereit sind, während des gesamten Studienjahrs den enormen Arbeitsaufwand auf sich zu nehmen, den die Teilnahme am jeweiligen Seminar erfordert.

Der Aufbau der Seminare sieht auch die Mitarbeit von Tutorinnen vor, die während und zwischen den Seminarsitzungen den Studierenden in unterschiedlichen Funktionen beratend, unterstützend und reflektierend zur Seite stehen. Die Tutorinnen, die als höhersemestrige Studentinnen selbst schon Lehrveranstaltungen bei diesem Seminarleiter absolviert haben, nehmen eine Zwischenposition zwischen ihm und den Studierenden ein, die es möglich macht, Studierenden neben der fachlichen Betreuung auch die Möglichkeit zur Besprechung unterschiedlichster Probleme zu eröffnen, mit denen sich die StudentInnen während des Seminarverlaufs konfrontiert sehen.

Darüber hinaus sprechen diese Seminare häufig solche Studierende an, die schon im sozialpädagogischen Bereichen tätig sind und hierfür supervidiert werden, die sich mit Fragen der Verknüpfung von pädagogischem Handeln und von psychoanalytisch-pädagogischer Theoriebildung beschäftigen oder auch Psychotherapieausbildungen absolvieren. Damit ziehen diese arbeitsintensiven Seminare oftmals Studierende an, die im Wissen um die hohen Seminaranforderungen dem Wunsch folgen, sich intensiv in psychoanalytisch-pädagogische Themenstellungen zu vertiefen.

Damit intendierte Lernprozesse in unseren Seminaren glücken, bedarf es - neben eines überlegten Seminarkonzeptes und darauf abgestimmter Rahmenbedingungen - freilich auch der Entfaltung entsprechender innerpsychischer und interaktioneller Prozesse. Über die Schilderung konkreter Szenen der Zusammenarbeit zwischen Studierenden, Tutorinnen und Lehrveranstaltungsleiter wollen wir diesen Prozeß des Zusammenspiels zwischen der Ausgestaltung innerpsychischer (Lern-)prozesse und der interaktionellen Ausgestaltung von Arbeitsbeziehungen näher beleuchten. Dabei wollen wir die These vertreten, daß die Entfaltung und (unbewußte) Modifikation von Größenwünschen von zentraler Bedeutung ist für das Gelingen oder Scheitern von intensiven, arbeitsaufwendigen Lernprozessen. Indem wir dies in einem ausführlicheren Mittelteil näher erläutern werden, wollen wir auch einen psychoanalytisch orientierten Beitrag zur Theorie des Lehrens und Lernens im allgemeinen und zur Theorie des Lehrens und Lernens auf universitärem Boden im

speziellen leisten. - Damit aber zur Darstellung des ersten Seminarkonzeptes.

*Das „Uni-Seminar“: Thematik, Zielsetzung, Aufbau und Seminarabschluss*

Thema und Zielsetzung des „Uni-Seminars“

„Was macht Universität mit Menschen, die der Institution Universität begegnen?“ war die salopp formulierte Leitfrage dieses Seminars, welches wir kurz „Uni-Seminar“ nannten. In diesem Seminar wollten wir am Beispiel Universität der Frage nachgehen, wie es denn um den Zusammenhang zwischen der Charakteristik von Bildungseinrichtungen und der Entfaltung von psychischen Strukturen bei jenen Personen steht, die als Lernende mit solch einer Bildungseinrichtung in Berührung kommen.

Diesen Zusammenhang wollten wir vor allem aus psychoanalytischer Perspektive ausleuchten; doch wollten wir uns nicht damit begnügen, einzelne psychoanalytische Publikationen zu dieser Thematik zu lesen und zu besprechen. Denn Studierende sollten überdies angeregt werden, erste wissenschaftliche Kompetenzen auszubilden, die es ihnen - zumindest ansatzweise - möglich machen sollten, (a) ein kleines Forschungsvorhaben zu dieser komplexen Thematik im Rahmen des Seminars selbst zu entwerfen, (b) ein Stück weit durchzuführen und (c) es mit den daraus gewonnenen Ergebnissen schriftlich darzustellen. Die Realisierung dieses Vorhabens war uns wichtig, weil wir Studierende in wissenschaftliches Arbeiten einführen und sie unter anderem auf die Abfassung von Diplomarbeiten vorbereiten wollten.

Weiters ging es uns darum, Studierenden einen methodenkritischen Zugang zu Psychoanalyse zu eröffnen; denn indem wir die StudentInnen anhielten, selbst kleine Forschungsarbeiten zu entwerfen und durchzuführen, hofften wir, sie in intensiver Weise mit dem Problem des Zusammenhangs zwischen Forschungsgegenstand, Forschungsfrage, Forschungsmethode, Forschungsergebnis, Interpretation und Theoriebildung konfrontieren und ihnen damit auch ein Stück jener methodenkritischen Grundhaltung vermitteln zu können, die wir in psychoanalytischen Diskussionen und Publikationen so oft vermissen (und die auch in außeruniversitären psychoanalytischen Ausbildungsgängen äußerst selten vermittelt wird).

Die Beschäftigung mit der Bedeutung von Universität für die Ausbildung von psychischen Strukturen bei Studierenden sollte StudentInnen schließlich einladen, zumindest punktuell zu fragen, welche Konsequenzen die Begegnung mit Universität bei ihnen selbst in bewußter und unbewußter Weise zeitigt oder zeitigen könnte.

### Das Seminar design

Das Seminar, das sich als je dreistündiges Seminar über zwei Semester erstreckte, wurde von einem Seminarleiter gemeinsam mit zwei Tutorinnen geleitet und von zwölf Studierenden besucht. Es war insgesamt in drei Phasen gegliedert:

a) Die ersten beiden Monate: Einführung in tiefenpsychologische Persönlichkeitstheorie

Um im Seminar möglichst zügig zu gemeinsamen Basiskenntnissen zu gelangen, führten wir zunächst kursartig in psychoanalytische Theoriestücke ein, die von unbewußten Abwehrprozessen sowie vom Zusammenhang zwischen der Ausgestaltung von Interaktionen und der Ausbildung von (unbewußten) psychischen Strukturen handeln. Die Studierenden hatten von Woche zu Woche einschlägige Literatur auf bestimmte Leitfragen hin zu lesen, um im Anschluß daran ein fiktives Fallbeispiel aus der Perspektive des theoretisch Erarbeiteten zu konstruieren und zu interpretieren. All dies wurde wöchentlich im ersten Teil der Seminarsitzungen mit den Tutorinnen besprochen, schriftlich dargestellt und anderen SeminarteilnehmerInnen probeweise zum Lesen gegeben, um es daran anschließend nochmals zu überarbeiten. Der zweite Teil der wöchentlich fünfständigen Seminarplena diente der konzentrierten Literaturdiskussion.

Am Ende der zwei Monate galt es, die bislang geschriebenen Papiere so zusammenzufassen, daß der erste Teil einer Seminararbeit entstand, welcher mit dem Seminarleiter nochmals besprochen wurde.

b) Das dritte und vierte Monat: Der Bezug zu Universität wird hergestellt

Nachdem sich die Studierenden aus psychoanalytischer Sicht in das Problem der Genese psychischer Strukturen eingearbeitet hatten, sollte in der

zweiten Seminarphase der intendierte Bezug zu Universität in den Blick kommen. Von Beginn des dritten Seminarmonats an sollten sich die Studierenden in Kleingruppen mit ausgewählten Publikationen wie z.B. jenen von Rumpf (1978) oder Wimmer (1985) beschäftigen. Durch diese Texte angeregt konstruierten sie neuerlich ein fiktives Beispiel, in denen eine Studentin bzw. ein Student in charakteristischer Weise der einen oder anderen Facette von Universität begegnet (also z.B. einer charakteristischen Lehrveranstaltung für Erstsemestrige, einer charakteristischen Prüfungs- oder StudentInnenberatungssituation etc.). Darüber hinaus sollten die Studierenden überlegen, in welcher Weise die wiederholte Begegnung mit solchen Situationen zur Festigung oder Neuausbildung bestimmter (unbewußter) psychischer Strukturen führen könnte.

Diese Überlegungen wurden wieder mit den Tutorinnen besprochen, in den nunmehr vierzehntägig stattfindenden Plenumsitzungen diskutiert sowie in schriftliche Form gebracht, um von anderen StudentInnen, von Tutorinnen und vom Seminarleiter wiederum gelesen und kommentiert zu werden. Damit war der zweite Teil der Seminararbeit geschrieben.

In den Plenumsitzungen wurden überdies die gelesenen Publikationen diskutiert. Dabei wurde gefragt, welchen forschungsmethodischen Zugriff die einzelnen AutorInnen gewählt hatten, um zu ihren Auffassungen zu gelangen, und wie gut gestützt diese Aussagen denn sind. Die Thematisierung dieser methodenkritischen Fragestellung leitete zugleich zur dritten Seminarphase über.

c) Vom fünften bis zum achten Monat: Ein kleines Forschungsvorhaben entsteht

Die Studierenden standen nun selbst vor der Aufgabe, eigenständig eine Fragestellung zum Seminarthema zu finden und zu präzisieren sowie zu überlegen, wie diese Fragestellung aus psychoanalytischer Sicht und unter Einsatz von qualitativen Forschungsmethoden untersucht werden könnte.

Die StudentInnengruppen hatten ihre Überlegungen wiederum Schritt für Schritt schriftlich darzustellen und mit den Tutorinnen zwischenzeitlich sowie im Seminarplenum zu diskutieren. Sie hatten darüber hinaus erste Forschungsaktivitäten zu setzen und auszuwerten, um ihre Ergebnisse und Interpretationen im Seminar zu referieren und selbst methodenkritisch zu diskutieren.

Sie sollten weiters überlegen, welche Konsequenzen sich aus ihren „Ergebnissen“ in Hinblick auf Universitätsreformen im weitesten Sinn ablei-

ten ließen, falls sich diese Ergebnisse auch in großen Untersuchungen bestätigten. Und schließlich hatten sie zu besprechen, inwiefern ihre Untersuchung sowohl als psychoanalytische als auch als pädagogische Untersuchung zu begreifen wäre.

Die schriftliche Darstellung all dessen ergab dann den dritten Teil der geforderten Seminararbeit, zu der jede/r Studierende im Rahmen eines längeren Gesprächs nochmals eine individuell gehaltene Rückmeldung erhielt.

Wie kann Lernen in einem solchen Seminar gelingen? Eine Seminarsequenz mit Interpretation

Der Darstellung unseres Seminarplans dürfte man entnehmen können, welcher großen Arbeitsaufwand die Studierenden während des Seminarjahres zu bewältigen hatten und mit wie vielen kritischen Rückmeldungen sie in den einzelnen Seminarphasen konfrontiert waren. Trotz dieser vielen Belastungen blieben aber alle Studierenden im Seminar und schlossen dieses auch ab. Und in den Seminararbeiten war zum Teil in erfreulicher Weise nachzulesen, welche Kenntnisse, welche Kompetenzen und welche methodenkritische Grundhaltung die einzelnen Studierenden in den beiden Seminarsemestern entfaltet hatten.

Will man verstehen, weshalb niemand aus dem Seminar „ausgestiegen“ war und weshalb die intendierten Lernprozesse über weite Strecken geglückt waren, so könnte man verleitet sein zu meinen, daß das Design dieses Seminars zu bestimmten Eigenschaften der Studierenden schlicht „gepaßt“ habe. Aus dieser Sicht könnte man dann beispielsweise fragen, inwiefern das Seminar bestimmten studentischen Interessen, Motivationslagen, Basiskompetenzen, Vorkenntnisse etc. entgegengekommen war und den Studierenden daher intensives Lernen ermöglicht hatte.

Eine solche Sichtweise läßt allerdings außer acht, daß das Gelingen oder Scheitern von Lernprozessen von weit mehr Momenten abhängig ist und unter anderem auch in der Art und Weise wurzelt, in der Studierende und Lehrende einzelne Seminarsituationen aktuell erleben und ausgestalten. Welche Bedeutung dabei unbewußten Weisen des Erlebens und Handelns zukommen dürfte, wollen wir am Beispiel einer speziellen Seminarsequenz zeigen. Diese Seminarsequenz werden wir zunächst referieren, um sie dann in zwei Durchgängen zu kommentieren.

## a) Eine Seminarsequenz voll Überraschungen

Die folgende Seminarsequenz stammt aus dem Beginn der dritten Seminarphase, als die Studierenden mit der Aufgabe konfrontiert waren, eine bestimmte Fragestellung zu präzisieren und zum Gegenstand einer kleinen Forschungsarbeit zu machen.

