- 2.94 In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen – Verstehen – Handeln: Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. – Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 2000, 59-77.

Wilfried Datler

Das Verstehen von Beziehungsprozessen – eine zentrale Aufgabe von heilpädagogischer Praxis, Lehre und Forschung

In erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen der letzten Jahrzehnte ist die explizite Beschäftigung mit dem Thema der Gestaltung und Analyse von Beziehungsprozessen nur selten auszumachen. Autoren wie *Bach* (1998) oder *Bundschuh* (1998) haben vor kurzem betont, dass dies auch für die heilpädagogische Literatur zutrifft.

Angesichts dieser Tatsache möchte ich nun eine dreigliedrige These ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken, welche besagt,

1. dass die Gestaltung und somit auch das Verstehen von Beziehungsprozessen einen *der* zentralen Aspekte von Pädagogik schlechthin abgibt;
2. dass in diesem Zusammenhang das Verstehen von Beziehungsprozessen aus heilpädagogischer Sicht mit besonderen Schwierigkeiten und Chancen verbunden ist;
3. und dass es deshalb angezeigt ist, der Thematik des Verstehens von Beziehungsprozessen aus heilpädagogischer Sicht besondere Beachtung zu schenken – und zwar gerade auch in den Bereichen der Lehre und Forschung.

Ich werde diese These in mehreren Schritten erläutern und mich dabei immer wieder auf die Anfangssequenzen eines längeren Arbeitsprozesses beziehen, der – folgt man einer konventionellen Gliederung von Heilpädagogik in Teilbereiche – der Verhaltensgestörtenpädagogik zuzurechnen ist. Ich möchte betonen, dass die Sequenzen, von denen ich berichten werde, keineswegs spektakulär sind (sieht man vielleicht von der Anlassproblematik ab). Gerade dies könnte aber die Konzentration auf meine Kernüberlegungen erleichtern. Denn diese gelten ja nicht bloß für besonders knifflige, aufsehenerregende oder berührende Aufgaben und Problemlagen, sondern für pädagogische Situationen allgemein – wengleich unter heilpädagogischem Aspekt.

1 Kasuistisches: Eine Mutter sucht Unterstützung

Vor einiger Zeit rief mich im Dezember ein Kollege an und fragte, ob ich in meiner Praxis noch Platz für einen ‚dringenden Fall‘ hätte: Eine Mutter habe wegen ihres vierzehnjährigen Sohnes angerufen, der mit erheblichen Schulproblemen, vermutlich aber auch anderen Problemen kämpfe und von Selbstmord spreche. Er, mein Kollege, könne sich des Falles nicht annehmen, würde die Familie B. aber gerne an mich weiterempfehlen.

1.1 Frau B. ruft mich an

Zwei Tage später meldet sich Frau B. telefonisch. Ihr Sohn Jan sei in ziemlichen Schwierigkeiten. Er besuche die 4. Klasse eines Privatschulwesens, stehe in mindestens fünf Gegenständen auf ‚Nicht Genügend‘ und habe überdies große soziale Probleme. Ein Gutteil des Lehrkörpers wolle deshalb mit Jan auch gar nichts mehr zu tun haben und frage immer wieder, wann Jan endlich die Schule verlassen werde. Jan habe im Herbst sicher zu wenig gelernt, habe negative Noten bekommen, habe die Schuld den Lehren gegeben und sei dann wohl aufmüppig, patzig und vorlaut geworden. Das hätten die meisten Lehrer dort nicht ausgehalten. Und dann habe sich die Sache immer mehr und mehr aufgeschaukelt. In dieser Situation seien dann auch die Beziehungen zu den Mitschülern immer schwieriger geworden, denn die hätten Jan wegen seiner schlechten Noten und wegen seiner geringen Körpergröße zu hänseln und wegen jeder Kleinigkeit zu verpetzen begonnen. Jan sei dann öfters ausgezuckt, sei oft zornig geworden und habe sich zu wirklich argen Blödhheiten hinreißen lassen. Vor kurzem sei er zum Beispiel erwischt worden, als er gemeinsam mit anderen einen Mitschüler ins Klosett gezerrt, dessen Kopf in die Klomuschel und dann die Spülung gezogen habe. Es sei ganz klar, dass sich die Lehrer dann aufregen. Aber eines könnten die halt nicht sehen: Dass sich die Problematik langsam aufgeschaukelt habe, dass sie selber mit den beginnenden Schwierigkeiten im Herbst nicht mehr zurechtgekommen seien und dass das alles erst jetzt eskaliert sei. Im Grunde genommen kämen die Lehrer auch jetzt mit der Situation nicht mehr zurecht. Sie würden Jan aus der Schule richtig hinausekeln. Und das mache die Sache in dieser Schule völlig aussichtslos.

Frau B. ist am Telefon mehrmals dem Weinen nahe. Sie erzählt, dass sich Jan schon mit seiner ersten Volksschullehrerin nicht verstanden hätte. Mit der

zweiten wäre es dann blendend gegangen, aber nach dem ersten Schuljahr, das Jan recht erfolgreich in einem öffentlichen Gymnasium absolviert hätte, sei die Familie umgezogen und Jan sei dann in diese Privatschule gekommen. Und jetzt müsse er die Schule wohl wieder wechseln. Das alles mache Jan sehr zu schaffen. Und auch Frau B. sei seit wenigen Tagen völlig fertig; denn vor kurzem habe Jan am Abend gesagt, es sei wohl das Beste, er würde sich umbringen.

An dieser Stelle des Telefonates beginnt Frau B. hörbar zu weinen. Sie sagt, dass sie ganz verzweifelt sei. Und sie fügt hinzu, dass ich vermutlich den Eindruck habe, Jan müsse ein furchtbarer Jugendlicher sein. Der Eindruck wäre aber falsch; auch wenn sie den meisten Klagen der Schule durchaus glauben würde.

Für mich steht außer Streit, dass sich nicht nur Jan, sondern auch Frau B. in einer sehr schwierigen Situation befindet. Wir vereinbaren für den übernächsten Tag einen Termin, der uns beiden die Gelegenheit geben soll, die geschilderte Problematik ausführlicher zu besprechen und gemeinsam darüber nachzudenken, was nun am besten zu tun sei.

1.2 Das erste, ausführlichere Gespräch mit Frau B.

Zum vereinbarten Termin erscheint Frau B. pünktlich. Sie ist eine schlanke, beinahe hagere Frau um die vierzig, schlicht und doch geschmackvoll gekleidet. Sie wirkt etwas entspannter, als sie es am Telefon war, und bedankt sich gleich dafür, dass ich ihr so schnell einen Termin habe geben können.

