

Annedore Prengel

Introspektion und Empathie in pädagogischer Ausbildung, Fortbildung und Forschung – Zur Arbeit mit szenischen Narrationen und Feldvignetten

In: Gerspach, Manfred / Eggert-Schmid Noerr, Annelinde / Naumann, Thilo / Niederreiter, Lisa (Hg.) (2014): Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 219-246

Interaktionen in pädagogischen Kontexten gehen stets mit persönlichen Erfahrungen der lernenden Adressaten und der erziehenden Professionellen einher, die sich intersubjektiv beeinflussen. Auch beobachtende Personen, die im pädagogischen Handlungsfeld Interaktionen erheben, sind in diese Wechselwirkungen einbezogen. Wenn sich die Analyse pädagogischer Situationen auf die subjektiven Erfahrungen der beteiligten Personen bezieht, entstehen Erkenntnisperspektiven, in denen pädagogische Räume als Resonanzräume intrasubjektiver und intersubjektiver Prozesse untersucht werden können. Diese Einsichten können in der pädagogischen Ausbildung, Fortbildung und Forschung in *narrativen Übungen* konkret zum Ausdruck kommen¹: In

¹ Die folgenden Auszüge geben nur einen äußerst knappen exemplarischen Einblick in die große Zahl heterogener „Ich-Geschichten“ zu anerkennenden und verletzenden bzw. ambivalenten Interaktionen, die anhand der drei vorgestellten Methoden verfasst wurden (vgl. Prengel 2013a).

Textbeispiel aus der Schreibübung *Erinnernde Introspektion und Empathie in der Hochschullehre* (siehe Teil 1):

„Im Mathematikunterricht: Es ist schlechtes Wetter, deshalb dürfen wir heute die große Pause in unserem Klassenraum verbringen. Ich bin in der zweiten Klasse und plaudere und spiele ausgelassen mit meinen Freundinnen. Mit dem Klingelzeichen kommt meine Klassenlehrerin herein und alle Kinder setzen sich sofort auf ihre Plätze. Dann beginnt der Mathematikunterricht. Frau Meier gestaltet den Anfang der Mathestunde fast immer gleich. Sie fordert verschiedene Kinder auf, mündlich vor der ganzen Klasse Aufgaben vorzurechnen. Heute habe ich so ein komisches Gefühl und spüre irgendwie, dass sie auch mich dran nehmen wird. Mein Bauchgefühl täuscht mich nicht, denn ich bin gleich als Erste an der Reihe. Ich werde nervös und meine Hände fangen an zu schwitzen. Ich muss Aufgaben ausrechnen, die Frau Meier am Rechenschieber darstellt. Die erste Rechnung gelingt mir recht zügig und richtig, daher werde ich etwas sicherer und beruhige mich ein wenig. Die zweite Aufgabe kann ich beim ersten Versuch jedoch nicht korrekt lösen. Ich muss so lange überlegen, bis ich auf das richtige Ergebnis komme. Dabei wird mir immer heißer und mein Bauch verkrampft sich. Als ich die folgende Aufgabe wieder falsch ausrechne, wird Frau Meier wütend und schreit mich an. Ihr Kopf ist dabei hochrot. Alle anderen Kinder sind ganz still, mein Kopf ist komplett leer und ich habe einfach nur Angst.“

Textbeispiel aus der Schreibübung *Professionelle Empathie in der Fortbildung* (siehe Teil 2): „Ich hasse die Scheisslehrerinnen. Frau Schulz motzt mich an, warum ich dieser Jessica meinen Bleistift in den Arm gestochen habe. Die hat mich angestarrt. Alle beobachten mich. Keiner mag mich. Mist, jetzt muss ich heulen. Nur vor Wut. Schnell in den Pilzraum. Da kommt sie schon wieder. Streichelt meinen Rücken und fragt mich was los ist. Nichts. Nichts. Nichts. Ich will nach Hause. Nein nicht anrufen. Sie sagt sie mag mich. Stimmt bestimmt gar nicht. Ein Glück streichelt sie wieder. Scheiss-Schule!“

Drei Textauszüge aus der Arbeit mit Introspektion als intersubjektives Forschungsinstrument (siehe Teil 4):