Im Seminar war bereits mehrfach besprochen worden, nach welchen Kriterien Fragestellungen zu präzisieren und zu erläutern wären und nach welchen Gesichtspunkten ein realisierbares Forschungsdesign entwickelt werden kann. Alle Kleingruppen, die von den Studierenden gebildet worden waren, standen nun vor der Aufgabe, ihre Überlegungen zu diskutieren und niederzuschreiben, damit sie dann im Seminarplenum diskutiert werden konnten. Das Manuskript einer jeden Gruppe, das dann mehrfach kopiert vorliegen sollte, galt es zuvor allerdings nochmals mit den Tutorinnen zu besprechen, um etwaige Schwachstellen noch verbessern zu können.

Eine Gruppe von drei Studierenden hatte beschlossen, sich mit einer speziellen Fragestellung zum weiten Themenbereich des 'heimlichen Lehrplans' von Universität eingehender zu beschäftigen. Wie vereinbart hatten die Tutorinnen das Manuskript der Studierenden erhalten, um sich auf das gemeinsame Treffen vorzubereiten. Als die Tutorinnen neugierig zu lesen begannen, machte sich aber allmählich Enttäuschung und Ärger breit; denn in der Seminareinheit eine Woche zuvor war lange darüber diskutiert worden, welche zentrale Bedeutung der Fragestellung einer wissenschaftlichen Arbeit zukommt und weshalb diese sorgfältig entwickelt und erläutert werden sollte. Die Tutorinnen hatten erhofft und erwartet, daß sich diese Gespräche auch in der Qualität der schriftliche Arbeit dieser Kleingruppe niederschlagen würden. Beim Lesen mußten sie jedoch den Eindruck teilen, daß die ausführlichen Seminargespräche an den Studentinnen beinahe spurlos vorbeigegangen waren.

Es kam zum Treffen. Die Tutorinnen, die es als ihre Aufgabe sahen, die Studentinnen zu motivieren und daher auch Positives zur Arbeit anzumerken, fühlten sich unbehaglich, denn sie sahen im Manuskript der Studentinnen so wenig Lobenswertes. Statt dessen stachen ihnen die zahlreichen Schwachstellen, Sprünge und Leerläufe in der Entwicklung der Fragestellung ins Auge. Sie ärgerten sich darüber, daß sie mit den Studierenden immer wieder die selben problematischen Punkte zu besprechen hatten, ohne daß sich dies in den nachfolgenden Arbeiten irgendwie niederschlug. Trotzdem wollten sie vermeiden, ihren Ärger allzu deutlich zum Ausdruck zu bringen, um die Studentinnen nicht allzu sehr zu frustrieren.

Die Tutorinnen erkundigten sich daher zunächst sanft, wie es der Gruppe bei der Erarbeitung des Papiers ergangen war, dabei hoffend, die Studentinnen würden das vorliegende Manuskript als Erstentwurf begreifen, der natürlich noch konkretisiert werden müßte. Dem war aber nicht so - ganz im Gegenteil: Die Studentinnen schilderten eindringlich, wieviel Zeit und Mühe sie investiert hatten, um das Papier in die vorliegende Form zu bringen. Die Tutorinnen sahen sich mit einem Dilemma konfrontiert: Einerseits

wollten sie den Arbeitsaufwand lobend herausstreichen, andererseits fanden sie aber kaum Anhaltspunkte, an denen Lob festgemacht werden konnte. Beide Tutorinnen entschieden daher, behutsam auf gravierende Mängel des Manuskripts aufmerksam zu machen.

Die Studentinnen hörten zunächst aufmerksam zu, nahmen immer wieder Stellung und verteidigten manche Textpassagen engagiert. Im Laufe des Gesprächs wurden sie aber immer schweigsamer und verzagter, bis sich eine bedrückende, lähmende Stimmung breitmachte. Zu guter Letzt kam von einer Studentin deprimiert die Frage: „Ja, aber wie sollen wir es denn anders machen?“ Eine Antwort darauf schien sie aber gar nicht zu erwarten, denn die Versuche der Tutorinnen, konstruktive Vorschläge für die weitere Arbeit zu machen, schienen sie gar nicht mehr zu erreichen. Entmutigt stellte die Studentinnengruppe fest, daß sie jetzt ja alles grundlegend umarbeiten müßten, was sie bis zum nächsten Seminartermin niemals schaffen würden.

Nachdem die Studentinnen ihre Ratlosigkeit zur Sprache gebracht hatten, empfahlen ihnen die Tutorinnen, nur einen zentralen Punkt, nämlich die Entwicklung und Konkretisierung der Fragestellung, zu überarbeiten und das übrige unverändert zu belassen, um im nächsten Seminarplenum den Rest des Manuskriptes als noch nicht überarbeiteten Erstentwurf zu präsentieren. Vom Seminarleiter war zwar gefordert worden, ein umfangreiches und zur Gänze ausgearbeitetes Papier vorzulegen; doch sollten die Studentinnen unbeschadet dessen den Rahmen ihrer Möglichkeiten selber abstecken.

Freilich - die offen gezeigte Mutlosigkeit der Studentinnen ließ auch die Tutorinnen nicht unberührt. Sie fühlten sich am Ende des Treffens an den Grenzen ihrer Kapazität angelangt, den SeminarteilnehmerInnen reflektierend zur Seite zu stehen. Deshalb bereiteten sie den Seminarleiter schonend darauf vor, daß die bevorstehende Präsentation des Manuskriptes dieser Seminargruppe vermutlich sehr "unausgegoren" sein würde. Sie erzählten ihm auch, daß sie die Gruppe in einer gedrückten Stimmung verlassen hatten, und daß sie vermuteten, diese Studierenden würden es wohl kaum schaffen, dem deklarierten Arbeitsvorhaben zu entsprechen.

Als die Tutorinnen vor Beginn des nächsten Seminarplenums ans Institut kamen, fanden sie die Studentinnen allerdings nicht in einer deprimierten, sondern in einer merkwürdig aufgeregten Stimmung vor. Noch stärker überrascht waren beide Tutorinnen allerdings, als sie während der Präsentation im Seminar feststellten, daß die Studentinnen weit mehr überarbeitet hatten, als mit ihnen letztlich vereinbart worden war; denn die Studentinnengruppe hatte nicht nur die Fragestellung neu entwickelt und präzisiert, sondern darüber hinaus auch die nächsten Arbeitsschritte in Richtung Planung und Durchführung des intendierten Forschungsvorhabens konkretisiert und dabei mehrere Einzelaspekte in einer Weise berücksichtigt, die durchaus den im Seminar entwickelten Anforderungen und Vorstellungen entsprach.

Betrachtet man die geschilderte Seminarsequenz, fällt zweierlei auf:

Zum einen waren die Studentinnen nach dem Treffen mit den Tutorinnen mutlos, deprimiert und fühlten sich überfordert; während sie im Seminar aktiv, kompetent und interessiert auftraten. Sie waren nun stolz auf ihre Arbeit und in der Semindiskussion sogar in der Lage, weitere Anregungen anzuhören und aufzunehmen.

Zum anderen hatten die Tutorinnen den Eindruck gehabt, daß die Studentinnen von den Semindiskussionen sowie von den Anregungen der Tutorinnen gar nicht hatten profitieren können; während nun ein Papier vorlag, dem zu entnehmen war, welche deutliche Lernfortschritte die Studentinnen insgesamt gemacht hatten.

Vorkommnisse dieser Art begegneten uns im Verlauf unserer Seminare immer wieder. Es lohnt sich daher, im Rückblick auf die geschilderte Seminarsequenz eingehender zu fragen, was die Studentinnen veranlaßt hatte, nach dem Treffen mit den Tutorinnen wieder an die Arbeit zu gehen und sich dabei ein gutes Stück weit jene Kompetenzen anzueignen, auf deren Entfaltung das Seminar u.a. abzielte; und welche Bedeutung hierfür der Begegnung mit den Tutorinnen zukam.

Um dieser Frage nachgehen zu können, sprachen die Tutorinnen mit den drei erwähnten Studentinnen über die Art und Weise, in der sie diese Seminarsequenz wahrgenommen und erlebt hatten.

b) Was war geschehen? Die geschilderte Sequenz aus studentischer Sicht

Im folgenden wollen wir studentische Mitteilungen, die sich auf die eben geschilderte Seminarsequenz beziehen, stückweise nachzeichnen, um in Verbindung damit eine bestimmte Interpretationslinie zu umreißen:

Als die Studentinnen den Tutorinnen ihr Papier gegeben hatten, fühlten sie sich sehr erleichtert, da sie schon viel Zeit und Mühe in diese Arbeit investiert hatten. Nach stundenlangen Diskussionen, Streitereien und Kompromißlösungen hatten sie eine Fragestellung samt Forschungsdesign entwickelt, was alles unter massivem Zeitdruck geschehen war. Nun hielten sie ihre Arbeit für abgeschlossen. Die Studentinnen berichteten, daß sie von den Tutorinnen Lob und Anerkennung für ihre Arbeit erhofften, obgleich sie auch ein wenig Angst vor negativen Rückmeldungen verspürten.

Lob und Anerkennung blieben jedoch aus. Stattdessen begann eine Tutorin mit der Frage: „Wie ist es euch beim Arbeiten denn gegangen?“ Im nachhinein schilderten die Studentinnen, wie befreiend es für sie gewesen war, erzählen zu können, wie viele Stunden sie schon an der Arbeit gesessen waren, wie mühselig es gewesen war, nach langwierigen Diskussionen ihre Gedanken zu Papier zu bringen. Da die Tutorinnen immer wieder zustimmend nickten, fühlten sie sich verstanden.

Als von den Tutorinnen zahlreiche Rückfragen zum Text kamen, erklärten die Studentinnen zunächst ihre Vorgangsweise und notierten sich manche Anregungen und markierten jene Passagen, die noch zu verbessern wären. Sie erlebten das Treffen mit den Tutorinnen anfänglich als Gelegenheit, ihre Arbeit auszufeuern: „Das war eh ok. Das eine und andere haben wir uns halt noch notiert. Ich dachte, wir bekommen jetzt von euch Tips, damit unsere Präsentation dann wirklich super werden kann. Denn ihr wißt ja besser als wir, wie es der Seminarleiter genau will.“

Doch als die Tutorinnen weiter auf Schwachstellen hinwiesen, machten sich bei den Studierenden aber allmählich Gefühle der Enttäuschung und Frustration breit, was eine Studentin folgendermaßen beschrieb: „Ihr habt *nicht* aufgehört. Von euch kam immer wieder die Frage: ‘Wie ist das jetzt genau gemeint?’ Als wir das noch einmal genau erklärten, kam von euch die Antwort: ‘Warum schreibt ihr es nicht so hin?’ oder auch: ‘Aber das steht ja nicht da!’“ Da wurde den Studentinnen klar, daß es nicht nur um einige stilistische Feinheiten ging, sondern daß die Arbeit von Grund auf ganz anders geschrieben werden mußte, wenn ein zufriedenstellendes Papier präsentiert werden sollte; gleichzeitig war die Zeit bis zum Seminarplenum extrem knapp. Zudem frustrierte es die Studierenden, wieder einmal - wie sie selbst meinten - für ‘nichts und wieder nichts’ gearbeitet zu haben. Diese Enttäuschung mischte sich mit Ärger über die scheinbar so fordernden Tutorinnen wie auch mit Gefühlen der Hilflosigkeit und der Angst, sich im Seminar zu blamieren. Eine Studentin brachte dies folgendermaßen zum Ausdruck: „Dann haben die Tutorinnen gesagt: ‘Es ist klar, in den nächsten drei Tage geht nicht alles. Es reicht, wenn ihr einen Punkt genau erarbeitet, den Rest laßt so, wie er ist. Arbeitet, so weit ihr kommt; macht, was ihr schafft.’ Aber da haben die Tutorinnen leicht reden, denn nicht sie, sondern wir stehen dann im Seminar als die Dummen da, die ihre Arbeit nicht mal abgeschlossen haben, während es die Gruppe, die im vorigen Seminarplenum präsentiert hatte, so toll gemacht hat.“

StudentInnen, die unsere Seminare besuchen, berichten immer wieder von solchen Sequenzen, in denen zweierlei zum Ausdruck kommt:

a) Wenn Studierende an gerade anstehende Arbeiten gehen oder solche zu Ende bringen, dann hängen sie oft dem Wunsch nach, in ihren Arbeiten Besonderes leisten zu wollen, sich damit als kompetent erleben zu können und in der Folge auf Lob und Anerkennung zu stoßen. Obwohl dies StudentInnen oft gar nicht deutlich bewußt ist, bringen sie diesen Wunsch mitunter in beinahe offensichtlicher Weise zum Ausdruck, wenn sie ihre Arbeitspapiere mit Stolz präsentieren; wenn sie vom Wunsch berichten, ihr Papier möge im Seminar ähnlich „toll“ aufgenommen werden wie die Papiere anderer Gruppen; oder wenn sie betonen, wieviel Mühe sie für die Entstehung ihrer Arbeit aufgewendet haben, welche enorme Schwierigkeiten sie dabei überwandern und wie froh sie seien, daß sie das Papier nun in der vorliegenden Fassung aus der Hand geben könnten. Mitunter verweisen aber auch Nervosität oder Angst vor Kritik auf den Wunsch, ihre Arbeit möge gut gelungen sein.

b) Wünsche dieser Art werden aber immer wieder enttäuscht: In Seminarsituationen, in Gesprächen mit dem Seminarleiter oder (wie im skizzierten Beispiel) in Gesprächen mit Tutorinnen erfahren Studierende wiederholt, daß ihre Wünsche nicht in Erfüllung gegangen sind. Neben Enttäuschung machen sich dann Gefühle wie jene der Wut, der Kleinheit, des Schlechter-Seins oder des Nicht-Genug-Seins breit. Haben Studierende viel Zeit in ihre Arbeit investiert, so müssen sie überdies zur

Kenntnis nehmen, daß sie nicht über jene Kompetenzen verfügen, die es ihnen erlauben, eine Arbeit zu schreiben, die - wenngleich nicht auf Bewunderung, so aber doch - auf befriedigende Anerkennung stößt.