Auf meine Bitte hin schildert sie mir Jans schulische Situation nochmals, jetzt etwas ausführlicher. Sie erzählt, wie Jan im Herbst schlechte Noten bekommen habe; wie seine Unlust, in die Schule zu gehen, zugenommen habe; wie Lehrer und Mitschüler darauf reagierten und wie Jan offensichtlich immer aggressiver wurde: „Streitereien und Raufereien mit seinen Mitschülern“, sagt Frau B., „waren dann schon bald an der Tagesordnung. Und bei fast jeder Provokation ist er dann ausgerastet und wurde bei den Lehrern verpetzt. Ich kenne ihn ja: Er wird dann so reizbar und kann sich kaum beherrschen. Und wenn ihn dann Erwachsene zur Rede stellen, ihn zurechtweisen oder ihn gar bestrafen, dann fühlt er sich ungerecht behandelt und wird bockig, patzig, überheblich und vorlaut. Ich kenn’ das selber auch – da beißt man sich die Zähne an ihm aus und hat das Gefühl, er sagt zu einem ständig: ‚Rutsch mir doch den Buckel runter.‘ Oder: ‚Du kannst mir gar nichts anha-

ben!' Dann hat er natürlich auch nichts mehr gelernt, trotz Ermahnungen. All das hat die Lehrer sicher auf die Palme gebracht. Das ist mir als Mutter auch irgendwie verständlich. Aber der Druck, der dann entstanden ist, hat die ganze Sache nur noch schlimmer gemacht. Und Jan hat begonnen, darunter zu leiden.“

Als Herr und Frau B. von der Schule informiert wurden, hätten sie versucht, mit Jan zu reden. Aber wirklich zugänglich sei er zunächst nicht gewesen. Er habe den Lehrern und den Mitschülern die Schuld gegeben. Dann sei es zwischen ihm und seinen Eltern zum Streit gekommen. Das habe sich mehrfach wiederholt. Als Mutter habe Frau B. zugleich das Gefühl gehabt, Jan würde innerlich verfallen, auch wenn er nach außen auf cool gemacht, mit seinen Freuden herumgezogen oder am Computer gespielt habe. Erst unlängst am Abend habe er dann ‚das mit dem Umbringen gesagt‘. Das sei wie ein Blitz in sie eingefahren, sagt Frau B. unter Tränen, und das macht sie so hilflos. Weil sie nicht mehr wisse, was sie als Mutter nun tun könne.

Frau B. erzählt, dass sie an diesem Abend ein längeres Gespräch mit Jan gehabt habe. Er habe ihr Einzelheiten von der Schule erzählt und gesagt, dass er das mit dem Umbringen ‚eh nicht so gemeint‘ habe und sich ja gar nicht wirklich umbringen wolle. Jedenfalls sei dann die Idee mit dem Schulwechsel aufgetaucht. Seither wirke Jan wieder ein wenig gelöst und erleichtert. Insgesamt würde ihr Jan aber so leid tun!

An dieser Stelle des Gesprächs wird die Stimme ganz weich. Frau B. erzählt, dass Jan von kleiner Statur sei und darunter furchtbar leide. Damit hänge es wohl zusammen, dass er so kränkbar und reizbar sei. Aber hinter seinem Zorn, hinter seiner gelegentlichen Präpotenz und hinter seiner Verschlossenheit, die er manchmal zeigt, verberge sich im Grunde genommen ein Kind. Und Frau B. schildert einige Szenen, in denen es Jan ‚ganz lieb‘ gefunden habe, dass sie ihm Milch und Schokolade brachte oder abends nochmals in sein Zimmer schaute, um ihn warm zuzudecken. Sie erzählt auch, wie sie ihm unlängst seinen alten Teddy aufs Bett gesetzt hat, als er Zähneputzen war, und wie er ihr dann – fast gerührt – ein „Danke!“ zugerufen habe.

Frau B. betont, dass sie zugleich zutiefst verunsichert sei und letztlich nicht wisse, wie sie und ihr Mann jetzt mit Jan umgehen sollten. Mit ihrem Mann, der beruflich sehr viel im Ausland ist, sei sie sich aber darüber einig, dass ein Schulwechsel nötig wäre. Und das sehe auch Jan so. Uneinigkeit gäbe es nur in der Frage, welche Schule gewählt werden soll. Jan stelle sich da etwas ganz anderes vor als seine Eltern. Jedenfalls müsse auch diesbezüglich bald eine Entscheidung getroffen werden. Aber Jan brauche wahrschein-

lich mehr als bloß einen Schulwechsel. Und Frau B. seufzt und blickt mich fragend an, als wollte sie sagen: „Was tun?“

2 Das Gestalten und das Verstehen von Beziehungsprozessen als zentrale Aspekte pädagogischer Praxis

2.1 Pädagogische Praxis und das Befasstsein mit zwei Formen von Beziehungen

Ich unterbreche an dieser Stelle das Nachzeichnen meines Gespräches mit Frau B.; denn das bislang Dargestellte erlaubt mir, einen ersten Gedanken zu verdeutlichen. Dieser Gedanke besagt: Wenn wir in unserer Arbeit mit Menschen in Kontakt treten oder in Kontakt stehen, dann sehen wir uns nicht nur mit einzelnen Personen konfrontiert, sondern finden uns mit verschiedenen Formen von Beziehungen befasst. Auf zwei Formen von Beziehungen möchte ich die Aufmerksamkeit lenken.

Erstens: Sobald wir mit einem Menschen in Kontakt treten, stehen wir zu diesem Menschen ‚in Beziehung‘. Und beginnend mit dem ersten Moment dieses Miteinander-in-Kontakt-Tretens nehmen wir ebenso wie unser Gegenüber auf diese Beziehung in gestaltender Weise Einfluss.

In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, Beziehungen als *Beziehungsprozesse* zu begreifen, da jede Äußerung, die wir machen oder die unser Gegenüber macht, eine Veränderung dieser Beziehung darstellt und nach sich zieht (mag diese Veränderung auch noch so gering sein). Alle Aktivitäten, die Menschen in der Begegnung mit anderen Menschen setzen, sind somit Akte der Gestaltung von Beziehungsprozessen.

Aus dieser Perspektive stellt auch das Telefonat, das mein Kollege mit mir führte, einen solchen Prozess der Beziehungsgestaltung dar: Seine Art, das Gespräch zu eröffnen, weckte meine Bereitschaft, ihm zuzuhören; und mein Zuhören gab ihm die Gelegenheit, ein erstes Bild von der Problemsituation der Familie B. zu zeichnen und mich dafür zu gewinnen, mich der Familie B. anzunehmen, falls sich diese bei mir melden sollte. Und in ähnlicher Weise ist auch über das Telefonat und das persönliche Gespräch zwischen Frau B. und mir nachzudenken: Ich gab Frau B. Raum zum Erzählen und sie nützte diesen Raum, um ihr Problem in der geschilderten Weise darzustellen. Dies weckte mehr und mehr mein Interesse und veranlasste mich schließlich, zu

einer ersten Antwort auf die Frage zu kommen, wie denn nun mit Familie B. weiterzuarbeiten wäre.