Textbeispiel 1: Beobachtung: „Christof hatte beim letzten Sprung Probleme mit dem Anlauf. Daher motivierte Frau R. Christof während des Anlaufs und ruft ihm zu: ‚Jetzt zieh durch!‘ Christof schafft diesmal seinen Sprung. Frau R. lobt ihn mit einem ‚Sehr gut!‘ Christof freut sich, dass er diese Hürde gemeistert hat.“ / Interpretation: „Sie hat im richtigen Moment motiviert und ihm zum Erfolg verholfen.“ / Introspektion: „Mir gefällt ihre Art sehr. Ich freu mich“.

Textbeispiel 2: Beobachtung: „Rudi schubst Ben, nachdem dieser im Basketballspiel deutlich an ihm vorbeigezogen ist mit beiden Händen von hinten, wobei dieser stolpert, aber nicht fällt. Frau P. steht direkt davor, sieht es und lässt das Spiel laufen. Ben schaut hoffend auf eine Reaktion zu der Lehrerin.“ / Interpretation:

Seminaren besinnen sich Studierende auf eine Szene aus ihrer Kindergarten- oder Schulzeit und halten sie in Form einer „Erinnerungsgeschichte“ schriftlich fest; in Fortbildungsveranstaltungen versetzen sich Lehrkräfte in das Erleben eines Kindes oder Jugendlichen in ihrem Arbeitsfeld und schreiben in der übernommenen Perspektive einen Eintrag in ein „Erahtes Schülertagebuch“; in Lehrforschungsprojekten protokollieren Hospitanten pädagogische Interaktionsszenen und notieren auf ihrem Beobachtungsbogen in einer „Selbstbeobachtung“ auch ihre introspektiv wahrgenommenen eigenen Empfindungen der Gegenübertragung. Die drei Schreibprozesse weisen Gemeinsamkeiten auf, es entstehen jeweils „Ich-Geschichten“, also introspektiv oder empathisch vergegenwärtigte kurze narrative Texte in der ersten Person Singular. Sie dienen dazu, dass angehende oder berufstätige Personen aller pädagogischer Professionen lernen, der existenziellen Ebene seelischer Erfahrungen Raum zu geben. Damit wird die existenzielle Bedeutung von Relationalität und intersubjektiver Anerkennung² zum Thema. Subjektivität und Intersubjektivität können ihnen so als Erkenntnisgegenstand und Erkenntnisinstrument vertraut werden, um daraus für pädagogisches Handeln hilfreiche Einsichten und für Forschungsprozesse weiterführendes Wissen abzuleiten.

Selbsterfahrungsorientierte Methoden zur Förderung und Nutzung von Introspektion und Empathie sind geeignet, an alltagskulturell übliche Konventionen der Beachtung emotionaler Erfahrungen anzuknüpfen und sie professionell fruchtbar werden zu lassen. Die methodischen Möglichkeiten, die hier „Erinnerungsgeschichte“, „Erahtes Schülertagebuch“ und „Selbstbeobachtung“ genannt werden, konnten von der Autorin in 25-jähriger Erfahrung in Lehre und Forschung auf der Basis grundlegender theoretischer und persönlicher Einsichten und Qualifikationen entwickelt, erprobt, ausdifferenziert und in komplexe methodische Konzepte³ eingebettet werden. Im folgenden Beitrag wird erstmals ausführlich darüber berichtet, um diese reichhaltigen Erfahrungen jetzt auch anderen Lehrenden zu ihrer Verwendung und Fortentwicklung zur Verfügung zu stellen.

„Aufgrund ihrer Angst vor der Reaktion der Jungen, wenn sie diese Situation abpfeift, um Rudi zu ermahnen, lässt sie das Spiel laufen.“ / Introspektion: „Ich bin entsetzt und will in das Spiel eingreifen.“

Textbeispiel 3: Beobachtung: „Die Schüler sitzen vor der Lehrerin auf der Bank. Denis soll sein unterschriebenes Zeugnis zeigen, hat es aber nicht. Frau S.: ‚Naja, bald bekommst du ja dein nächstes, oder auch nicht!‘ (lacht) Denis schaut beschämt zu Boden.“ / Interpretation: „Lehrerin ist wenig an der Zukunft des Schülers interessiert.“ / Introspektion: „Ich bin entsetzt. Würde am liebsten etwas sagen.“

² Für die Anerkennungstheoretischen Grundlagen und Auseinandersetzungen vgl. z. B. Todorov 1996; Honneth 1990, 1992; Honneth u.a. 2013; Helsper u.a. 2005; Prengel, Heinzl 2003; Warsitz 2000; Balzer, Ricken 2010.