Vergegenwärtigt man sich diese intensiven, unangenehmen Gefühle, die Studierende in solchen Situationen verspüren, so liegt es nahe anzunehmen, daß Studierende den (unbewußten) Wunsch verspüren, sich vor dem weiteren bewußten Erleben dieser Gefühle zu schützen.

In diesem Sinn könnte man erwarten, daß sich Studierende vor dem weiteren Erleben von Kränkung und Enttäuschung unbewußt zu schützen versuchen, indem sie z.B. erkranken und damit nicht in die Lage geraten, sich der kritischen Diskussion im Seminar zu stellen. Sie könnten aber auch Termenschwierigkeiten als unüberwindbar erleben und deshalb keine Möglichkeiten mehr sehen, ihr Papier nochmals zu überarbeiten. Dies könnte ihnen die Gelegenheit geben, sich gegen weitere Kritik zu immunisieren, indem sie im Seminar von vornherein darauf hinweisen könnten, daß die Unzulänglichkeiten ihrer Arbeit auf Termenschwierigkeiten, nicht aber auf ihre Inkompetenzen zurückzuführen seien. Es wäre aber auch denkbar, daß sich Studierende vor dem bewußten Wahrnehmen ihrer Gefühle der Kleinheit durch die Ausbildung von gegenläufigen Größengefühlen zu schützen versuchen. Diese könnten sich dann etwa in der Überzeugung äußern, daß nicht ihre Arbeit, sondern die Kritik der Tutorinnen von Inkompetenz zeuge; daß die Anlage des gesamten Seminars eine einzige Zumutung sei; oder daß es am besten sei, dieses fehlerkonzipierte und überdies sinnlose Seminar möglichst schnell zu verlassen.

Wie unterschiedlich solche Abwehr- und Sicherungsversuche auch ausfielen - sie hätten jedenfalls zur Folge, daß Lernprozesse, die im Seminar angeregt und ausgestaltet werden sollten, nicht weiter verfolgt würden, und daß es zur Beibehaltung, nicht aber Überwindung von Inkompetenzen käme. In der Tat spielten auch die Studierenden, von denen hier die Rede ist, mit dem Gedanken, dem Lernen im Seminar (zumindest zunächst einmal) ein Ende zu setzen:

Nach dem enttäuschenden Treffen mit den Tutorinnen waren sie nahe daran, alles aufzugeben, im Seminar überhaupt nicht zu erscheinen, krank zu werden oder im Seminar eine Diskussion darüber vom Zaun zu brechen, was in diesem Seminar von Studierenden verlangt würde und daß es in anderen Seminaren viel weniger zu tun gäbe.

Bemerkenswerter Weise verharrten die Studierenden aber nicht in dieser Haltung:

Trotz aller Widrigkeiten, so berichteten die Studierenden, machten sie sich neuerlich an die Arbeit. Es war zwar mühsam, die Arbeit wieder aufzunehmen, doch sagten sie sich, daß sie schon so viel Zeit und Mühe investiert hätten und daß es schade wäre, jetzt das Seminar nicht abzuschließen und keine Zeugnisse zu bekommen. Darüber hinaus verspürten sie immer stärker den Wunsch, im Seminar nicht als Versagerinnen dastehen zu wollen.

Als sich die Studentinnen dann nochmals mit der Entwicklung ihrer Fragestellung beschäftigten, hatten sie den Eindruck, endlich zu verstehen, weshalb in dieser Phase des Seminars auf das Auffinden und Präzisieren einer eigenständig formulierten Fragestellung so großer Wert gelegt wurde. Und obwohl es mühsam war, jeden Satz nochmals zu diskutieren und umzuformulieren, wuchs das Interesse, jenen Teil ihrer Arbeit sorgfältig neu zu konzipieren, den zu überarbeiten ihnen die Tutorinnen besonders ans Herz gelegt hatten.

Interessanterweise stießen sie dabei aber auch auf weiterführende Ideen, welche die Frage des Einsatzes von angemessenen Untersuchungsmethoden und die Darstellung eines ersten Untersuchungsdesigns betrafen. Da begann auch der Gedanke an die Präsentation des Manuskripts im Seminar attraktiv zu werden und die Vorstellung stellte sich ein, daß ihre Arbeit, wenn sie zu Ende gebracht sein würde, auf die besondere Anerkennung des Seminarleiters stoßen könnte und hinter den Papieren der anderen Gruppen nicht zurückstehen würde. Dazu eine Studentin: „Die Vorstellung, wie es dann im Seminar ankommen würde, beflügelte uns. Uns fiel ständig etwas Neues ein, das wir unbedingt noch einbringen wollten. Da hatten wir insgeheim die Vorstellung, die anderen werden sich denken: ‘Wow, toll haben die das gemacht!’“

Als der Zeitpunkt herangerückt war, an dem es das Papier im Seminar vorzustellen galt, waren die Studentinnen - trotz anfänglicher Nervosität - stolz darauf, letztlich mehr bearbeitet zu haben, als mit den Tutorinnen vereinbart worden war. Auch war ihnen klar, in welchen Punkten ihr Papier weit besser geworden war; und es freute sie, daß ihre Einschätzung auch im Seminar bestätigt wurde, als ihnen neben punktueller Kritik auch mitgeteilt wurde, daß ihr Papier den vorgegebenen Kriterien insgesamt entsprach und daß manche Passagen als besonders gelungen bezeichnet werden konnten.

Nach dieser Seminareinheit waren die Studentinnen auf ihre Leistung durchaus stolz. Dies war auch noch Wochen später spürbar, als mit den Studierenden über den gesamten Seminarverlauf gesprochen wurde und die StudentInnen froh darüber waren, daß sie alle Arbeitsphasen des Seminars erfolgreich durchgemacht hatten und dabei auch vieles lernen konnten. „Nun kann ich mir vorstellen“, sagte eine Studentin, „wieviel Arbeit es macht, eine Diplomarbeit zu schreiben. Aber irgendwie schreckt mich das nach dieser Seminararbeit jetzt nicht mehr.“

Zur Erinnerung: Der studentische Wunsch, im Seminar Besonderes leisten zu wollen, sich als kompetent erleben zu können und auf Lob und Anerkennung zu stoßen, war zunächst nicht in Erfüllung gegangen. Die Enttäuschung dieser Wünsche, die man als Größenwünsche begreifen kann, hatte dazu geführt, daß sich bei den Studentinnen Enttäuschung, Niedergeschlagenheit und Lähmung breit gemacht hatten.

Den zuletzt zusammengefaßten Erzählungen dieser Studentinnen ist

allerdings auch zu entnehmen, daß ihnen das Verlangen nach Anerkennung, Stolz und Zufriedenheit in der Folge wesentlich half, sich aus dem Zustand der Lethargie zu befreien und die Arbeit am Seminarpapier wieder aufzunehmen sowie zu einem zufriedenstellenden Ergebnis zu führen. Dabei fällt aber auf, daß die Größenwünsche dieser Studierenden nicht die gleichen geblieben waren: Hatten die StudentInnen zunächst den undifferenzierten Wunsch nach Lob, Anerkennung, Stolz und Kompetenz verspürt, so begannen sie sich nach dem enttäuschenden Gespräch mit den Tutorinnen genauer zu fragen, welchen spezifischen Kriterien ihre Arbeit genügen sollte und womit es sich in lernender Weise noch auseinanderzusetzen galt. Sie entfalteten damit realitätsnähere Vorstellungen darüber, was zu lernen und zu leisten anstand, und sie konnten auch realistisch und vergleichsweise nüchtern abschätzen, was auf Anerkennung stoßen würde und worauf sie selbst stolz sein dürften.

Bemerkenswerter Weise stießen wir in der Besprechung und Reflexion einzelner Seminarphasen immer wieder darauf,

- daß Studierende mit der Enttäuschung von Größenwünschen zu kämpfen hatten;
- daß dies zu einer gewissen Modifikation dieser Größenwünsche führte;
- daß die weitere erfolgreiche Arbeit im Seminar maßgeblich von diesen modifizierten Größenwünschen getragen und gestützt war.

Dies regte uns an, der Frage nach der Bedeutung von Größenwünschen für das Gelingen (universitärer) Lernprozesse intensiver nachzugehen, und führte uns zur allgemein gehaltenen These, daß die Entfaltung und die Enttäuschung von Größenwünschen mitunter nötig ist, damit intensive Lernprozesse glücken.

Wie wir dies verstehen und vor welchem Theoriehintergrund wir diese behaupten, wollen wir im folgenden Kapitel genauer umreißen.

### *Über die Bedeutung von Größenwünschen für das Gelingen und Mißlingen universitärer Lernprozesse*

Was verstehen wir unter „Größenwünschen“?

Unter Größenwünschen verstehen wir in der Folge all jene Wünsche, in denen (a) das Verlangen nach bestimmten Zuständen des eigenen Selbst zum Ausdruck kommt, von deren Herbeiführung sich eine Person (b) in bewußter oder unbewußter Weise intensive Gefühle der gesteigerten

Wertschätzung der eigenen Person erhofft. In diesem Sinn könnten beispielsweise Wünsche nach Macht und Stärke, nach Attraktivität und Eleganz, nach Theoriewissen und praktischen Kompetenzen, nach Zuständen des Geliebt- und Geschätztwerdens als Größenwünsche zu begreifen sein. Dies verweist zugleich auf die Frage, wie wir den Zusammenhang zwischen psychoanalytischen Theoriebildungen einerseits und diesem Verständnis von Größenwünschen andererseits begreifen; denn dieser Zusammenhang ist zunächst keineswegs als eindeutig zu verstehen. Zwar legt der Titel unserer Arbeit eine enge Bezugnahme auf Narzißmustheorien nahe (und zwar zurecht); doch läßt sich dieser Bezug keineswegs einfach präzisieren, da ja bekanntlich innerhalb der vielen psychoanalytischen Theoriediskussionen selbst höchst umstritten ist, welche Bedeutung dem Begriff des 'Narzißmus' zuzuschreiben ist und welcher der vielen Narzißmustheorien der Vorzug gegeben werden sollte (vgl. Pulver 1972).

Im Wissen um die Komplexität dieser Theoriediskussionen wollen wir hier auf eine differenziertere Bestimmung unseres Narzißmusverständnisses aber verzichten und zunächst bloß auf drei Punkte verweisen:

1. Wir nehmen nicht an, daß sich (etwa im Sinne Kohuts, 1971) bestimmte 'narzißtische' Entwicklungs- und Erlebnisbereiche ausmachen lassen, die in ihrer Dynamik von anderen Entwicklungs- und Erlebnisbereichen klar abgegrenzt werden können. Folglich gehen wir auch nicht davon aus, daß es isolierbare 'narzißtische' Prozesse gäbe, die zur Ausbildung von Größenwünschen führen.

2. Wir folgen vielmehr der Vorstellung, daß bewußte und unbewußte Größenwünsche sowohl das Ergebnis als auch den Ausgangspunkt vieler unterschiedlicher psychischer Prozesse darstellen können. In diesem Sinn kann die Ausbildung von Größenwünschen im Dienst spezifischer Abwehrprozesse stehen oder aber auch spezielle Abwehraktivitäten nach sich ziehen (man denke etwa an das Erleben von Scham und an die damit verbundene Neigung, das bewußte Erleben von schamerregenden Größenwünschen zu verdrängen).