Zu dieser Antwort auf die Frage nach dem Weiterarbeiten komme ich später. Denn zunächst möchte ich betonen, dass wir auch dann, wenn wir als Pädagogen einem anderen Menschen gegenüberstehen, in einen komplexen Beziehungsprozess eingebunden sind: Die Art und Weise, in der sich unser Gegenüber in verbaler und nonverbaler Form äußert, ist ein Teil dieses Beziehungsgeschehens, das uns wiederum veranlasst, Bilder und Vorstellungen von ihm und seiner Lebenslage auszubilden. Wenn wir uns dann entschließen, in der jeweiligen Situation in dieser oder jener Form aktiv zu werden, so setzen wir ebenfalls Akte der Beziehungsgestaltung, die von unserem Gegenüber in unterschiedlichster Weise wahrgenommen werden können; wobei es von diesen Akten der Beziehungsgestaltung maßgeblich abhängt, welche Gefühle, Eindrücke, Überlegungen, Entscheidungen – kurz: welche psychischen Prozesse – auf Seiten unseres Gegenübers geweckt, unterstützt oder gehemmt werden. Und wenngleich ich den modischen und deshalb unpräzisen Ausdruck der ‚Beziehungsarbeit‘ meide (vgl. Dörr 1996), so möchte ich dennoch auch in Hinblick auf Situationen, in denen Pädagogen mit anderen Menschen arbeiten, festhalten: Prozesse der Beziehungsgestaltung geben gleichsam die ‚Orte‘ ab, an denen maßgeblich entschieden wird, welche Entwicklungsschritte und welche Prozesse der Persönlichkeitsentfaltung gefördert oder behindert werden.

Zweitens: Ich habe soeben verdeutlicht, inwiefern die Gestaltung von Beziehungsprozessen einen bedeutsamen, vielleicht sogar *den* zentralen Aspekt von Pädagogik darstellt; und ich habe dabei die Aufmerksamkeit auf jene Beziehungsprozesse gelenkt, die in der Begegnung zwischen Pädagogen und jenen Menschen entstehen, mit denen Pädagogen im Hier und Jetzt unmittelbar arbeiten.

Ich möchte nun in einem weiteren Schritt darauf hinweisen, dass wir in solchen Arbeitssituationen auch mit anderen Beziehungen befasst sind. Zur Lebenswelt der Personen, mit denen wir arbeiten, gehören nämlich Väter und Mütter, Töchter und Söhne, Freunde und Geschwister, Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen und so weiter und so fort. In unserer Arbeit wird von diesen Menschen gesprochen, über sie nachgedacht. Und sobald wir mit ihnen in Gedanken befasst sind, sind wir mit den Beziehungen befasst, die zwischen diesen Menschen bzw. zwischen diesen Menschen und den Personen, mit denen wir unmittelbar arbeiten, bestehen – auch wenn diese Beziehungen in der Situation des Hier und Jetzt unmittelbar weder ausgemacht noch gestaltet werden können.

Im Beispiel gesprochen bedeutet dies: Als ich mit meinem Kollegen und dann mit Frau B. sprach, entstand in mir nicht nur ein Bild von Jan als solipsistisch existierender Person. In mir machten sich vielmehr Bilder und Vorstellungen breit, die von Jans Auseinandersetzungen mit seinen Lehrern handelten; von den Spannungen, die zwischen Jan und seinen Mitschülern existierten; von der Art des Umgangs, der zwischen Jan und Frau B. herrschte und beispielsweise dazu führte, dass Jan von seinen Suizidgedanken sprach; von Jans Verhalten, das er anderen Menschen gegenüber ganz allgemein an den Tag legen dürfte, wenn er sich gekränkt und ungerecht behandelt fühlt; oder von Jans Vater, der sich viel im Ausland befindet und in das familiäre Alltagsgeschehen dann kaum eingreifen kann.

2.2 Die Frage nach dem Verstehen und der Bedeutung von Beziehungsprozessen

Pädagogische Relevanz kommt diesen Beziehungen nun in mehrfacher Weise zu – und zwar sowohl den Beziehungen, die im Hier und Jetzt ausgemacht werden können, als auch jenen Beziehungen, die – für uns – nur in unseren Bildern und Vorstellungen existieren:

1. In den Beziehungen und Beziehungsprozessen, die sich zwischen Menschen entfalten – mag es sich dabei um familiäre oder schulische Beziehungen handeln, um Beziehungen des Beobachtens und Beobachtet-Werdens, um Beziehungen des Testens und Getestet-Werdens, um Beziehungen des Einander-Erzählens oder Miteinander-Sprechens, des Aufeinander-Zugehens oder Voneinander-Separierens etc. –, kommt die Art und Weise zum Ausdruck, in der Menschen Situationen erleben, in der sie urteilen, in der sie handeln – kurz: in der sie ihr Leben (zumindest in Ausschnitten) wahrnehmen und führen. Gelingt es uns dabei, in angemessener Form verstehend zu erfassen, wie Menschen dieses ihr Leben (zumindest in Ausschnitten) wahrnehmen und führen, so eröffnet uns die Beschäftigung mit Beziehungsprozessen Zugänge zu den Persönlichkeitsstrukturen, die Menschen in ihrer bisherigen Entwicklung ausgebildet haben. Von dem Bild, das wir uns von diesen Persönlichkeitsstrukturen machen, hängt es dann maßgeblich ab, wie wir die Entwicklungen einzelner Menschen aus pädagogischer Sicht einschätzen.
2. Wenn wir uns dann mit der Frage nach den augenblicklichen Lebenssituationen, den bislang ausgebildeten Persönlichkeitsstrukturen und den weite-

ren Entwicklungen von Menschen befassen, für die wir pädagogische Verantwortung tragen, so wird unsere Aufmerksamkeit wiederum auf Beziehungsprozesse gelenkt – und zwar zunächst auf Beziehungsprozesse, in die diese Menschen aktuell eingebunden sind. Denn von der Art und Weise, in der diese Beziehungsprozesse gestaltet und wahrgenommen werden, hängt es ja maßgeblich ab, welche Persönlichkeitsentwicklungen auch in nächster Zeit angeregt, unterstützt oder gehemmt werden. Wollen wir diesbezüglich zu differenzierten Einschätzungen gelangen, so müssen wir uns abermals um verstehende Zugänge bemühen, die uns erlauben abzuschätzen, welche entsprechende Bedeutung die gegebenen Beziehungsprozesse für die weitere Entwicklung der Menschen haben, für die wir uns verantwortlich sehen.