³ Diese Entwicklungen wurden durch Anregungen von zahlreichen Personen mit ermöglicht; besonders danke ich Helmut Reiser, Ute Wirbel, Lore Perls, Judith und George Brown, Hildegard Detzkies, Ina Rösing, Karl-Heinz Reichelt, Friederike Heinzl, Julianne Appel-Opper, Barbara Friebertshäuser und Hans Oswald sowie dem interdisziplinären INTAKT-Team mit Antje Zapf, Katja Zschipke, Denny Klauer, Anne Wohne, Christin Tellisch und Annett Hedderich.

Innerpsychische Vorgänge sind nicht unmittelbar beobachtbar, aber da sie für Bildungsprozesse von existenzieller Bedeutung⁴ sind, ist es wichtig, Zugänge zu ihnen zu suchen. Zunächst kann dabei an in der Sozialisation - mehr oder weniger ausgeprägt - erworbene Fähigkeiten angeknüpft werden, denn Formen der emotionalen Selbst- und Fremdwahrnehmung und Kommunikation werden soziokulturell tradiert und variiert und sind in allen Lebenszusammenhängen überlebenswichtig. Solche alltagskulturellen intuitiv ausgebildeten Potenziale können für die pädagogische Aus- und Fortbildung sowie Forschung genutzt und weiterentwickelt werden. Während - jenseits alltäglicher Konventionen - seelische Erfahrungen seit dem 18. Jahrhundert „protopsychoanalytisch“, vor allem literarisch, thematisiert wurden (Bohnen 1981), entwickelte im 20. Jahrhundert die Psychoanalyse, u.a. mit ihrer Arbeitsweise der freien Assoziation (vgl. Laplanche, Pontalis 1977, S. 77 - 79), systematische Erkenntnismöglichkeiten, die zunehmend auch für die Analyse von institutionellen Strukturen, Gruppenprozessen, interpersonellen Resonanzen sowie - im Kontext der psychoanalytischen Pädagogik - generationalen Erziehungsverhältnissen zum Tragen gekommen sind (vgl. z. B. Altmeyer, Thomä 2006; Leber, Reiser 1973; Winterhager 2000; Gerspach 2009). Die dann auf psychoanalytischer Basis entstanden und ohne sie nicht denkbaren „postpsychoanalytischen“⁵, phänomenologisch oder existenzialistisch beeinflussten Ansätze der Humanistischen Psychologie, wie zum Beispiel Psychodrama, Gestalttherapie, Gesprächspsychotherapie, künstlerisch-ästhetische Therapieformen (vgl. z. B. Yalom 1989; Fuhr u.a. 1999) und ihre pädagogisch relevanten Ableger, wie unter anderem Gestaltpädagogik, Themenzentrierte Interaktion oder Supervision, leisten es, anhand ihrer vielfältigen kreativen Methoden, Zugänge zum innerpsychischen Geschehen, in die auch leibliche Erfahrungen einbezogen werden, zu erschließen (vgl. z. B. Cohn 1975; Reiser 2006; Gudjons 1987).

Modi des Zugangs zu seelischen Erfahrungen, die durch die Psychoanalyse, einschließlich der ihr verwandten Vorläufer und Nachfolger, möglich wurden - das Narrative, das Assoziativ-Unzensierte und das Spielerisch-Pädagogische - wanderten in die hier vorzustellenden Methoden zur Integration von Selbsterfahrungselementen in Lehre und Forschung ein, es handelt sich um Methoden zur *Erinnernden Introspektion und Empathie in der Hochschullehre, zur professionellen Empathie in der Fortbildung* und zur *Introspektion als intersubjektives Forschungsinstrument* in Beobachtungsstudien.