3. Dessen ungeachtet helfen uns einzelne Narzißmusdiskussionen, spezielle Facetten des Phänomens 'Größenwünsche' aus psychoanalytischer Sicht differenzierter zu verstehen. Wir denken dabei unter anderem an den Beitrag von Joffe und Sandler (1967) über 'Einige begriffliche Probleme in Zusammenhang mit dem Studium narzißtischer Störungen'. Joffe und Sandler machen darauf aufmerksam, daß Menschen immer wieder Diskrepanzen erleben zwischen der innerpsychischen Wahrnehmung des aktuellen Zustands des Selbst und der innerpsychischen Vor-

stellung eines Wunsch- oder Idealselbsts. Sie beschreiben weiter, daß Menschen beständig versuchen, innerpsychische Diskrepanzen dieser Art zu verringern oder das bewußte Erleben solcher Diskrepanzen zu verdrängen und zu verleugnen, damit man die Kränkung darüber, daß man von seinem Idealbild weit entfernt ist, bewußt nicht wahrzunehmen braucht.

Aus dieser Perspektive verweist die Existenz spezieller Größenwünsche jedenfalls darauf, daß eine Person ganz bestimmte Diskrepanzen zwischen dem Erleben des aktuellen Selbst und dem Erleben des Idealselbst verspürt. Dies könnte den Anreiz für den Vollzug von Lernprozessen abgeben, die dann glücken, wenn es der Person gelingt, bestimmte Lernmöglichkeiten und Lernanreize zu nützen, die zur Ausbildung von neuen Persönlichkeitsmerkmalen (wie z.B. zur Ausbildung neuer Kompetenzen) führen, welche den aktuell gegebenen Zustand des Selbst an die Vorstellung eines jeweils aktuellen Idealselbst ein Stück weit heranführen.

Sollen lernende Personen dabei auch bewußt erfahren, inwiefern ihr aktuell gegebenes Selbst von einem bestimmten Wunschbild abweicht, so ist es wichtig, daß das bewußte Wahrnehmen dieser Diskrepanzen nicht allzu kränkend oder schmerzlich ausfällt, da dies ja ein bewußtes Wahrnehmen dieser Diskrepanzen verhindern würde.

Diese Überlegungen, die u.a. auch an Adlers (1921) Kompensationskonzept anknüpfen, sind nun von einiger Bedeutung, wenn man der Frage nachgeht, welche Bedeutung Größenphantasien in Hinblick auf das Gelingen oder Scheitern von Lernprozessen im allgemeinen und von universitären Lernprozessen im speziellen zukommt.

### Zum Zusammenhang von Größenwünschen und der Institution Universität

In Publikationen, die dem Problem des Lernens und Arbeitens in Universität gewidmet sind, wird wiederholter Maßen betont, daß die Begegnung mit Universität bei vielen Personen zwar verunsichernd und Angst auslösend wirkt, zugleich aber auch zur Ausbildung von Größenwünschen führt: In diesem Sinn wird in den Arbeiten von Rumpf (1978), Wimmer (1985) oder Schüle (1986) darauf hingewiesen, daß der Eintritt ins Studium und die Begegnung mit der Institution Universität bei den Studierenden häufig (unbewußte) Phantasien und Wünsche wecken bzw. verstärken, im Laufe des Studiums besondere Wertschätzung, An-

erkennung, Bestätigung und Bewunderung aufgrund herausragender Leistungen zu erhalten. In vielen Publikationen wird betont, daß die Universität an sich für der Entwicklung von Größenphantasien und Größenwünschen förderlich ist, da Universität nach wie vor als 'höchste' Bildungsinstitution gilt, die „sich von anderen Sektoren der Gesellschaft abhebt“ (Horkheimer 1953, 5) und zu der - trotz einer breiten Öffnung hin zur 'Massenuniversität' - nach wie vor vielen der Zutritt versperrt bleibt. Auch die universitären Initiationsriten wie Sponsion, Promotion etc. unterstreichen die Besonderheit, die Größe und die vermeintlich besseren beruflichen Ausgangsbedingungen, die ein Studienabschluß für die Studierenden mit sich bringen sollte.

Vermag die Begegnung mit Universität die Ausbildung von Größenwünschen zu fördern bzw. zu verstärken, so wird in den genannten Arbeiten aber auch darauf hingewiesen, daß es Studierenden (und oft auch Lehrenden) in besonderer Weise schwer fällt, diese Größenwünsche als Ansporn für das Gelingen von bewußt intendierten Lernprozessen zu nützen; denn:

a) Sozialisationsbedingungen und universitäre Interaktionsstrukturen führen dazu, daß Gefühle des Kleinseins immer wieder geweckt und damit insgesamt stabilisiert werden, sodaß Diskrepanzen (etwa zwischen dem Wunsch nach Anerkennung aufgrund herausragender Leistungen einerseits und dem Erleben der eigenen Inkompetenz und des Kleinseins andererseits) verdrängt werden und dabei dem Vollzug von solchen Lernprozessen ausgewichen wird, in denen man immer wieder mit dem Umstand konfrontiert wird, daß man dies oder jenes noch nicht kann:

- Bereits mit dem Eintritt in die Universität begeben sich die Studierenden in ein System mit gänzlich neuartigen, bislang fremd gewesenen und außerhalb des universitären Kontexts z.T. unüblichen Normen, Ritualen und Verhaltensmustern, die zum Teil nur schwer nachvollziehbar und durchschaubar sind und daher häufig Gefühle der Verunsicherung und Hilflosigkeit auslösen können. Dazu kommt, daß (Leistungs-) Anforderungen selten präzisiert und somit für ihre Bewältigbarkeit überschaubarer werden.

- Besonders deutlich erlebbar wird das Gefühl des Kleinseins, wenn dann in Lehrveranstaltungen suggeriert wird, welche Kompetenzen bzw. welchen Wissensstand man als man als Studierender eigentlich schon in eine Lehrveranstaltung mitbringen sollte: Mit Hinweisen auf 'berühmte' wissenschaftliche Phänome bzw. 'bedeutende' AutorInnen, mit Hinweisen auf den 'derzeitigen Stand der wissenschaftlichen Diskussion' oder durch die Vorgabe von Literaturlisten, die viel zu umfangreich sind, um

in einem Semester gelesen werden zu können, wird den Studierenden suggeriert, wie groß ihre Wissenslücken und wie klein sie daher im Vergleich zu den scheinbar omnipotenten UniversitätslehrerInnen sind (vgl. Rumpf 1978).

- Verstärkt wird das Gefühl der Kleinheit weiters durch die Fremdheit der an der Universität gängigen Sprache, die von der bisherigen Lebenswelt der Studierenden entkoppelt und häufig 'entemotionalisiert' ist, sowie durch das Verhalten von MitstudentInnen, die, wie es Wagner (1977) ausführlich beschreibt, zumeist mit Hilfe von 'bluffen' gelernt haben, sich an die universitären Gegebenheiten anzupassen und sich in weiterer Folge auch zu profilieren.

- Schließlich ist es innerhalb universitärer Strukturen zumeist nur in Grenzen möglich, daß Lehrende persönliche Beziehungen zu Studierenden aufbauen. Dies hat häufig zur Folge, daß Studierende realitätsferne idealisierte Bilder von der vermeintlichen Größe und Allwissenheit „ihrer“ UniversitätslehrerInnen aufbauen, wodurch Gefühle der eigenen Inkompetenz und Kleinheit bei StudentInnen abermals verstärkt werden.<sup>2</sup>

b) Studierende erhalten oft wenig Hilfestellungen, die es ihnen möglich machen, ihre Größenwünsche auch nur ansatzweise zu realisieren. In der derzeitigen Situation des Lernens an Massenuniversitäten ist es für Lehrende ganz allgemein schwierig, Studierende in individueller Form in ihren Lernprozessen zu unterstützen, doch halten es darüber hinaus viele UniversitätslehrerInnen gar nicht für notwendig, Studierende behutsam an eine realistischere Einschätzung ihrer eigenen Kompetenzen heranzuführen, um so studentisches Lernen zu fördern. Besonders deutlich zeigt sich diese Problematik dort, wo Studierende mit der Anforderung konfrontiert sind, in Seminaren Arbeiten zu schreiben, sich dabei von SeminarleiterInnen nicht unterstützt fühlen und Gefühle der Inkompetenz abwehren, indem sie solche Seminaren verlassen oder andere Prüfungsmodalitäten vorziehen (und damit einmal mehr nicht lernen, wie man schriftliche Arbeiten verfaßt). Diese Schwierigkeiten können jedoch nur bis zur Studienabschlußphase hinausgezögert werden, in der es eine Diplomarbeit oder Dissertation zu verfassen gilt: Die Studierenden sehen sich dann häufig mit dem Größenwunsch konfrontiert, ein herausragendes Werk, gleichsam das „Jahrhundertwerk“, zu schreiben. Im (unbewußten) Wissen, daß dies wohl unmöglich sein werde, wächst die Angst vor Versagen, was sich z.B. in monatelangen Schreibblockaden ausdrücken kann (Juen 1992, Eco 1977). Verschärft werden solche Probleme dadurch, daß durch die Diplomarbeitsbetreuung seitens der Lehrenden, die im universitären Massenbetrieb meist unpersönlich und demotivie-

rend abläuft, die Studierenden kaum dazu angeregt werden, ihre Ansprüche zu relativieren und Schritt für Schritt zu realisieren (vgl. Schratz 1992).

Wenn wir die Aufmerksamkeit nun wieder auf unsere Seminare lenken, so fällt uns zunächst auf, daß sich von unseren Seminaren immer wieder StudentInnen angezogen fühlen dürften, die sich in besonders intensiver Weise nach der Realisierung bestimmter Größenwünsche sehnen. Unsere Seminare haben den Ruf, daß in ihnen besonders angestrengt gearbeitet würde; daß wir StudentInnen besonders viel abverlangen würden; daß man hier nicht darum herumkomme, Vieles zu lernen, das man sich allein durch die Lektüre von Büchern in keiner Weise aneignen könne; daß man nur mit bestimmten Vorkenntnissen aufgenommen werde etc. Damit dürften unsere Seminare für viele Studierende attraktiv sein, die die Wunschvorstellung hegen, sich im Fall des Besuchs unserer Seminare als besonders fleißig, klug, engagiert, interessiert, überdurchschnittlich belastbar etc. erleben zu dürfen. Und wenn sich Studierende zum Seminar anmelden, wenn sie vom anspruchsvollen Seminarvorhaben erfahren, wenn sie dabei die Stimmung vermittelt bekommen, daß im Seminar Besonderes erarbeitet werden soll, und wenn sie die Hürde der Aufnahme ins Seminar schaffen, dann darf man annehmen, daß die Vorstellung, im Seminar könnten Größenwünsche befriedigt werden, nochmals geweckt bzw. intensiviert wird.

Unbeschadet detaillierter Vorinformationen dürften diese Größenwünsche und Wunschvorstellungen zunächst aber kaum erfüllt und überdies nur undifferenziert verspürt werden können. So sehr sich viele Studierende, um das Bild unseres Beitragstitels aufzugreifen, von ihren (narzißtischen) Größenwünschen geleitet in unsere Seminare „stürzen“, so deutlich erfahren sie nach Seminarbeginn immer wieder, daß diese undifferenziert verspürten Größenwünsche nicht so einfach in Erfüllung gehen; und bald steht den Studierenden das Wasser bis zum Hals. Im Regelfall gehen sie aber nicht unter, da der Verbleib im Seminar, die Zurückentnahme von Enttäuschung und Kränkung sowie das Sich-Einlassen auf intensives Lernen aus mehreren Gründen attraktiver ist als der Ausstieg aus dem Seminar. Mehreren Seminarreflexionen und vielen Gesprächen mit Studierenden können wir entnehmen, daß dabei folgenden Motiven immer wieder große Bedeutung zukommt:

1. Für viele StudentInnen, die an einer Massenuniversität inskribiert sind, ist es attraktiv, in unseren Seminaren zu sitzen, in denen man aufgrund des Seminarkonzepts und aufgrund des Auftretens des Seminarleitungsteam ein vergleichsweise hohes Maß an

Zuwendung bekommt; in denen der eigenen studentischen Arbeit differenziert Aufmerksamkeit geschenkt wird; und in denen man sich nicht als anonyme StudentIn unter vielen, sondern als Einzelperson erleben kann, die vom Seminarleitungsteam auch als solche wahrgenommen und angesprochen wird. Dies ginge verloren, wenn man aufgrund von Kränkung und Enttäuschung aus dem Seminar ausschied.

2. Manche StudentInnen dürften überdies in unangenehme Überich-Konflikte geraten, wenn sie sich ernsthaft mit dem Gedanken tragen, das Seminar aufzugeben. Denn mit der Aufnahme ins Seminar verpflichten sich StudentInnen dem Seminarleiter gegenüber, am Seminar kontinuierlich und bis zum Ende teilzunehmen. Solche Verpflichtungen gehen sie letztlich auch den anderen StudentInnen gegenüber ein, da unsere Seminare zumeist darauf aufgebaut sind, daß Studierende kooperativ arbeiten: StudentInnen, die das Seminar abbrechen, bleiben den anderen Seminar TeilnehmerInnen dann meist einiges schuldig.<sup>3</sup>

3. Wenn Studierende bewußt und unbewußt erleben, daß sie im Seminar ihre ursprünglichen Größenwünsche nicht realisieren können, dann führt ein etwaiges Verlassen des Seminars oft zum Gefühl, völlig versagt und das nicht geschafft zu haben, was andere Studierende sehr wohl leisten können und auch schon geleistet haben. Das beflügelt mitunter den Ehrgeiz, das Seminar trotz allem durchzustehen.