Erst vor dem Hintergrund einer solchen Bedeutungszuschreibung können wir uns mit der Frage befassen, ob die Beziehungsprozesse, in die ein Mensch eingebunden ist, aus pädagogischer Sicht als ‚ausreichend gut‘ einzuschätzen sind. Zweifelnd wir daran, so stellt sich die Frage, ob wir spezifische Aktivitäten in der Absicht setzen sollen, die Gesamtheit der gegebenen Beziehungsprozesse und somit die Entwicklungschancen eines Menschen zu verbessern.

Letzteres kann dann in unterschiedlicher Weise geschehen: Falls wir als Lehrerinnen, Sozialarbeiter, Erzieherinnen oder Kindergärtner bereits in entsprechende Beziehungsprozesse eingebunden sind, können wir zu der Auffassung gelangen, dass wir die Art *unserer* Beziehungsgestaltung zu verändern haben. Falls wir als Psychagogen, als Psychologinnen, als Mitarbeiter in sonderpädagogischen Förderzentren oder als Berater mit den Menschen, deren Entwicklung uns Sorge bereitet, noch nicht in Beziehung stehen, können wir uns veranlasst sehen, mit diesen Menschen in Kontakt zu treten, um eine pädagogisch hilfreiche Beziehung zu eröffnen. Wir können uns aber auch dazu entschließen, Beziehungen zu wichtigen Personen aus der Lebenswelt der Menschen, für die wir uns pädagogisch verantwortlich fühlen, aufzunehmen oder neu zu gestalten, um zum Beispiel auf dem Weg der Beratung einen ‚indirekt‘ förderlichen Einfluss auf die Beziehungen der Menschen zu nehmen, für die wir Sorge tragen (vgl. *Figdor 1999, Steinhardt 1999*).

Wofür wir uns aber auch immer entscheiden – welche Folgen unser Handeln zeitigen kann, hängt von der Art und Weise ab, in der wir Beziehungen gestalten und in der die Gestaltung dieser Beziehungen von den Menschen wahrgenommen wird, mit denen wir unmittelbar arbeiten. Eben deshalb ist es angezeigt zu fragen, was aktuell gegebene und mögliche künftige Beziehungen für jene Menschen bedeuten könnten, mit denen wir es in pädagogischen Zusammenhängen unmittelbar und mittelbar zu tun haben.

2.3 Zurück zu Familie B.: ‚Was tun?‘

Dies erlaubt mir, wiederum zu meinem Beispiel zurückzukommen, in dem ich es bislang unmittelbar mit Frau B. und mittelbar mit Jan zu tun habe. In diesem Gespräch ist Frau B. mit ihrem Erzählen an ein Ende gekommen und blickt mich an, als wollte sie fragen: „Was tun?“

Damit stellen sich auch für mich einige Fragen: Wie verstehe ich die Beziehungen, von denen mir Frau B. erzählt, und welches Bild habe ich zu diesem Zeitpunkt von Jans Persönlichkeitsstrukturen? Welche Bedeutung mögen die Beziehungen, in denen Jan steht und die er mitgestaltet, für Jan aktuell sowie für seine weitere Entwicklung haben? Und welche Vorstellungen habe ich von der Art und Weise, in der ich auf die Beziehungen, in denen Jan steht, Einfluss nehmen soll, Einfluss nehmen kann? – Auf vier Punkte möchte ich zu sprechen kommen:

1. Manche Berichte über Jans Art, auf andere Menschen zu reagieren und ihnen zu begegnen, lassen mich vermuten, dass Jan erhebliche Probleme mit seinem Selbstwertgefühl hat: Er dürfte sich schnell gekränkt fühlen und neigt dann dazu, sich vordergründig Gefühle der Stärke und der Großartigkeit dadurch zu verschaffen, dass er anderen gegenüber aggressiv-abwertend auftritt und ihnen das Gefühl gibt, ihm unterlegen zu sein und an ihn nicht heranzukommen. Dies macht mir Sorgen, weil sein Verhalten aggressive Reaktionen provoziert, die er wiederum als demütigend erleben muss; die ihn erst recht wieder dazu drängen, Gefühle der Großartigkeit und der Stärke zu empfinden; und die ihn erst recht wieder veranlassen, Handlungen zu setzen, die aggressive Gegenreaktionen hervorrufen. Die Art, in der sich die schulischen Beziehungen in den letzten Monaten entwickelt haben, zeigen, wie schnell Jan damit in teufliskreisartige Verstrickungen geraten kann, die sich für Jan als äußerst belastend und nachteilig auswirken – und aus denen er sich selbst nicht mehr befreien kann.
2. Wie ausweglos Jan diese Situation erlebt hat, zeigen seine Suizidgedanken. Dass er sie seiner Mutter mitgeteilt hat, begreife ich als ein Notsignal, das seine Mutter verstehen konnte: Die Äußerung der Suizidgedanken und die mütterliche Reaktion darauf führten allem Anschein nach dazu, dass es zwischen Jan und einem Elternteil erstmals zu einem Gespräch über Jans schwierige Lebenssituation kommen konnte, das wohl von beiden als entlastend erlebt wurde und neue Perspektiven eröffnete. Für Jan und für Frau B. war es offensichtlich erleichternd, dass sich Jan mitteilen konnte; und mit der Idee des Schulwechsels existiert nun auch die Vorstellung eines gangbaren Ausweges aus der bedrückenden Situation.

3. Das besagte Gespräch zwischen Jan und Frau B. linderte offensichtlich Jans suizidale Gefährdung (vgl. *Sonneck* 1995, 142). Und angesichts des Ausmaßes, in dem Jans Beziehungen zu seinen Lehren und Mitschülern aggressiv aufgeladen und festgefahren sind, finde ich auch einen Schulwechsel für angezeigt.

Allerdings scheint mir ein Schulwechsel an Jans Selbstwertproblematik wenig zu ändern; zumal diese mit Jans Beziehung zu seiner Mutter eng verknüpft sein dürfte. Ich habe nämlich den Eindruck, dass Frau B. ihren Sohn wie einen kleinen Buben erlebt und ihn zumindest gelegentlich auch so behandelt. Dies mag Jan gelegentlich genießen; doch könnte das Verhalten seiner Mutter auch dazu beitragen, dass sich Jan als klein und schwach erlebt und sich massiv gedrängt fühlt, immer wieder Gefühle der Stärke und Großartigkeit zu verspüren.

Ich befürchte, dass ein Schulwechsel diese Beziehung zwischen Jan und Frau B. wenig beeinflusst. Und ich sehe im Moment auch keinen Hinweis auf eine Vater-Sohn-Beziehung, die diese Aspekte der Mutter-Sohn-Beziehung lindern könnte. Ich halte es daher für angebracht zu überlegen, wie ich auf die Beziehungen, in denen Jan steht, in hilfreicher Weise Einfluss nehmen kann.