⁴ Vgl. z. B. dazu Prengel 2013b sowie die in der Frankfurter Präventionsstudie (Leuzinger-Bohleber u.a. 2006) und in drei Langzeit-Fallstudien (Urieta 2011) belegten frühpädagogischen Erkenntnisse.

⁵ In dieser Wortbildung wird hier trotz des Trennenden vor allem das Verbindende betont, ähnlich wie in Wolfgang Welschs philosophischem Titel „Unsere postmoderne Moderne“ (Welsch 1987), der die späteren Strömungen als Spielarten der umfassenden Hauptströmung interpretiert.

Diese Methoden wurden aus den drei genannten psychoanalytischen bzw. psychoanalytisch orientierten Strömungen inspiriert: Der literarisch-narrative Ansatz ist den Studierenden nicht fremd und kann darum meist recht leicht in Form eines schreibend eingefangenen inneren Monologs, als „Ich-Geschichte“, genutzt werden. Der unzensuriert-assoziative Ansatz kommt in thematisch zentrierter Form in zwei psychoanalytischen Prinzipien zum Tragen, in der *Introspektion* als auf die eigene Person gerichtete Aufmerksamkeit für Prozesse im eigenen inneren Raum, und in der *Empathie* als auf die andere Person gerichtete Frage nach Prozessen im inneren Raum des Anderen. Der spielerisch-pädagogische Ansatz kommt in vielfältigen Inszenierungen für kreative und reflexive Aktivitäten in der Gruppe zum Ausdruck, die durch die gestalttherapeutischen Übungen des Identifizierens mit anderen Personen, die gestaltpädagogischen Prozessphasen, das Selbstverantwortungsprinzip der Themenzentrierten Interaktion und vielen anderen Ideen inspiriert werden.

Damit werden elementare psychoanalytische Prinzipien für erziehungswissenschaftliche Ausbildungs- und Forschungssituationen erschlossen. Sie werden so nicht etwa banalisiert oder verwässert, sondern im Hinblick auf das jeweilige Ausbildungs- oder Forschungssetting passgenau ausgewählt und verwendet. Es geht hier darum, überhaupt die existenzielle Bedeutung psychischer Erfahrungen in allen pädagogischen Kontexten ins Zentrum zu rücken. Während mit Introspektion und Empathie wenige äußerst elementare psychoanalytische Theoreme für die Seminararbeit ausgewählt werden, sollen andere in diesen kurzzeitigen Kontexten in der Regel nicht gelehrt werden, es sei denn besondere Gründe sprechen dafür. Verzichtet wird unter anderem auf die Einführung in das psychoanalytische Modell der psychischen Struktur sowie die Konzepte des Unbewussten und des Widerstands, weil ihre Thematisierung in nicht im engeren Sinne psychoanalytischen Kontexten leicht Gefahr laufen kann, zu Verunsicherungen, Bloßstellungen oder Besserwisserei zu verführen (vgl. Yalom 2005). Während zum Beispiel anfangs noch der Begriff der *Gegenübertragung* verwendet wurde, wurde er in der Lehre mit den Jahren durch den theoretisch weniger voraussetzungsreichen und weniger komplexen Begriff der *Introspektion* ersetzt, weil dieser mit seiner Konzentration auf das zunächst Wesentliche - der Blickrichtung nach Innen - den Anforderungen einer ersten Einführung besser gerecht wird (vgl. Nadig, Hegener 2004, S. 35). Mit diesem Verzicht auf eine tiefgründige Vermittlung psychoanalytischer Theoreme zugunsten eines sparsamen und undogmatischen psychoanalytisch orientierten Ansatzes wird als Vorteil erkaufte, dass vielen Menschen in heterogen zusammengesetzten Gruppen der Zugang zu wenigen einfachen und grundlegenden psychoanalytisch relevanten Perspektiven ermöglicht werden kann. Gleichwohl beruht die hier vorgestellte niederschwellige Konzeption der Einführung in psychische Erkundungsprozesse und ihren Nutzen auf komplexen psychoanalytischen Grundlagen, die mit humanistischen und existenzialistischen Aspekten verknüpft werden.