4. Darüber hinaus bemüht sich der Seminarleiter gemeinsam mit dem Tutorinnen, all jene Arbeitsschritte zu unterstützen, in ihrer Sinnhaftigkeit zu argumentieren und anzuerkennen, die auch die Präzisierung realistischer Arbeitsziele abstellen. Studierende werden damit dazu eingeladen, ihre unrealisierbaren und damit lähmenden Größenwünsche ein Stück weit gegen realisierbarere einzutauschen, was (in unbewußter Weise) ein wenig schmerzt, gleichzeitig aber einen besonderen Anreiz darstellt, am Seminargegenstand weiterzuarbeiten - geleitet von der Vorstellung, daß man letztlich Leistungen erbringen werde können, die auf Anerkennung stoßen, die einen zufrieden stimmen (dürfen) und die gleichzeitig in erreichbare Nähe rücken.

5. Damit können sich Studierende auch weiterhin der (in Wien für viele StudentInnen besonders anziehenden) Vorstellung hingeben, in unseren Seminaren über Psychoanalyse bzw. psychoanalytische Pädagogik noch einiges zu lernen, zumal ihnen bei den weiteren Versuchen, die Diskrepanz zwischen aktuellem Selbstbild und Wunschbild lernend zu verringern, Hilfen angeboten werden, die sie in vielen anderen Lehrveranstaltungen der Universität keineswegs vorfinden. Wir denken in diesem Zusammenhang an die möglichst klare Seminarstruktur sowie an die Verpflichtung der Studierenden, anstehende Arbeiten während des Semesters zu erledigen, um aufbrechende Probleme im Seminar selbst besprechen zu können. Von ganz besonderer Bedeutung dürften in unseren Seminaren aber die Tutorinnen sein, die für StudentInnen weit wichtiger sein dürften, als wir lange Zeit über angenommen haben: Sie befinden in einer Art 'Zwischenposition' zwischen den StudentInnen und dem Seminarleiter und sind daher oft besser als der Seminarleiter in der Lage, Ärger, Sorgen, Ratlosigkeit, Nervosität oder andere Arbeitsschwierigkeiten mit StudentInnen zu besprechen. Da sie aber doch auch zum Leitungsteam des Seminars gehören, können StudentInnen erwarten, daß die Tutorinnen im Sinne des Seminarkonzeptes (und auch im Sinne des benotenden Seminarleiters) beraten und daß deren Anregungen daher bedeutsam sind, wenn man im Seminar erfolgreich sein möchte.

Freilich: Ein jeder dieser fünf Aspekte kann für sich gesehen auch dazu führen, daß bewußte und vor allem auch unbewußte Ängste und Spannungen bei Studierenden zunehmen, und damit die Tendenz, in Krisensituationen das Seminar zu verlassen, unterstützen.<sup>4</sup> Zumeist sind aber die bewußten und unbewußten Wünsche größer, trotz allfälliger Kränkungen im Seminar zu bleiben, unrealisierbare Größenwünsche ein Stück weit aufzugeben bzw. zu modifizieren und damit am seminaristischen Lernprozeß weiter teilzuhaben.

Im folgenden Kapitel wollen wir an einem zweiten Beispiel verdeutlichen, welche große Bedeutung der Aufgabe bestimmter Größenwünsche für das Gelingen von universitären Lernprozessen zukommt und in welchen oft schwer verstehbaren Seminarsequenzen entsprechende Veränderungsprozesse vollzogen werden. Da die Sequenz, die wir dabei vorstellen wollen, aus einem anderen Seminar stammt, werden wir die Gelegenheit nutzen, um zugleich ein zweites Seminarkonzept vorzustellen, in dem es um eine Art der lernenden Auseinandersetzung mit bestimmten Themenbereichen von Psychoanalyse geht, die man in außeruniversitären psychoanalytischen Ausbildungsgängen kaum vorfindet.

*Das „Profil Seminar“: Thematik und Zielsetzung, Seminar-Design und Seminar-ausschnitt*

#### Thema und Zielsetzung des „Profil-Seminars“

Vor mehreren Jahren waren ErzieherInnen einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft an die UniversitätslehrerInnen Gertrude Bogyi und Wilfried Datler herangetreten und hatten um eine bestimmte Form der Kooperation gebeten: Die beiden UniversitätslehrerInnen sollten den ErzieherInnen helfen, die einzelnen Kinder und Jugendlichen dieser Wohngemeinschaft aus psychoanalytischer Perspektive besser zu verstehen; und sie sollten im Anschluß daran gemeinsam mit den ErzieherInnen überlegen, wie mit den einzelnen Kindern und Jugendlichen verstärkt gearbeitet werden soll.

Beide UniversitätslehrerInnen waren damals daran interessiert, Anna Freuds diagnostisches Hampstead-Profil weiter zu entwickeln; und sie schlugen vor, mit einem längerfristigen Projekt zu beginnen, in dem versucht werden sollte, über den Einsatz einer modifizierten Profilfassung den Wunsch der ErzieherInnen nach vertieftem diagnostischen Verstehen

und differenzierter Beratung nachzukommen. Die diagnostisch-beratende Arbeit sollte im Rahmen von universitär angebotenen Projektseminaren geleistet werden. Höhersemestrigen Studierenden sollte dabei ermöglicht werden, sich Kompetenzen in dieser Art von psychoanalytisch orientierter diagnostisch-beratender 'Profilarbeit' anzueignen, die (jedenfalls hierzulande) in keinen außeruniversitären psychoanalytischen Ausbildungsgängen erworben werden können.

Die Arbeit, die mit Studierenden geleistet wird, zielt in unseren Profilseminaren also auf die ansatzweise Entfaltung und Ausübung jener Kompetenzen ab, die nötig sind, um diagnostisch-beratende Profilarbeit leisten zu können. Über die Auseinandersetzung mit entsprechenden psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen und über die kontinuierliche Reflexion von geleisteter praktischer Arbeit geht es somit um die ansatzweise Ausbildung der Kompetenz,

- diagnostisch-beratende Gespräche mit Kindern und Jugendlichen führen zu können;
- diese Gespräche gemeinsam mit durchgeführten psychologischen Tests so auswerten zu können, daß ausführliche diagnostische Profile zustandekommen;
- sowie diese Profile mit Erziehern besprechen und in Überlegungen überführen zu können, welche die weitere Arbeit mit Kindern und Jugendlichen betreffen.<sup>5</sup>

Dabei haben Studierende unter anderem ansatzweise zu lernen, verschiedene Äußerungen von ErzieherInnen, Kindern und Jugendlichen aus psychoanalytischer Sicht zu deuten und zu interpretieren; zwischen gut abgestützten Interpretationen und vagen analytischen Mutmaßungen zu unterscheiden; komplexe analytische Überlegungen vor dem Hintergrund von spezifischen Profilkategorien zu ordnen; oder die Reflexion von mutmaßlichen Übertragungs-Gegenübertragungs-Beziehungen in den Dienst des analytischen Verstehens einzelner ErzieherInnen, Kinder oder Jugendlicher zu stellen.

Das Profilsseminar, von dem im folgenden die Rede sein wird, wurde von den beiden angesprochenen gewesenen UniversitätslehrerInnen gemeinsam mit drei Tutorinnen geleitet<sup>6</sup> und als ganzjähriges Projektseminar für ca 15 Studierende angeboten. Wöchentlich fanden zwei Seminarsitzungen von insgesamt sieben Semesterwochenstunden statt. Die praktische Profilarbeit sowie deren Vor- und Nachbereitung galt es außerhalb der Seminarplena zu leisten.

Das gesamte Seminar war, der Tradition unserer Profilsseminare folgend, in drei Phasen gegliedert:

a) Die ersten beiden Monate: Einführung in die Profilarbeit

In den ersten beiden Seminarmonaten wurden die Studierenden in konzentrierter Weise in die Profilarbeit eingeführt. Über die Lektüre und Diskussion verschiedener Publikationen erarbeiteten sie sich ansatzweise folgende Themenbereiche: das Konzept dieses Profilprojektes; psychoanalytische persönlichkeits-theoretische Grundlagen, die für die Projektarbeit von praxisleitender Bedeutung sind; Theorie der diagnostisch-beratenden Gesprächsführung mit Kindern, Jugendlichen und ErzieherInnen; die Theorie der Durchführung und Auswertung projektiver (und anderer) psychologischer Tests; der Aufbau und die Kategorien des Profils.

b) Das zweite und dritte Monat: Die Vorbereitung auf die praktische Projektarbeit

In den nächsten beiden Monaten hatten die Studierenden Kleingruppen zu bilden und bereits vorliegendes Interview- und Testmaterial durchzuarbeiten und auszuwerten, um im Anschluß daran probeweise ein erstes diagnostisches Profil zu erstellen. Die 20 bis 40 Seiten, die solch ein Profil umfaßt, wurden zwischen den Seminarsitzungen mit den Tutorinnen besprochen und nach nochmaliger Überarbeitung im Seminar möglichst detailliert diskutiert.

Während dieser zwei Monate waren überdies zwei ErzieherInnen der Wohngemeinschaft in das Seminar eingeladen worden, um den Studierenden erste Informationen über ihre Wohngemeinschaft zu geben und ihnen kurz zu erzählen, weshalb sie uns bitten möchten, in nächster Zeit Profile über dieses oder jenes Kind zu erstellen und mit uns zu besprechen.

Darüber hinaus erhielten Studierende die Gelegenheit, sich auch außerhalb der Seminarsitzungen gemeinsam mit den Tutorinnen auf die diagnostischen Gespräche vorzubereiten, die es bald zu führen galt. Die Tutorinnen hatten die Gelegenheit, die Studierenden über Einsatz von Video in rollenspielähnlichen Übungen auf diese diagnostischen Gespräche einzustimmen.

c) Vom 5. bis zum 9. Monat: Die Erstellung und Diskussion von Profilen

In der dritten Seminarphase standen die StudentInnengruppen nun vor der Aufgabe, drei Profile auszuarbeiten, die sich jeweils auf ein Kind sowie auf die Arbeit der ErzieherInnen mit diesem Kind bezogen. Jede Gruppe hatte dabei ein ErzieherInnengruppengespräch, vier diagnostische ErzieherInneneinzelinterviews sowie zwei diagnostische Gespräche mit dem Kind zu führen und psychologische Tests auszuwerten. All diese Schritte wurden im Seminar sowie gemeinsam mit Tutorinnen außerhalb der Seminarsitzungen vor- und nachbesprochen sowie dokumentiert. Dann hatte jede Gruppe ein Profil auszuarbeiten, welches Passage für Passage im Seminar diskutiert wurde. Jedes Profil, das dann in mehrfach überarbeiteter Form vorlag, wurde an die ErzieherInnen geschickt, ehe dann kurze Zeit später die ErzieherInnen, die beiden Seminarleiter sowie die StudentInnen, welche am Profil gearbeitet hatten, zusammenkamen, um das Profil zu besprechen und die Arbeit mit dem jeweiligen Kind zu reflektieren.

Die erste Begegnung mit den ErzieherInnen: Eine Semenarsequenz mit abermaliger Interpretation

Die Semenarsequenz, die wir im folgenden darstellen und kommentieren wollen, entstammt der zweiten Seminarphase: Nach dreieinhalb Monaten Arbeit kamen zwei der vier WohngemeinschaftserzieherInnen in das Seminar, um ihre Wohngemeinschaft in Grundzügen vorzustellen, um über die momentane Situation in der Wohngemeinschaft zu erzählen und um vor allem einen ersten Einblick in die Arbeit mit jenem Kind zu geben, welches die ErzieherInnen als erstes für die Profilarbeit ausgewählt hatten. Aus Gründen der Übersicht wollen wir die Sequenz in vier Abschnitte gliedern:

a) Das Vorgespräch mit den ErzieherInnen:

Die beiden ErzieherInnen erzählten, daß der siebenjährige Peter im Moment das schwierigste Kind für sie sei, mit dem sie am wenigsten „richtig umzugehen wüßten“. Er sei vor etwa einem Jahr in ihre Wohngemeinschaft gekommen, nachdem er eine lange „Heimkarriere“ hinter sich hatte. Da er nirgends länger als zwei Jahre gewohnt hatte, habe er ihrer Meinung nach deshalb wohl nie eine stabile Bezugsperson für sich gehabt und tue sich jetzt sehr schwer, eine tiefere, vertrauensvolle Beziehung zu jemandem einzugehen.