4. In diesem Zusammenhang denke ich daran, dass es in Situationen, in denen es um Probleme von Jugendlichen geht, oft schwierig ist, mit Eltern und Jugendlichen gleichzeitig zu arbeiten: Da sich Jugendliche zumeist in Lösungsprozessen befinden und um das Gefühl des Autonom-Seins ringen, kann eine vertrauensvolle Beziehung zu Jugendlichen oft nur dann aufgebaut werden, wenn Jugendliche wissen, dass man zugleich keine Kontakte zu ihren Eltern unterhält. Entscheidet man sich für die Arbeit mit Eltern, so bedeutet dies zumeist, dass man mit Jugendlichen selbst nicht arbeitet. Letzteres, so meine Gedanken, muss auch gar nicht nachteilig sein; zumal ich mit Wiener Kollegen der Auffassung bin, dass es mitunter sinnvoll ist, ausschließlich mit Eltern beratend zu arbeiten, um auf diesem Weg Einfluss auf die Beziehungen zu nehmen, die für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von großer Bedeutung sind (vgl. *Figdor* 1997).

Dies lenkt meine Aufmerksamkeit auf Frau B., die mir bei aller Angst um ihren Sohn Jan sensibel und differenziert vorkommt. Ich bin geradezu beeindruckt davon, wie sie die Entwicklung der geschilderten Schwierigkeiten darstellt; wie sie Verständnis für ihren Sohn aufbringt, ohne ihn rundum zu entlasten; und wie es ihr dabei gelingt, bei aller Kritik auch die Reaktionen der Lehrer zu verstehen. Ich habe zugleich den Eindruck, dass Frau B. ernsthaft daran interessiert ist, mit mir darüber nachzudenken, wie Jan unterstützt

werden kann. Es kommt mir auch so vor, als müsse sie ihr eigenes Erleben und Verhalten aus diesem Nachdenken keineswegs ausklammern.

Ich halte es daher für wahrscheinlich, dass Frau B. Gespräche mit mir nutzen kann, um ihre Beziehung zu Jan zu überdenken, und dass Jan in der Folge eine angemessenere Form von elterlicher Unterstützung bekommt, die ihm in seiner Entwicklung weiterhilft. Vor dem Hintergrund dieser ‚prognostischen Einschätzung‘ neige ich dazu, zunächst weitere Gespräche mit Frau B. zu führen; zumal sie ja mit mir auch die Frage besprechen möchte, in welche Schule Jan nun wechseln sollte, und ich im Anschluss daran gemeinsam mit Frau B. auch überlegen kann, wie sie Jan in dieser Phase des Schulwechsels unterstützen kann.

Ich teile Frau B. daher mit, dass ich mir nun ein etwas genaueres Bild von Jans Schwierigkeiten machen könne. In der Zeit, die uns heute noch verbleibe, sollten wir vor allem überlegen, wie weiter zu arbeiten wäre. Und da würde ich soeben überlegen, ob nicht einiges dafür spricht, dass Frau B. einige Male zu mir kommt, um gemeinsam mit mir darüber nachzudenken, wie Jan von ihr und ihrem Mann in nächster Zeit hilfreich begleitet und unterstützt werden kann. Frau B. antwortet spontan, dass ihr dieser Vorschlag gefällt und dass sie sich dies gut vorstellen könne. Wenige Momente später werde ich aber stutzig, fühle mich irritiert, halte inne – und beginne, ein anderes Vorgehen zu präferieren.

2.4 Über Gefühle

Bevor ich Näheres von dieser Irritation und ihren Folgen erzähle, möchte ich folgenden Gedanken hervorheben: Wenn wir in pädagogischer Absicht nach der Bedeutung von Beziehungen fragen, so sind wir nicht nur mit Akten des Verstehens befasst, sondern auch mit Akten des Einschätzens, Bewertens und Prognostizierens. Von diesen Akten hängt es maßgeblich ab, welche Bilder und Vorstellungen wir uns von Beziehungen machen und in welcher Weise wir handelnd versuchen, Beziehungen zu gestalten.

Es bedarf vermutlich keiner besonderen Erwähnung, dass wir unsere Bilder und Vorstellungen von Beziehungen in enger Abhängigkeit von vielgestaltigen theoretischen Orientierungen, Interpretationsmustern, Werthaltungen u.ä. ausbilden; und dass solche Orientierungen, Interpretationsmuster oder Werthaltungen auch in unser Handeln einfließen. In diesem Zusammenhang war meinen Kommentaren zum Gespräch mit Frau B. vermutlich un-

schwer zu entnehmen, dass mein Nachdenken über Beziehungen und Beziehungsprozesse stark von tiefenpsychologischen Theorieansätzen geprägt ist und ich daher keineswegs meine, dass Jan oder Frau B. all die Erlebnisweisen bewusst sind, über die ich Vermutungen angestellt habe.

Ähnlich naheliegend ist der Gedanke, dass in der Begegnung mit anderen Menschen in vielfacher Weise Gefühle geweckt werden, die nicht nur unsere Art des Auftretens beeinflussen, sondern auch die Vorstellungen und Bilder, die wir uns von Menschen und von den Beziehungen machen, in denen Menschen zueinander stehen. Allerdings lohnt sich der Hinweis, dass es über weite Strecken von der Intensität und Qualität dieser Gefühle abhängt, ob wir unbesonnen-impulsiv oder überlegt handeln. Und von der Intensität und Qualität dieser Gefühle hängt es auch maßgeblich ab, in welchem Ausmaß es uns gelingt, zu unseren Bildern und Vorstellungen, zu unseren Akten des Verstehens, Einschätzens, Bewertens und Prognostizierens sowie zu unseren Handlungen und Handlungsabsichten in kritisch-reflexive Distanz zu treten.

Sind bestimmte Gefühle zu heftig und zu bedrohlich, so neigen wir nämlich dazu, diese Gefühle abzuwehren, um sie vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten. Unbewusster Weise erlauben wir uns dann auch nicht, bestimmte Eindrücke oder Gedanken bewusst wahrzunehmen oder bewusst zu fassen, wenn sie mit solch bedrohlichen Gefühlen verbunden sein könnten. Dies schränkt unsere Möglichkeiten, über Beziehungen und Beziehungsprozesse in verstehender Absicht nachzudenken, ein und verleitet uns zum Agieren: Unser Denken und Handeln steht dann primär im Dienst unseres Verlangens, bedrohliche Gefühle bewusst nicht wahrnehmen zu müssen; während unser Bestreben, andere Menschen in ihrem Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, in den Hintergrund zu treten droht.

3 Das Verstehen von Beziehungsprozessen unter heilpädagogischem Aspekt

3.1 Heilpädagogische Praxis und die unbewusste Abwehr von Gefühlen

Dieser letzte Gedanke hat nun für das Verstehen von Beziehungsprozessen besonderes Gewicht, wenn in diesem Verstehen heilpädagogische Aspekte zum Tragen kommen sollen. Wie ist das zu verstehen?