Wenn der Zugang zu den ausgewählten psychoanalytischen Elementen konkretisiert wird, durch u.a. im Kontext der humanistischen Psychologie und Pädagogik entwickelten kreativen Medien und Übungen, die der perspektivischen Annäherung an innere Räume des Selbst und der Anderen dienen, so ist das möglich, weil die Bedeutung elementarer psychoanalytischer Prinzipien weit über die psychotherapeutische Praxis hinausreicht; ihre Relevanz ist für alle gesellschaftlichen Bereiche und in ganz besonderem Maße für das in Bildungsinstitutionen zu gestaltende Generationenverhältnis erschließbar. Erkenntnistheoretisch sei hier betont, dass die so gewonnenen Einsichten in intra- und interpersonelle Prozesse nicht Tatsachenbehauptungen im Sinn eines naiven Empirismus hervorbringen, sondern vorläufig gültige Arbeitshypothesen, die mit der jederzeit möglichen neuen Einsicht oder mit jederzeit wahrnehmbaren Veränderungen neu zu fassen sind.

Die beiden selbsterfahrungsorientierten Methoden *Erinnernde Introspektion und Empathie in der Hochschullehre* und *professionelle Empathie in der Fortbildung* ermöglichen szenische Narrationen, sie werden in den ersten beiden Teilen des Beitrags beschrieben und begründet. Im dritten Teil werden sie hinsichtlich ihrer Potenziale und Grenzen sowie der damit verbundenen Leitungsaufgaben und –qualifikationen reflektiert. Anschließend widmet sich der Beitrag der Arbeit mit Feldvignetten im Ansatz *Introspektion als intersubjektives Forschungsinstrument* und schließt mit einigen Schlussfolgerungen.

1. Erinnernde Introspektion in der Hochschullehre

Die Arbeitsweise der *Erinnernden Introspektion und Empathie* mit der zugehörigen „*Erinnerungsgeschichte*“ genannten Übung wurde im Kontext von Lehrveranstaltungen verschiedener pädagogischer Studiengänge entwickelt. Sie wird hier anhand von fünf eng miteinander zusammenhängenden Aspekten erläutert: 1. Settings und Zielgruppen, 2. Ziele und Erkenntnisperspektiven, 3. Arbeitsbündnis und Arbeitsschritte.

1.1 Settings und Zielgruppen

Jeder auf die Wahrnehmung von subjektiven Erfahrungen ausgerichtete Bildungsansatz hat die Bedingungen des Settings zu berücksichtigen, das die Lernprozesse auf je spezifische Weise sowohl ermöglicht als auch begrenzt. Die Arbeitsformen der *Erinnernden Introspektion und Empathie* wurden für jeweils eine 90-minütige Sitzung in Gestalt eines interaktiven Workshops in einsemestrigen, insgesamt meist zwei Semesterwochenstunden umfassenden Lehrveranstaltungen aller Art an Universitäten, zu denen wöchentlich stattfindende Seminare und Vorlesungen sowie Blockseminare gehörten,

entwickelt und langjährig erprobt und modifiziert. Sie wurden so variabel konzipiert, dass sie in Klein- und Großgruppen mit Studierenden, vor allem aus erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, in ein oder auch zwei Sitzungen zu den unterschiedlichsten pädagogisch relevanten Themen durchführbar sind. Die Arbeitsschritte dieser Workshop-Sitzung sind zwar aus einer ursprünglich psychotherapeutischen Erkenntnisperspektive hervorgegangen, sie wurden aber sorgfältig auf die Arbeitsbedingungen von Universitätsveranstaltungen hin zugeschnitten. Es galt dabei für die meist psychotherapeutisch unerfahrenen angehenden pädagogischen Fachleute Übungen zu entwickeln, die ihren sehr unterschiedlichen Bildungs- und Erfahrungshorizonten dem zur Verfügung stehenden kurzen Zeitrahmen sowie dem unverbindlichen Gruppenzusammenhang Rechnung tragen sollten. Dabei wird den Studierenden in einer Seminarsitzung ein erinnernder Rückblick in ihre kindlichen oder jugendlichen seelischen Erfahrungen in pädagogischen Kontexten angeboten. Zum Setting in der regulären Hochschullehre gehört, dass die hier beschriebene Konzentration auf seelisches Erleben der Lernenden nur ein Baustein in Seminaren oder Vorlesungen mit unterschiedlichsten erziehungswissenschaftlichen Themen bildet, der mit vielseitigen anderen Bausteinen, vor allem Vorträgen, Diskussionen, Lektüren, Hospitationen und Gruppenarbeiten, verbunden mit der Rezeption von jeweils für den Seminarschwerpunkt einschlägigen theoretischen und empirischen Studien, kombiniert wird (siehe Punkt 1.3).