Er sei zwar sehr lieb und freundlich, lasse aber niemanden so richtig an sich heran. Wenn es Probleme gebe, was im Moment vor allem für den Bereich Schule zutrifft, könne man mit ihm nicht wirklich reden: Er höre zwar zu, „ist aber irgendwie innerlich verschlossen“. Oft wirke er sehr traurig und einsam; aber selbst dann sei es nicht möglich, einen „tieferen Zugang zu ihm zu finden“. Er vertraue sich niemandem an, obwohl die ErzieherInnen immer wieder versucht hätten, besonders auf ihn einzugehen und sich für ihn Zeit zu nehmen. So sagte der eine Erzieher: „Mittlerweile ist es auch für mich schwierig geworden, mich um ihn zu bemühen, da er ständig ausweicht. Es nützt einfach nichts, ihm näherzukommen. Oft geht er im Wohngemeinschaftsalltag irgendwie unter, da er nicht besonders auffällt. Er macht es mir leicht, ihn einfach zu übersehen.“ Und die andere Erzieherin fügte hinzu: „Im Moment geht es vor allem darum, mit ihm die Hausübungen zu machen und mit ihm zu lernen, damit wenigstens seine schulischen Leistungen verbessert werden. Er soll die Klasse nicht wiederholen müssen, da er ja intelligent genug ist. Was aber meinen sonstigen Umgang mit ihm betrifft: Uns alle macht seine innerliche Beziehungslosigkeit irgendwie ratlos und mißmutig. Manchmal bin ich versucht, ihn einfach so zu lassen, wenn er sich nicht öffnen will und wenn er meine Angebote, auf ihn einzugehen, mit ihm zu spielen oder mit ihm zu reden, einfach nicht annimmt.“

Die ErzieherInnen äußerten darüber hinaus die unmißverständliche Hoffnung, Peters innerpsychische Situation und ihre eigenen Gegenübertragungstendenzen im Zuge der Profilarbeit besser verstehen zu lernen. Dadurch, so meinten sie, würden sie Peter vielleicht angemessener begegnen können, als ihnen dies im Moment gelinge.

Am Ende des Gesprächs klärten die ErzieherInnen mit dem Seminarleiter und jenen StudentInnen, die Peters Profil ausarbeiten wollten, die weiteren Termine. So wurde vereinbart, daß die ersten ErzieherInneninterviews zwei Wochen später stattfinden sollten.

## b) Studentische Kritik an den ErzieherInnen bricht auf

Nachdem die ErzieherInnen das Seminar verlassen hatten, fragte der Seminarleiter nach den ersten Eindrücken, Gefühlen und Stimmungen, welche die ErzieherInnen oder deren Beschreibung von Peter bei den SeminarteilnehmerInnen zurückgelassen hatten. Erste, etwas zögernde Äußerungen von den StudentInnen wiesen darauf hin, daß diese von der Haltung der ErzieherInnen enttäuscht waren. Sie hätten das Gefühl, daß die ErzieherInnen im Umgang mit Peter nicht wirklich engagiert seien. So meinte eine Studentin: „Allein ihr Gesichtsausdruck zeigte, daß sie nicht wirklich an ihm interessiert sind und eigentlich ganz froh sind, daß es da ein Kind gibt, das nicht so auffällt!“ Ein anderer Student sagte: „Ich glaube, daß die Erzieher nicht wirklich versucht haben, diesem Buben eine gute tiefere Beziehung anzubieten und ihn zu verstehen. Es ist wohl klar, daß dieses Kind zurückgezogen sein muß, bei dieser Vergangenheit. Wenn man das einmal sieht, dann ist es wohl eindeutig, was Peter braucht. Und ein ausgebildeter Erzieher müßte den Draht zu so einem Kind schon finden können, wenn er nur will. Dann kann ich nicht einfach nur auf die schulische Leistung schauen, sondern ein Kind muß mir schon als Ganzes was wert sein.“

Der Leiter und die Tutorinnen meinten, daß dieses Bild von den StudentInnen gar nicht mit dem übereinstimme, wie sie die Arbeit der ErzieherInnen einschätzten und was sie über die vergangenen Jahre hinweg von den ErzieherInnen kennen würden. Auch jetzt würden sie die klaren Hinweise auf Ratlosigkeit und die Frage nach Gegen-

Übertragungstendenzen nicht als Ausdruck von mangelndem, sondern als Ausdruck von vorhandenem Interesse und Problembewußtsein begreifen.

Daraufhin entwickelte sich ein heftiger Disput zwischen einigen StudentInnen und dem Seminarleitungsteam. Dabei ergriffen die StudentInnen Partei für Peter und gegen die ErzieherInnen, in deren Darstellung sie keine Hinweise auf Positives finden konnten. Der Leiter sowie die Tutorinnen reagierten zum Teil überrascht und verständnislos auf diese Äußerungen der StudentInnen und begannen die ErzieherInnen zusehends zu verteidigen.

### c) Ein Disput über Zurückhaltung, szenisches Verstehen und die weiteren Vorbereitungsschritte

Diese Auseinandersetzung wurde immer heftiger und beide Positionen immer starrer, bis von der Seminarleitung der Blick auf die Auseinandersetzung selbst gelenkt wurde. Eine der Tutorinnen meinte, daß es interessant sei, einmal innezuhalten und sich beide Positionen vor Augen zu halten. Es schaue so aus, als ob das Seminarplenum in zwei Lager gespalten sei: „Auf der einen Seite gibt es die StudentInnen, die sich zu Wort gemeldet haben und Position gegen die Erzieher ergreifen; auf der anderen Seite stehen die Seminarleiter und die Tutorinnen, von denen die Erzieher verteidigt werden“. Der Seminarleiter und die Tutorinnen stimmten zu, daß sie in der Tat das Gefühl hätten, ihr positives Bild von den ErzieherInnen würde angegriffen werden, und deshalb würden sie wohl auch den Wunsch verspüren, die ErzieherInnen als langjährige ProjektmitarbeiterInnen so massiv wie möglich zu verteidigen und damit vor allzu schneller Kritik zu schützen.

Als die StudentInnen daraufhin ansetzten, ihre heftige Kritik an den ErzieherInnen nochmals zu begründen, meinte der Seminarleiter, daß es offensichtlich auch den Studierenden schwer falle, Zurückhaltung zu üben, die Kritik, die sich ja nur auf erste, wenige ErzieherInnenäußerungen stütze, zurückzunehmen und zu versuchen, einen analytisch orientierten, verstehenden Zugang zu den ErzieherInnen zu finden.

Im Anschluß daran wurde einmal mehr darüber gesprochen, wie schwierig es sei, in der Begegnung mit den ErzieherInnen spontan aufbrechende Gegenübertragungstendenzen im Zaum zu halten und jenes Maß an verstehender Zurückhaltung zum Ausdruck zu bringen, das es den ErzieherInnen ermöglicht, ihre eigenen Erlebnis- und Sichtweisen darzustellen, um dabei vielleicht sogar eigenen Abwehr- und Übertragungstendenzen nachzuspüren. Gleichzeitig sei es aber wichtig, daß Studierende etwaige spontan aufbrechende Gefühle und Impulse wahrnehmen und sie im Anschluß an ihre Interviews auch zur Sprache bringen; denn das eröffne erst die Möglichkeit des psychoanalytisch orientierten szenischen Verstehens, welches oft erst den Weg öffnet für das Verstehen weiterer unbewußter Momente im Erleben und Handeln der ErzieherInnen und Kinder. Dem eben aufgebrochenen Disput zwischen dem Seminarleitungsteam und den StudentInnen könne man freilich entnehmen, daß selbst die analytisch erfahrenen SeminarleiterInnen nicht davor geschützt sind, von spontan aufbrechenden Gefühlen mitgerissen zu werden. Wichtig sei aber, daß man mit der Zeit die Kompetenz ausbildet, immer wieder inne zu halten und die Bedeutung solcher Gefühle und Impulse verstehen zu lernen, denn das mache ein gutes Stück der Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen aus. Gerade deshalb sei es auch wichtig, daß die Studierenden nochmals Gelegenheit hätten, einige Probeinterviews zu machen, die ja noch vor den eigentlichen Gesprächen mit den ErzieherInnen stattfinden sollten. In diesen hätten die StudentInnen nochmals die Möglichkeit, sich

gemeinsam mit den Tutorinnen auf die ErzieherInneninterviews vorzubereiten und mit den Tutorinnen an der ansatzweisen Entfaltung einer Grundhaltung zu arbeiten, die der konzeptgemäßen Durchführung der Interviews entgegen käme.

Schließlich meinte der Seminarleiter, daß er schon gespannt darauf sei, wie es dann, nach diesem letzten Übungsschritt, mit der Profilarbeit weitergehe.

#### d) Unmittelbare Folgen dieser Seminarsitzung

Nach dieser Seminarsitzung äußerten die StudentInnen plötzlich den Wunsch, weit mehr Probeinterviews mit den Tutorinnen machen zu wollen, als ursprünglich geplant war. Dabei versuchten sie, so viele Termine wie möglich auszumachen, und befürchteten, sich nicht ausreichend auf die Erziehergespräche vorbereiten zu können.

Während der Übungsgespräche, die in den nächsten Tagen stattfanden, waren die meisten der StudentInnen nervös und angespannt und deutlich darauf bedacht, Rückmeldungen von den Tutorinnen zu bekommen. Sie zeigten immer wieder große Unsicherheit, äußerten Zweifel an ihren Kompetenzen, baten die Tutorinnen um weiterführende Hilfestellungen und nahmen beinahe jede Gelegenheit wahr, das eine oder andere Interview nochmals zu wiederholen.

Als das Seminarleitungsteam diese Sequenz aus dem Profilseminar nochmals besprach, erinnerten sich alle daran, daß sich die Studierenden bereits wochenlang mit der Frage beschäftigt hatten, wie sie denn den ErzieherInnen begegnen sollten, weshalb es wichtig sei, die Äußerungen der ErzieherInnen analytisch zu verstehen, und warum man sich deshalb darum bemühen sollte, in der Begegnung mit den ErzieherInnen eine zurückhaltend-verstehende Position einzunehmen. Genau diese Position hatten die StudentInnen verlassen, als sie die ErzieherInnen so massiv kritisierten. Damit hatten sie auf die wenigen Bemerkungen der ErzieherInnen so reagiert, als hätten sie das Profilseminar bislang gar nicht besucht.

Gegen Ende dieser Seminarsequenz schienen sie aber ihre Rolle als Lernende wiedergefunden zu haben; und sie schienen sich auch wiederum um die Entfaltung einer verstehenden Grundhaltung zu bemühen. Mit den Tutorinnen begannen sie sich auf die ErzieherInneninterviews überdies intensiver vorzubereiten, als es bislang geplant gewesen war.

Wir hegen unter anderem die Vermutung, daß es den Studierenden auch in dieser Sequenz über die partielle Aufgabe bestimmter Größenwünsche möglich wurde, im Sinne des Seminarvorhabens intensiv wei-

terzuarbeiten und zu lernen. Um dies zu verdeutlichen, wollen wir zwei Interpretationsschritte umreißen:

1. Wir nehmen in unseren Profilseminaren immer wieder wahr, daß Studierende in den ersten Seminarmonaten die (im Detail freilich kaum reflektierte) Vorstellung hegen, sie könnten im Seminar analytische Kompetenzen entfalten, die ihnen helfen würden, bei ErzieherInnen und Kindern aus einer sicheren Position der inneren Gelassenheit heraus Abwehr- und Gegenübertragungsprozesse zu orten und Vorstellungen darüber zu entwickeln, wie die ErzieherInnen konzeptgemäß „beraten“ werden könnten. Die Lektüre der bisher publizierten Projektmaterialien, die Auseinandersetzung mit psychoanalytischer Persönlichkeitstheorie und die Diskussion von Konzepten der diagnostischen Gesprächsführung dürften solche Größenwünsche und Größenvorstellungen auch durchaus stützen; doch beginnen gegenläufige Unsicherheiten spätestens dann aufzubrechen, wenn die ersten Probeinterviews gemacht und im Seminar besprochen werden.

Wenn Studierende dann überdies erstmals mit den ErzieherInnen zusammentreffen und erste Bruchstücke von konkreten sozialpädagogischen Arbeitsproblemen erzählt bekommen, beginnen sie zumeist große Unsicherheit und Angst zu verspüren: Sie finden zunächst keine beruhigenden analytischen Interpretationen; sie stellen an sich die beunruhigende Frage, was sie den ErzieherInnen denn jetzt sagen könnten, wenn sie um Rat gefragt würden; und sie sind oft auch bar einer Vorstellung, wie sie in einer Interview- oder Beratungssituation jetzt konzeptgemäß handeln könnten. Viele Studierende fragen sich beunruhigt, ob sie denn je in der Lage sein werden, den eigenen Ansprüchen, jenen der ErzieherInnen und jenen der SeminarleiterInnen zu entsprechen; und sie verspüren die Angst, nicht so gut zu sein wie die StudentInnengruppen, die vor ihnen bereits im Profilprojekt tätig gewesen waren. Darüber hinaus erfahren sie auch die Nöte der geschilderten Kinder oft als äußerst verunsichernd und beängstigend.