Denn mit *Lindmeier* (1997, 2000) bin ich der Auffassung, dass sich heilpädagogische Praxis nicht dadurch auszeichnet, dass sie von einer bestimmten Personengruppe (den sogenannten ‚Heilpädagogen‘) oder in bestimmten Institutionen (sogenannten ‚heilpädagogischen‘ Institutionen) geleistet wird. Meinem Verständnis zufolge ist der Anspruch, heilpädagogisch zu denken und zu handeln, vielmehr dann gegeben, wenn wir es als Pädagogen mit Menschen in schwierigen Lebenssituationen zu tun haben und diese Menschen auf Grund ihrer schwierigen Lebenssituationen Gefahr laufen, in ihrer Persönlichkeitsentwicklung in gewichtiger Weise behindert zu werden und deshalb besonderer pädagogischer Anregungen und Unterstützungen bedürfen. Menschen, die sich in schwierigen Lebenssituationen befinden, sehen sich zumeist in besonders intensiver Weise mit beunruhigend-bedrohlichen Gefühlen konfrontiert, die sie abzuwehren versuchen. Und wenn wir mit Menschen in solch schwierigen Lebenssituationen arbeiten, werden zumeist auch auf unserer Seite heftige Gefühle und damit verbundene Gedanken geweckt, die wir unbewusst vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten versuchen.

Letzteres macht es uns oft schwer, zu verstehen, wie bestimmte Beziehungsprozesse von Menschen in schwierigen Lebenssituationen wahrgenommen und gestaltet werden. Und oft ist es auch für uns schwierig zu verstehen, welche Bedeutung bestimmte Beziehungsprozesse haben, in die wir selbst eingebunden sind und die wir auch selbst mitgestalten, wenn wir mit Menschen in schwierigen Lebenssituationen arbeiten.

Mitunter sind wir daher auf das kollegiale Gespräch oder auf supervisorische Formen der Praxisreflexion angewiesen, um zur Bedeutung solcher Beziehungsprozesse differenzierte Zugänge des Verstehens zu finden. Doch manchmal sind es auch bestimmte Irritationen in Momenten des Praxisvollzuges selbst, die uns veranlassen, innezuhalten und unsere Aufmerksamkeit auf schwer erkennbare Dimensionen jener Beziehungsprozesse zu richten, in die wir selbst eingebunden sind.

3.2 Nochmals zur Arbeit mit Familie B.: Die Wahl eines anderen Settings

Damit nochmals zurück zum Gespräch mit Frau B.: Ich habe erzählt, dass Frau B. von meinem Gedanken angetan ist, sie könnte einige Male zu mir

kommen, um sich mit mir zu beraten. Kurz darauf fühle ich mich aber irritiert und revidiere diesen Gedanken.

Irritierend ist dabei zunächst weniger die Tatsache, dass Frau B. meinem Vorschlag deutlich und uneingeschränkt zustimmt. Irritierend ist vielmehr die Art, in der Frau B. darüber spricht, dass sie denn ja auch Gelegenheit hätte, mir von Jans Vater zu erzählen, mit dem es einige Probleme gäbe. Sie setzt fort, dass ihr Mann, aber auch sie selbst wegen gewisser Probleme in Therapie seien – und ich gewinne den Eindruck, dass Jans Probleme plötzlich in den Hintergrund zu rücken drohen. Mich beschleicht das Gefühl, dass ich in den Stunden mit Frau B. zu ihrem persönlichen Berater werden könnte, und stelle mit einem gewissen Erstaunen, ja vielleicht sogar Erschrecken fest, wie stark ich mich zu dem Gedanken hingezogen gefühlt habe, mit Frau B. weiterzuarbeiten und Jan vielleicht gar nicht zu sehen. Ich merke, wie mich der Gedanke beunruhigt, mit Jan selbst zusammenzutreffen, und spüre die Sorge, Jan könnte mir ähnlich aggressiv, überheblich, abwertend oder verschlossen gegenüberreten, wie er es – den Schilderungen von Frau B. zufolge – im Kontakt mit Erwachsenen häufig dann tut, wenn seine Schwierigkeiten zur Sprache kommen sollen. Ich spüre die Angst, ich könnte mir ‚an ihm die Zähne ausbeißen‘, könnte scheitern. Und es beginnt sich der Gedanke breit zu machen, dass diese meine Befürchtungen geradezu in perfekter Weise mit dem denkbaren Verlangen von Frau B. zusammenpassen könnten, in mir – zusätzlich zu ihrem Therapeuten – einen weiteren Berater für ihre Probleme finden zu können: Wäre die besagte Irritation nicht aufgetreten und hätten wir unverzüglich weitere Beratungsgespräche vereinbart, so hätte der besagte Wunsch von Frau B. in Erfüllung gehen können; und ich hätte mir weiterhin eine bewusste Auseinandersetzung mit den beunruhigenden Gefühlen und Gedanken ersparen können, die mit der Vorstellung verbunden sind, mich um eine unmittelbare Arbeitsbeziehung zu Jan zu bemühen.

Freilich weiß ich nicht, ob meine Vermutungen über Frau B. zutreffen. Aber ich finde es nun doch eher angebracht, Jan zu sehen: Wenn er sich in einem schwierigen Prozess der Lösung aus engen familiären Bindungen befindet, so könnte ihm mit der Aufnahme einer eigenständigen Beziehung zu mir mehr gedient sein als mit Beratungsgesprächen, die ich mit seiner Mutter führe. In der Begegnung mit ihm könnte ich mir überdies direkt ein Bild von Jan machen; und ich könnte im Gespräch mit ihm vielleicht besser verstehen, wie Jan die Schwierigkeiten sieht, mit denen er zu kämpfen hat, und die Beziehungen erlebt, die ihn zur Zeit belasten. Ich könnte ihn in der Phase des Schulwechsels begleiten und mit ihm besprechen, wie er in der neuen Schule zu Lehrern und Mitschülern Beziehungen aufnimmt und wie er diese so gestalten kann, dass sie für ihn hilfreich sind. Und ich könnte mit ihm von

Zeit zu Zeit überlegen, ob und inwiefern es sinnvoll sein könnte, in manche Überlegungen auch seine Eltern miteinzubeziehen.

Diese Gedanken teile ich auch Frau B. mit. Und sehe mich sogleich in meinem Bild, das ich mir von Frau B. gemacht habe, insofern bestärkt, als Frau B. meinen Überlegungen in durchaus differenzierter Weise folgen kann. Sie erzählt, dass Jan von ihrem Gespräch mit mir ohnehin weiß, und geht davon aus, dass Jan zu einem nächsten Termin entweder alleine oder mit ihr kommen werde und vermutlich auch bereit sein wird, mit mir zu sprechen.