1.2 Ziele und Erkenntnisperspektiven

Ziel der Methode der *Erinnernden Introspektion und Empathie* ist es, in Lehr- oder Fortbildungsveranstaltungen ein verlässliches Zeitfenster der Konzentration auf seelisches Erleben von Kindern oder Jugendlichen in pädagogischen Situationen zu schaffen. Diese einfache Zielsetzung ist folgenreich, denn es kann leicht geschehen, dass pädagogische Studiengänge und Fortbildungsprogramme durchlaufen werden, ohne dass die Studierenden jemals Gelegenheit hatten, sich mit der Ebene subjektiven Erlebens bewusst auseinanderzusetzen. Das psychische Erleben der Adressaten von Bildung aber ist existenziell für die Persönlichkeitsentwicklung und für emotionale, soziale und kognitive Lernprozesse, und professionelle Pädagogen benötigen die Fähigkeit, sich auf persönliche Erfahrungen der Lernenden feinfühlig zu beziehen, um deren Bedürfnisse und Potenziale in ihren pädagogischen Angeboten berücksichtigen zu können. Darüber hinaus dient die bewusste Auseinandersetzung mit persönlich bedeutsamen Erfahrungen der Klärung der biografischen Hintergründe von subjektiven Theorien und ihrer Verknüpfung mit wissenschaftlichen Aussagesystemen. Vor allem aber wird mit einer solchen Erinnerungs- und Vergegenwärtigungsarbeit angestrebt, den Zugang zur Kinderperspektive zu stärken, die Solidarität mit Kindern zu fördern und so ein persönlich grundgelegtes Verständnis für die Bedeutung der Ethik des Lehrer- und

Erzieherhandelns zu wecken. Dass eine Empathie fördernde, ethische Orientierung in pädagogischen Studiengängen notwendig ist, zeigt sich daran, dass ein Teil der in den verschiedensten pädagogischen Berufen Tätigen nicht in der Lage ist, die Auswirkungen ihres destruktiven pädagogischen Handelns auf Kinder zu antizipieren und dazu tendiert, traumatisierend mit Kindern und Jugendlichen umzugehen (Bastian-Becker 2007; Enderlein 2007; Schubarth, Winter 2012; Prengel 2012). So belegt die Studie von Peter Sitzer (Sitzer 2009), wie Anerkennungsmängel nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schule zur Gewalttätigkeit beitragen.

Die Erkenntnisperspektive der Methode *Erinnernde Introspektion und Empathie* richtet sich - den genannten Zielen entsprechend - in der Rückschau auf das subjektive Erleben von Kindern oder Jugendlichen in pädagogischen Interaktionsszenen. Ausgehend von in der Regel einer Szene pro teilnehmender Person als Erkenntnisgegenstand anhand einer individuellen *Erinnerungsgeschichte*, kommt es zur Perspektivendezentrierung anhand der Erweiterung der Aufmerksamkeit auf die vielen einzelnen Szenen der Teilnehmenden, die in der Gruppe in einem *Leseritual* zusammenkommen. Die Konzentration auf individuelles Erleben einer Einzelperson und auf plurales Erleben der vielen Einzelnen korrespondiert mit den Lernsituationen in pädagogischen Praxisfeldern, in denen in Gruppen persönlich bedeutsames individuelles Lernen stattfindet. Die Erkenntnisperspektive der Teilnehmenden kann introspektiv-erinnernd oder empathisch-erinnernd ausgerichtet sein. Das heißt, die Teilnehmenden konzentrieren sich autobiografisch auf eigenes inneres Erleben während eines Ereignisses aus ihrer Kindergarten- und Schulzeit oder auf das vermutete Erleben eines anderen Kindes oder Jugendlichen während einer pädagogischen Situation, die sie damals miterlebt haben. In der Ausbildung erlaubt die Erinnerung an Szenen aus der eigenen Kindergarten- und Schulzeit, und der Austausch darüber, eine wichtige Erkenntnisperspektive, weil so eine Brücke geschlagen werden kann, von dem reichen, allen verfügbaren Erfahrungsschatz bildungsbiografischer Erlebnisse, hin zu den erziehungswissenschaftlichen Studieninhalten sowie vor allem zur Vermittlung einer Ethik pädagogischen Handelns.