Wenn sich Studierende in diesem Sinn als keineswegs großartig, sondern vielmehr als klein, verunsichert und inkompetent erleben, fühlen sie sich immer wieder dazu verleitet, diese Gefühle zu verdrängen und vordergründig ins Gegenteil zu verkehren: Indem sie sich im geschützten Raum des Seminars etwa als scharfe KritikerInnen präsentieren und erleben, können sie sich vordergründig den Eindruck vermitteln, sie seien bereits wissend-kompetent, könnten schnelle Problemlösungen anpeilen und seien den ErzieherInnen eindeutig überlegen.

Der Inhalt ihrer heftigen Kritik an den ErzieherInnen dürfte aber gleichzeitig andeuten, daß viele Studierende von der Realisierung solcher Größenwünsche tatsächlich weit entfernt sind; denn wenn Studierende in solch einer Seminarphase die Ansicht vertreten, daß sich die ErzieherInnen zu wenig um die Kinder kümmern, die ihnen anvertraut sind, dann liegt die Annahme nahe, daß die Studierenden in unbewußt-symbolhafter Weise damit gleichzeitig zum Ausdruck bringen, daß auch sie sich in diesen schwierigen Arbeitsphasen mehr unterstützende Betreuung durch die SeminarleiterInnen wünschen.

2. Als dann der Disput zwischen den StudentInnen und dem Seminarleitungsteam aufbrach, dürften sich die kritisierenden StudentInnen zunächst auch dem Seminarleiterteam als überlegen erlebt haben. Doch dürfte ihnen der weitere Verlauf dieses Gesprächs gleichzeitig die Möglichkeit eröffnet haben, ein Stück weit die schmerzliche innerpsychische Diskrepanz zu verringern zwischen dem Erleben des eigenen Selbst als verunsichert, beunruhigt und inkompetent einerseits und dem Wunsch nach beeindruckender Sicherheit, Überlegenheit und Problemlösungskompetenz andererseits.

Denn als die SeminarleiterInnen den Anstoß der Tutorinnen aufgriffen, genauer zu erspüren und zu skizzieren, weshalb sie die ErzieherInnen so massiv zu verteidigen begonnen hatten, und als sie in Verknüpfung damit nochmals das Konzept des szenischen Verstehens erläuterten, schienen sie den Studierenden gegenüber in mehrfacher Hinsicht hilfreich gewesen zu sein: Die SeminarleiterInnen halfen den Studierenden zu verstehen, weshalb sie als SeminarleiterInnen die heftige Diskussion mitprovoziert hatten, und verdeutlichten überdies, daß psychoanalytisch-pädagogische Kompetenz, nach der sich die Studierenden dieses Seminars ja sehnten, keineswegs ident zu setzen ist mit der Fähigkeit, in diagnostisch-beratenden Begegnungen stets nüchtern, überlegen und allwissend zu sein. Statt dessen verdeutlichten die SeminarleiterInnen den Studierenden, daß man dem Wunschbild des psychoanalytisch-pädagogisch kompetenten Erziehungswissenschaftlers vielmehr dann näher kommt, wenn man von naiven Größenwünschen ein Stück weit läßt und sich statt dessen bemüht, eigenen Gefühlen und Wünschen auch dann nachzuspüren, wenn diese beunruhigend und verunsichernd sind.

Folgt man dieser Interpretationslinie, dann liegt es nahe anzunehmen, daß die abschließenden Hinweise auf die Möglichkeit, sich mit den Tutorinnen auf die ErzieherInnengespräche vorzubereiten, mit der Hoffnung verknüpft waren, daß es Studierenden auf diese Weise möglich sein könnte, sich zumindest ansatzweise an jenes Selbstbild anzunähern, das

die SeminarleiterInnen umrissen und selbst zu verkörpern versucht hatten. Und die Bemerkung des Seminarleiters, er sei in diesem Zusammenhang schon gespannt darauf, wie es mit der Profilarbeit weitergehe, könnte zugleich die nach wie vor aktuell gewesenen studentischen Wünsche angesprochen haben, im Seminar angestrengt und intensiv weiterzuarbeiten, um im Sinn des Projektkonzeptes doch eine Profilarbeit zustande zu bringen, mit der die ErzieherInnen, die SeminarleiterInnen, die Tutorinnen und schließlich auch die Studierenden selbst zufrieden sein dürfen.

### *Ein abschließender Ausblick samt einer letzten Seminarvignette*

Wir haben in diesem Beitrag einige Überlegungen zur Bedeutung von Größenwünschen für universitäres Lernen angestellt und dabei die These entfaltet, daß Größenwünsche und deren Enttäuschung nicht nur für das Scheitern, sondern oft auch für das Gelingen von Lernprozessen bedeutsam sind. Dies haben wir in Hinblick auf Lernen im Rahmen von Universität spezifiziert und an zwei Seminarsequenzen erläutert, die uns die Gelegenheit boten, zugleich von zwei Seminarkonzepten zu berichten, in denen in spezifischer Weise versucht wird, Psychoanalyse auf universitärem Boden zu lehren.

Wollte man unsere Überlegungen zur Bedeutung von Größenwünschen für das Gelingen von Lernprozessen theoretisch weiter vorantreiben und theoretisch entfalten, so stünde einiges an: Die Herausarbeitung von Bezügen zu psychoanalytischen Beiträgen des Lehrens und Lernens, wie sie etwa Ekstein (1979) oder Salzberger-Wittenberg u.a. (1983) vorgelegt haben, wäre ebenso angezeigt wie die Einarbeitung von Beiträgen zur Bedeutung und Modifikation narzistischer Wünsche im Rahmen von psychoanalytischen Behandlungen, wie man sie etwa bei Grunberger (1971) nachlesen kann. Unseren Hinweisen zur gegenwärtigen Narzißmusdiskussion gemäß müßten wir überdies fragen, welcher Stellenwert spezifischen Momenten wie Sexualität, Neid, Aggressivität, Rivalität etc. im Rahmen unserer Überlegungen systematisch zuzuweisen ist und welche Bedeutung diesen Momenten zukäme, wenn man die beiden referierten Seminarsequenzen nochmals ausführlicher interpretieren würde.

Schließlich wäre es interessant, der Frage nachzugehen, in welchem Ausmaß es im Rahmen von psychoanalytisch-pädagogischen Lehrveranstaltungen, wie wir sie konzipieren, möglich ist, Studierende gezielt mit

der bewußten Wahrnehmung ihrer Größenwünsche und manchen damit verbundenen Problemen zu konfrontieren usw. usf.

Hier wollen wir abschließend aber darauf verweisen, daß es auch für Mitglieder von Seminarleitungsteams wichtig ist, der Bedeutung von (unbewußten) Größenwünschen nachzugehen, die im Zuge einzelner Seminarphasen auch bei ihnen immer wieder aufbrechen. Um dies zu illustrieren, möchten wir nochmals von jenem 'Profil-Seminar' berichten, von dem im dritten Kapitel die Rede war:

In diesem Seminar, so hatten wir bereits erwähnt, wirkten drei Tutorinnen mit: Zwei von ihnen waren an der Entwicklung des Projektkonzeptes maßgeblich beteiligt gewesen, hatten ihr Studium bereits abgeschlossen und galten von daher als fachlich besonders kompetent. Die dritte Tutorin verfügte zwar über reichhaltige klinische Erfahrungen, doch schrieb sie zum Zeitpunkt des Seminarbeginns noch an ihrer Diplomarbeit. Überdies verhielt sie sich in den Seminarsitzungen recht zurückhaltend und beteiligte sich nur punktuell an den Diskussionen im Seminarplenum.

Bemerkenswerter Weise war es gerade diese dritte Tutorin, die bei den StudentInnen in der mittleren Phase besonders gefragt war. Während die Studierenden die Angebote der anderen beiden Tutorinnen kaum in Anspruch nahmen, baten sie diese eine Tutorin immer wieder um spezielle Arbeits- und Betreuungstermine. Nach den Seminarsitzungen luden sie diese Tutorin immer öfter ins Cafehaus ein, wo diese zusehends erzählt bekam, inwiefern sich die Studierenden im Seminar überfordert fühlten und über welche Äußerungen der SeminarleiterInnen sie sich ärgerten.

In diesen Gesprächen mit den StudentInnen geriet diese Tutorin immer stärker in die Rolle einer ZuhörerIn, die die Studierenden bedauerte, wenn ein Stück ihrer Arbeit mißglückt war. Obwohl sie nicht zum ersten Mal im Projektseminar mitarbeitete, begann sie immer öfter die StudentInnen in ihrer Meinung zu bestätigen, daß die Arbeitsschwierigkeiten dieser Studierenden vor allem auf deren Überforderung im Seminar zurückzuführen wären.

Damit war die Tutorin unreflektierter Weise in eine Position geraten, die es ihr öfters nicht mehr erlaubte, ihrer doppelten Aufgabe als Tutorin in vollem Umfang nachzukommen:

- Denn freilich sollen sich Tutorinnen darum bemühen, den SeminarteilnehmerInnen mitfühlend und verstehend zu begegnen.

- Andererseits sollten sie den Studierenden aber auch kontinuierlich helfen, am seminaristischen Lern- und Arbeitsprozeß gerade auch dann teilzuhaben, wenn Studierende punktuell mit Arbeitsschwierigkeiten, mit Enttäuschung und Kränkung und damit auch mit Entmutigung, Ärger oder Ohnmachtsgefühlen zu kämpfen haben.

Auch diese zweite Aufgabe „vergaß“ die Tutorin aber zusehends, ohne es selbst zu merken. Dem gesamten Seminarleitungsteam wurde dies erst deutlich, als sich das Seminteam kurze Zeit später mit zwei weiteren Seminarproblemen konfrontiert sah, die sich dann zum Teil als Folge dieses „Rollenverlustes“ dieser einen Tutorin begreifen ließen: Die Tutorinnen erlebten in ihren Beziehungen untereinander immer stärker werdende Gefühle der Konkurrenz (was nicht verwunderlich ist, wenn man bedenkt, daß sich die Studierenden um eine Tutorin bemühten, während sie die anderen beiden Tutorinnen

nahezu unbeachtet ließen); und die Studierenden machten in dieser Seminarphase nicht jene Lernfortschritte, die zu erwarten waren (was ebenfalls nicht verwunderlich ist, wenn man sich vor Augen hält, daß die Studierenden in diesen Seminarwochen nicht im sonst gewohnten Ausmaß auf die fachliche Unterstützung durch die eine oder andere Tutorin zurückgriffen oder zurückgreifen konnten).

In Teamgesprächen konnte allmählich die Bedeutung dieser Seminarprobleme verstanden und überdies begriffen werden, was diese eine Tutorin (zumindest unter anderem) veranlaßt hatte, die von ihr wahrzunehmenden Aufgaben nicht in vollem Umfang wahrzunehmen:

Allem Anschein nach hatte sich die eine Tutorin, so erläuterte sie später, den beiden anderen unterlegen gefühlt und sie um ihre Qualifikation und die Art ihres Auftretens beneidet. In dieser Situation dürfte sie sich unbewußt dazu verführen haben lassen, als „bloß“ mitfühlend-verstehende Tutorin alle Zuneigung und Wertschätzung der Studierenden zu erhalten, die sich in dieser Seminarphase überfordert und den anstehenden Arbeitsaufgaben kaum gewachsen gefühlt hatten. Die Studierenden und diese eine Tutorin waren damit ein unbewußtes Abwehrbündnis eingegangen, das sie allesamt ein gutes Stück weit davor schützte, kränkende Unterlegenheits- und Insuffizienzgefühle bewußt zu reflektieren und zu bearbeiten. Das Agieren der Tutorin vermittelte den Studierenden statt dessen das entlastende Gefühl, daß unlustvolles Lernen und Arbeiten mit den Tutorinnen im Moment tatsächlich nicht so dringlich sei und daß es durchaus angemessen ist, außerhalb des Seminarplenums zu resonieren; während das Agieren der Studierenden der Tutorin wiederum das bewußt kaum reflektierbare Größengefühl vermittelte, sie sei mit Abstand die beste im Tutorinnenteam, da sie bei den Studierenden am stärksten gefragt war und als einzige eine enge und vertrauensvolle Beziehung zu den Studierenden aufzubauen in der Lage war.

Seminarreflexionen dieser Art machen uns immer wieder darauf aufmerksam, daß sich auch Tutorinnen (und freilich auch SeminarleiterInnen) immer wieder zu fragen haben, inwiefern eigene unbewußte Größenswünsche und deren Folgen dazu beitragen, daß Lernprozesse gelingen oder mißlingen.