3.3 Die Frage nach der Bedeutung von beunruhigenden Gefühlen als Chance, zu einem differenzierten Verständnis von (heilpädagogischen) Beziehungsprozessen zu gelangen

Mit meiner Darstellung des Gesprächs, das ich mit Frau B. geführt habe, möchte ich nicht nur in allgemeiner Form darstellen, wie bedeutsam es ist, sich um ein Verstehen von heilpädagogischen Beziehungsprozessen zu bemühen. Mit diesem Beispiel möchte ich vielmehr verdeutlichen, dass es in mehrfacher Weise angezeigt ist, sich auch um ein möglichst präzises Gewahrwerden und Verstehen von Gefühlen und Gedanken zu bemühen, die wir in Beziehungsprozessen ausbilden und die wir häufig deshalb nur mit Mühe bewusst wahrnehmen können, weil wir sie als bedrohlich erleben und deshalb abzuwehren versuchen:

Prozesse der unbewussten Abwehr, so versuchte ich exemplarisch zu zeigen, behindern unser Verstehen und drängen uns zu unbewusstem Agieren. Ein Verstehen solcher Abwehrprozesse und die bewusste Wahrnehmung der Gefühle und Gedanken, die wir als beunruhigend und bedrohlich erleben, lindert die Gefahr eines solchen Agierens und eröffnet uns überdies die Möglichkeit, zu manchen Bedeutungsdimensionen von Beziehungsprozessen Zugang zu finden, die wir aufs erste nur schwer fassen können. Ein Verstehen dieser Dimensionen von Beziehungsprozessen kann uns dann helfen, differenziertere Vorstellungen vom Erleben und Handeln und somit auch von den Persönlichkeitsstrukturen jener Menschen zu machen, die an der Gestaltung dieser Beziehungsprozesse beteiligt sind, und hilft uns mitunter dann auch differenziert abzuschätzen, welche Bedeutung gegebene oder künftige Beziehungen für diese Menschen haben mögen und erhalten könnten. In Verbindung damit kann es uns dann auch gelingen, uns über unsere Mutmaßungen und Gedanken gemeinsam mit den Menschen, mit denen wir arbeiten, auch

zu verständigen, sodass es diesen mitunter auch auf diese Weise gelingen kann, zu einem differenzierteren Verstehen ihrer Persönlichkeit und ihrer Lebenssituation zu gelangen.

Manches davon gelang dann auch in der Arbeit mit Jan: Ich kann hier nur andeuten, dass ich meine Befürchtungen zum Anlass nahm, um darüber nachzudenken, was es für ihn bedeuten mag, zu mir zu kommen. Ich versuchte seinem offensichtlich geringen Selbstwertgefühl und inneren Verletzlichkeit in den einzelnen Phasen unserer Gespräche Rechnung zu tragen, was unter anderem dazu führte, dass ich ihm ausdrücklich einen ‚Coaching-Vertrag‘ anbot und ihm erläuterte, dass solche Verträge zusehends auch Manager, Politiker oder Direktoren von bedeutenden Firmen abschließen, um gemeinsam mit einem Fachmann bestimmte Entwicklungen zu besprechen und wichtige Arbeitsschritte zu planen sowie im Nachhinein zu reflektieren, um sich damit wiederum auf die nächsten anstehenden Aufgaben und Prozesse vorzubereiten. (Dies stand übrigens auch damit in Einklang, dass ich den Eindruck gewann, bei Jan würden keine krankheitswertigen Persönlichkeitszüge vorliegen, die mich veranlassen könnten, den Beginn einer Therapie für dringend nötig zu erachten.) In der weiteren Arbeit des ‚Coachens‘ gelang es mir gelegentlich in schwierigen Situationen, über das Verstehen von – oft schwer wahrnehmbaren – Gefühlen des Mitleids, des Ärgers oder der Hoffnungslosigkeit Zugänge zu Jans Erleben zu finden. Dabei gelang es mir ihm mitunter auch zu helfen, zumindest zu erahnen, mit welchen inneren Schwierigkeiten er beispielsweise dann zu kämpfen hat, wenn er sich von älteren Lehrerinnen ungerecht behandelt fühlt und dann dazu neigt, bockig zu werden und sie alleine dann für das Entstehen von manifesten Schwierigkeiten verantwortlich zu machen.

4 Konsequenzen für Forschung und Lehre: Einige knappe Anmerkungen

Ich kann an dieser Stelle nicht weiter nachzeichnen, in welchen Etappen es Jan schließlich gelang, in eine neue Schule zu wechseln und das Schuljahr mit durchwegs positiven Noten abzuschließen.

Lohnen würde sich eine solche Darstellung allerdings; denn wenn das Verstehen von Beziehungsprozessen eine zentrale Aufgaben heilpädagogischer Praxisgestaltung darstellt, dann ist es auch Aufgabe von *Forschung*, solche Beziehungsprozesse sowie damit verbundene Verstehensleistungen zu

dokumentieren und zu publizieren. Entsprechende Veröffentlichungen vermögen das öffentlich zugängliche Spektrum an einschlägigen Vorstellungen davon zu weiten, wie heilpädagogische Beziehungsprozesse erlebt, verstanden und gestaltet werden können, und ermöglichen die wissenschaftlich disziplinierte Auseinandersetzung mit Konzepten des Verstehens und Handelns; ihrer ‚Applikation‘ auf heilpädagogische Beziehungsprozesse; und möglichen (oder gar naheliegenden) Zusammenhängen zwischen einzelnen Formen der Beziehungsgestaltung und ausmachbaren Veränderungen auf Seiten der Personen, mit denen wir arbeiten (vgl. *Datler/ Steinhardt* 1999, 371). In solchen Auseinandersetzungen kann mitunter gezeigt werden, dass bestimmte Phänomene und Prozesse, die in Einzelfalldarstellungen nachgezeichnet werden, mit Hilfe gegebener Theorien nur in unbefriedigender Weise erfasst werden können, was mitunter zur Weiterentwicklung oder gar Neukonzeption von gegebenen Theorien führt (vgl. *Datler* 1995a).

So sehr die Lektüre solcher Falldarstellungen und damit verbundener Diskussionen auch sogenannte ‚Praktiker‘ anzuregen vermag, über so manche heilpädagogischen Beziehungen, in denen sie stehen, differenzierter nachzudenken, so wenig reicht bloße Lektüre aus, um professionelle Kompetenzen des Verstehens zu entfalten. Ich habe mit meinem Beispiel zu verdeutlichen versucht, dass solche Kompetenzen nicht nur dann gefordert sind, wenn wir es mit der Gestaltung von psychotherapeutischen Prozessen zu tun haben (wobei ich Psychotherapie als einen Spezialfall von Pädagogik begreife; vgl. *Datler* 1995b): Elaborierte Kompetenzen des Verstehens von Beziehungsprozessen stellen vielmehr zentrale heilpädagogische Basiskompetenzen schlechthin dar (vgl. *Schnoor* 1998, *Lindmeier* 2000); zumal vor allem den zahlreichen Veröffentlichungen jener Kolleginnen und Kollegen, die sich mit Heilpädagogik aus tiefenpsychologischer Sicht befassen, entnommen werden kann, dass es gleichsam zum ‚Tagesgeschäft‘ von Pädagogen gehört, in komplexe, schwer verstehbare und zugleich wirkmächtige heilpädagogische Beziehungsprozesse eingebunden zu sein und verstrickt zu werden (vgl. *Heinemann* 1991, *Trescher* 1991, *Finger-Trescher* 1994, *Gerspach* 1994).