Dies verweist zugleich ganz allgemein darauf, daß das analytische Verstehen universitärer Arbeitssituationen nicht halt machen darf bei der Frage nach dem unbewußten Erleben von StudentInnen. Soll sich unser Wissen um das Gelingen oder Scheitern von universitären Lern- und Arbeitsprozessen weiter entfalten und soll es uns helfen, auch Arbeitschwierigkeiten reflektierter zu begegnen, so gilt es die Frage nach der Bedeutung von unbewußten Größenswünschen und deren Folgen (und freilich auch die Frage nach der Bedeutung anderer unbewußter Wünsche, Ängste, Abwehrversuche etc.) auch an uns Lehrende zu richten im Bemühen, das bewußte und unbewußte „szenische Zusammenspiel“ zwi-

schen Lehrenden und Studierenden zusehends subtiler zu begreifen, um Studierenden ebenso wie uns selbst immer differenzierter werdende Möglichkeiten des Lehrens und Lernens zu eröffnen.

### *Anmerkungen*

- 1 Ausführliche Beschreibungen über Zielsetzungen und Verlauf einiger dieser Lehrveranstaltungen finden sich bei Datler, Garnitschnig und Schmidl (1986), Datler, Tebbich und Petrik (1992), Steinhardt, Reinhard u.a. (1991), Steinhardt (1992) und Schneider (1993).
- 2 Der universitäre Massenbetrieb fördert zwar solche Idealisierungen, es kann aber auch im Interesse mancher Lehrender liegen, sich als omnipotent zu präsentieren, da sie u.a. auf diesem Wege ihre eigenen (unbewußten) Größenphantasien befriedigen können.
- 3 Im Seminar, das im ersten Kapitel beschrieben wurde, haben sich die StudentInnen z.B. wechselseitig darauf verpflichtet, die gerade entstehenden Papiere anderer zu lesen, um den arbeitenden KollegInnen so früh wie möglich Rückmeldungen zukommen zu lassen. Wären Studierende aus dem Seminar ausgestiegen, so wären andere StudentInnen um einige Rückmeldungsmöglichkeiten gekommen, auf die sie Anspruch hatten.
- 4 Die intensive Zuwendung, die StudentInnen im Seminar erhalten, aktiviert z.B. oft auch die Angst vor Abhängigkeit und Nähe; die Verpflichtung, Arbeitsergebnisse immer wieder zu präsentieren, schürt Konflikte, die oft den Problembereich des Exhibitionismus zuzurechnen sind; die Begegnungen mit kompetenten Tutorinnen lassen oft Gefühle des Neides aufkommen etc.
- 5 Es kann hier nicht näher darauf eingegangen werden, in welcher Weise unser Profilprojekt im Detail konzipiert ist und in welcher Weise wir versuchen, diagnostische und beratende Momente miteinander zu verknüpfen. Wir verweisen in diesem Zusammenhang auf die Projektdarstellungen von Datler und Bogyi (1989a, 1991), wo unter anderem auch der Frage nachgegangen wird, was diese Art von Projektarbeit für die einzelnen Kinder und Jugendlichen bedeutet und in welcher Weise wir versuchen, im Anschluß an die Erstellung eines Profils auch mit diesen Kindern und Jugendlichen zumindest ein Beratungsgespräch zu führen. Die Konzeption der diagnostisch-beratenden Gespräche mit den Erziehern haben Biedermann (1990) und Jobst (1990) entwickelt und dargestellt. Einblicke in diese Projektarbeit geben darüber hinaus Lange (1990), Netzer und Lange (1991), Datler und Bogyi (1989b) sowie Sageder u. a. (1993).
- 6 Dieses Tutorinnen-Team bildete S. Oberegelsbacher gemeinsam mit I. Biedermann und A. Jobst, die beide an der Reflexion vieler Seminarprozesse und auch an der Ausgestaltung der Seminarsequenz, von der im folgenden die Rede sein wird, maßgeblich mitbeteiligt waren. Beiden sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

## Literatur

- Adler, A. (1912): Der nervöse Charakter. Fischer, Frankfurt/Main, 1973
- Biedermann, I. (1990): Erstentwurf einer psychoanalytisch-pädagogischen Rahmenkonzeption der diagnostisch-beratenden Erzieherinterviews im Rahmen des Wiener Hampstead-Profiles: Idealtypische Einzelschritte und handlungsleitende Theorien. Diplomarbeit am Inst. f. Erziehungswissenschaften der Univ. Wien
- Cremerius, J. (1986): Spurensicherung. Die 'Psychoanalytische Bewegung' und das Elend der psychoanalytischen Institution. In: *Psyche* 40, 1063-1091
- Cremerius, J. (1987): Wenn wir als Psychoanalytiker die psychoanalytische Ausbildung organisieren, müssen wir sie psychoanalytisch organisieren. In: *Psyche* 41, 1067-1096
- Datler, W. (1991): 'Ubiquitäre Heilpädagogik' und die Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Basiskompetenzen an der Universität. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 60, 237-247
- Datler, W., Bogyi, G. (1989a) (unter Mitarbeit von Sageder, M. u.a.): Das 'Hampstead-Projekt'. Über die Zusammenführung von Lehre, Forschung und Erziehungsberatung unter Einsatz der Wiener Fassung des Hampstead-Profiles nach A. Freud. Unveröffentlichter Projektzwischenbericht, Wien
- Datler, W., Bogyi, G. (1989b): Zwischen Heim und Familie. Über Arbeitsmöglichkeiten und Arbeitsprobleme in heilpädagogischen und sozialtherapeutischen Wohngemeinschaften. In: *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 1. Grünewald, Mainz, 10-31
- Datler, W., Bogyi, G. (1991): Psychoanalytisch-pädagogische Förderdiagnostik und Erzieherberatung: Das 'Hampstead-Projekt' Scheibenbergstraße 71. In: *Information für Erzieher und Sozialarbeiter*, 1. Heft, 11-84
- Datler, W., Garnitschnig, K., Schmidl, W. (1986): Erfahrungsgestützte Einführung in Theorie. In: *Zeitschrift für Hochschuldidaktik* 11, 441-477
- Datler, W., Tebbich, H., Petrik, R. (1992): Verknüpfung von Theorieaneignung und Praxisreflexion. Drei hochschuldidaktische Versuche zur psychoanalytischen Pädagogik. In: Göppel, R., Fröhlich, V. (Hrsg.): *Sehen, Einfühlen, Verstehen - psychoanalytisch orientierte Zugänge zu pädagogischen Handlungsfeldern*. Königshausen & Neumann, Würzburg, 164-191
- Eco, U. (1977): *Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt*. UTB, Heidelberg, 1990
- Ekstein, R. (Hrsg.): *From Learning for Love to Love of Learning. Essays on Psychoanalysis and Education*. Brunner/Mazel, New York
- Erdheim, M. (1986): Das Verenden einer Institution. In: *Psyche* 40, 1092-1104
- Finger-Trescher, U. (1991): *Wirkfaktoren der Einzel- und Gruppenanalyse*. frommann-holzboog, Stuttgart
- Grunberger, B. (1971): *Vom Narzißmus zum Objekt*. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1981
- Hirschmüller, A. (1978): *Physiologie und Psychoanalyse in Leben und Werk Josef Breuers*. Huber, Bern
- Hirschmüller, A. (1991): *Freuds Begegnung mit der Psychiatrie. Von der Hirnmythologie zur Neurosenlehre*. edition diskord, Tübingen

- Horkheimer, M. (1953): Fragen des Hochschulunterrichts. In: Frankfurter Universitätsreden, Heft 8, Klostermann, Frankfurt/Main
- Jobst, A. (1990): Auf dem Weg zu einer psychoanalytisch-pädagogischen Rahmenkonzeption der diagnostisch-beratenden Erzieherinterviews im Rahmen des Wiener Hampstead-Profiles: Erste Annäherungen und theoretische Grundlagen. Diplomarbeit am Inst. f. Erziehungswissenschaften der Univ. Wien
- Joffe, W.G., Sandler, J. (1967): Über einige begriffliche Probleme im Zusammenhang mit dem Studium narzißtischer Störungen. In: Psyche 21, 152-165
- Juen, P. (1992): Dissertantin werden ist schon schwer, Dissertantin sein noch viel mehr. In: Schratz, M., Steixner, S. (Hrsg.): Betreuung wissenschaftlicher Abschlußarbeiten. Forschen im Dialog. Österr. Studienverlag, Innsbruck, 23-37
- Kohut, H. (1971): Narzißmus. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1973
- Lange, R. (1990): Praxis ist, wenn man trotzdem handelt ... Eine empirisch-theoretische Analyse des beruflichen Lernens in der Kooperation mit externen Experten. Diplomarbeit am Inst. f. Erziehungswissenschaften der Univ. Wien
- Mitscherlich-Nielsen, M. (1986): Phantasie und Realität in psychoanalytischen Institutionen. In: Psyche 40, 1105-1108
- Neidhardt, W. (1977): Kinder, Lehrer und Konflikte. Vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln. Juventa, München
- Netzer, I., Lange, R. (1991): 'Über den Umgang mit Experten ...' Eine Untersuchung der Zusammenarbeit zwischen Erziehern und "Experten" im "Hampstead-Projekt WG-Scheibenbergstraße 71". In: Information für Erzieher und Sozialarbeiter, 3. Heft
- Ohlmeier, D. (1989): Einleitung. Auf dem Weg zu einer psychoanalytischen Hochschule. In: Bareuther, H., Busch, H.-J. u.a. (Hrsg.): Forschen und Heilen. Auf dem Weg zu einer psychoanalytischen Hochschule. Suhrkamp, Frankfurt/Main, 17-30
- Pulver, S. E. (1972): Narzißmus: Begriff und metapsychologische Konzeptionen. In: Psyche 26, 34-57
- Reicheneder, J.G. (1990): Zum Konstitutionsprozeß der Psychoanalyse. frommann-holzboog, Stuttgart
- Rosenkötter, L. (1986): Schattenseiten der psychoanalytischen Ausbildung. In: Lohmann, M. (Hrsg.): Die Psychoanalyse auf der Couch. Fischer, Frankfurt/Main, 221-233
- Rumpf, H. (1978): Alltägliche Hochschule. Über die szenisch vermittelte Lähmung von Subjekten. In: Horn, K. (Hrsg.): Kritik der Hochschuldidaktik. Syndikat, Frankfurt/Main, 31-79
- Sageder, M., Tischina, R., Datler, W. (1993): Verstehen allein genügt nicht - Über Möglichkeiten und Grenzen psychoanalytisch-pädagogischen Handelns im Rahmen einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Grünewald, Mainz, 321-337
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G., Osborne, E. (1983): The emotional experience of learning and teaching. Routledge, London New York, 1990
- Schneider, I. (1993): Praktikumsbegleitendes Seminar - der Versuch einer Verknüpfung von Theorie und Praxis. Oder: Beteilige mich und ich werde verstehen! In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik 17, 72-82
- Schratz, M. (1992): 'Rein ins Wasser?' Betreuungsarbeit ist auch Beziehungsarbeit. In: Schratz, M., Steixner, S. (Hrsg.): Betreuung wissenschaftlicher Abschlußarbeiten. Forschen im Dialog. Österr. Studienverlag, Innsbruck, 75-95

- Schülein, J. (1986): Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Focus, Giessen
- Steinhardt, K. (1992): Praxisreflexion und Supervision im Rahmen von Universität. Eine theoriegeleitete Annäherung an die Konzeptualisierung eines hochschuldidaktischen Projekts. Diplomarbeit am Inst. f. Erziehungswissenschaften der Univ. Wien
- Steinhardt, K., Reinhard, M. u.a. (1991): Praxisreflexion - ein umfassender Bestandteil universitären Lernens. In: Studienkommission an der Med. Fakultät der Universität Wien (Hrsg.): Innovative Lehrveranstaltungen - Erfahrungen an der Medizinischen Fakultät der Universität Wien, 2. Teil, 10-22
- Trescher, H.-G. (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Grünewald, Mainz 1992
- Trescher, H.-G. (1989): Gruppenanalytische Selbsterfahrung in der Ausbildung von PädagogikstudentInnen. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 24, 364-376
- Trescher, H.-G. (1993): Postgraduale Weiterbildung in Psychoanalytischer Pädagogik. Konzept und Erfahrungen mit einem dreijährigen Weiterbildungsgang. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5, Grünewald, Mainz
- Wagner, W. (1977): Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren. Rotbuch, Berlin, 1982
- Wellendorf, F. (1984): Bemerkungen zur Problematik der Vermittlung von Psychoanalyse an der Hochschule. In: Fragmente 12/13, 134-147
- Wimmer, R. (1985): Überlegungen zur Sozialisationsfunktion der Universität. Untersucht am Beispiel des Studienbeginns. In: Berger, W. (Hrsg.): Beiträge zur Wissenschaftsdidaktik. Hölder-Pichler-Tempsky, 11-28