Um solche Beziehungsprozesse verstehen zu können, bedarf es mehr als des kasuistisch geschulten ‚gesunden Menschenverstandes‘, den *Oevermann* (1996, 161) beschwor. Und deshalb ist es äußerst erfreulich, dass in den letzten Jahren einige Versuche unternommen und publiziert wurden, die darauf abstellen, im Rahmen von universitären Lehrveranstaltungen und einschlägigen Aus- und Weiterbildungsgängen die Entfaltung differenzierter Kompetenzen des Verstehens von Beziehungsprozessen zu fördern (vgl. *Trescher* 1991, 1993; *Datler* u.a. 1994).

Zu diesen Kompetenzen gehört auch die Fähigkeit, beobachtbare Beziehungsprozesse aufzunehmen, deskriptiv zu erfassen und differenziert zu interpretieren. Ermutigende Erfahrungen mit Methoden, in denen es speziell um die Förderung dieser Fähigkeit geht, liegen aus London, in der Zwischenzeit aber auch aus anderen Städten vor, Wien miteingeschlossen (vgl. *Lazar* u.a. 1986, *Diem-Wille* 1998; *Bridge* 1999). Solche und ähnliche Methoden weiterzuentwickeln dürfte zu den gewichtigsten Herausforderungen zählen, mit denen sich all jene konfrontiert sehen, die sich für die Entfaltung professioneller heilpädagogischer Kompetenzen verantwortlich fühlen.

Literatur

- Bach, H.*: Beziehungsprozesse in der neueren wissenschaftlichen heilpädagogischen Literatur. In: *Datler, W.; Gerber, G. u.a.* (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern 1998, 25-32.
- Bridge, G.*: Child observation as a training strategy: social work with disabled children and their families. In: *Infant Observation* (1999), 51-66.
- Bundschuh, K.*: Aspekte der Analyse heilpädagogischer Beziehungen aus pädagogisch-psychologischer Perspektive. In: *Datler, W.; Gerber, G. u.a.* (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern 1998, 53-59.
- Datler, W.*: Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozeß. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (1995a), 719-728.
- Datler, W.*: Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer Theorie psychoanalytischer Praxis. Zugleich ein Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik. Mainz 1995b.
- Datler, W.; Gerber, G. u.a.* (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern 1998.
- Datler, W.; Oberegelsbacher, S.; Steinhardt, K. u.a.*: Narziß stürzt ins Wasser und lernt (manchmal) schwimmen. Ein Beitrag zu einer psychoanalytischen Theorie des Lernens am Beispiel zweier Versuche der Vermittlung von Psychoanalyse im Rahmen von Universität. In: *Walter, H.-J.* (Hrsg.): Psychoanalyse und Universität. Wien 1994, 57-93.
- Datler, W.; Steinhardt, K.*: Schulische Integration und Interaktionsforschung: Ein Plädoyer für differenzierte Einzelfalldarstellungen und Einzelfallanalyse. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (1999), 365-376.
- Diem-Wille, G.*: Lehrveranstaltung: Persönlichkeitsentwicklung und Lernen in zwischenmenschlichen Beziehungen I. In: *Diem-Wille, G.; Tonhauser, J.* (Hrsg.): Innovationen in der universitären Lehrerbildung. Innsbruck 1998, 65-74.
- Dörr, M.*: Beziehungsarbeit. Zur Fragwürdigkeit eines Modebegriffs im psychosozialen Bereich. Frankfurt a.M. 1996.

- Figdor, H.*: Psychotherapie versus Beratung. In: *Reinelt, T.; Bogyi, G.; Schuch, B.* (Hrsg.): Lehrbuch der Kinderpsychotherapie. München 1997, 102-107.
- Figdor, H.*: Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederkehr der Freude am Kind. Grundprinzipien des Wiener Konzeptes psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: *Datler, W.; Figdor, H.; Gstach, J.* (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Gießen 1999, 32-60.
- Finger-Trescher, U.*: Die Gruppe als schulisches Lernfeld. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. In: *Schäfer, G.E.* (Hrsg.): Soziale Erziehung in der Grundschule. Weinheim u.a. 1994, 93-106.
- Gerspach, M.*: Zur Methodik des szenischen Verstehens Behinderter. In: *Behindertenpädagogik* (1994), 338-358.
- Heinemann, E.*: Szenisches Verstehen und fördernder Dialog im Unterricht der Sonderschule für Erziehungshilfe. In: *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* (1991), 127-138.
- Lazar, R.A.; Lehmann, N.; Häußinger, G.*: Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: *Stork, J.* (Hrsg.): Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings - neue Ergebnisse in der psychoanalytischen Reflexion. Stuttgart u.a. 1986, 185-211.
- Lindmeier, Ch.*: Heilpädagogik als konstitutives Moment jeglicher Pädagogik. In: *Pädagogische Rundschau* (1997), 289-306.
- Lindmeier, Ch.*: Heilpädagogische Professionalität. In: *Sonderpädagogik* (2000) (in Druck).
- Oevermann, U.*: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: *Combe, A.; Helsper, W.* (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M. 1996, 70-182.
- Schnoor, H.*: Beziehungen in der Heilpädagogik: Zwischen Identifikation und Subjektverlust. Überlegungen aus psychoanalytischer Sicht. In: *Datler, W.; Gerber, G.* u.a. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern 1998, 33-37.
- Sonneck, G.*: Krisen und Suizidgefährdung. In: *Sonneck, G.* (Hrsg.): Krisenintervention und Suizidverhütung. Wien 1995, 138-172.
- Steinhardt, K.*: Überlegungen zur Unterscheidung zwischen psychoanalytischer Erziehungsberatung und psychoanalytisch orientierter Supervision. In: *Datler, W.; Figdor, H.; Gstach, J.* (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Gießen 1999, 61-75.
- Trescher, H.-G.*: „Ungleichheit für alle!“ Aspekte des Gegenstandsbereichs, der Methode und der Lehre psychoanalytischer Heilpädagogik. In: *Zeitschrift für Hochschuldidaktik* (1991), 324-346.
- Trescher, H.-G.*: Postgraduale Weiterbildung in Psychoanalytischer Pädagogik. In: *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* (1993), 14-28.