1.3. Arbeitsbündnis und Arbeitsschritte

Hilfreich ist es für die Planung selbsterfahrungsorientierter Bausteine in konventionellen Lehrveranstaltungen von einer fünfphasigen Grundstruktur auszugehen: I. Planungsphase mit Ankündigung und Vorbereitung im Vorfeld, II. Initialphase mit Begrüßung, Vorstellung, thematischer Einführung und Arbeitsbündnis, III. Experimentalphase mit präzise auf das Thema abgestimmten und sorgfältig angeleiteten kreativen Aktivitäten, IV. Auswertungsphase mit Reflexion der experimentellen Erfahrungen sowie V. Abschlussphase mit Transfer, Seminarbilanz und Abschied.

1.3.1 Planungsphase

Zu *Planungsphase* gehört, dass die Leiterin oder der Leiter die selbsterfahrungsorientierte Sitzung sorgfältig plant, indem das Thema, das Setting und Informationen über die Teilnehmenden einbezogen und mögliche Entwicklungen so weit wie möglich antizipiert werden. Bereits im Seminar- oder Vorlesungsplan ist diese Sitzung als der bildungsbiografischen Erinnerung gewidmet, ausgewiesen und die Teilnehmenden werden zuvor darüber informiert, dass ihre wertvollen jahrelangen persönlichen Erfahrungen mit Schule oder anderen Bildungseinrichtungen und ihr umfassendes Wissen darüber ins Studium einbezogen werden sollen, und dass dafür besondere Vereinbarungen getroffen werden. Sie werden gebeten, zu dieser Sitzung möglichst frühzeitig zu kommen, um für diesen interaktiven Baustein gemeinsam einen einfachen (oder bei großer Teilnehmerzahl doppelten) Stuhlkreis zu erstellen, wann immer die räumlichen Verhältnisse das zulassen.

Jede Form einer seriösen selbsterfahrungsorientierten Arbeit in pädagogischen Institutionen erfordert sowohl eine klare Strukturierung als auch ein besonderes Arbeitsbündnis, das angemessene Regeln etabliert. Weil die in der in Hochschulveranstaltungen verbreiteten und dort auch meist sinnvollen argumentativen Debattenkultur unausgesprochen vorherrschenden Konventionen den Ansprüchen eines Austauschs über persönliche Erfahrungen nicht gerecht werden, müssen zwischen Seminarleitung und Teilnehmenden Vereinbarungen getroffen werden, die geeignet sind, Transparenz herzustellen, Orientierung zu bieten, Halt zu geben, Begrenzungen zu sichern, Schutz zu gewährleisten und Retraumatisierungen vorzubeugen. Ihre Aufgabe ist es, eine klare Struktur zu schaffen, die mit ihrem Rahmenwerk erst den geschützten und begrenzten Raum konstruiert, in dem sich die Einzelnen die Freiheit nehmen können, existenzielle Erfahrungen zu thematisieren.

1.3.2 Initialphase

In der *Initialphase* der so vorbereiteten Sitzung wird nach einer Begrüßung und Vorstellung eine kurze *thematische Einführung* durch die Seminarleitung gegeben. Sie dreht sich darum, eine kognitive Brücke zwischen dem Thema der Lehrveranstaltung und der Erinnerungsarbeit in der Workshop-Sitzung zu schlagen und die kreativen Arbeitsformen zu begründen. Da jedes erziehungswissenschaftliche beziehungsweise pädagogische Thema in seiner emotionalen und relationalen Relevanz betrachtet werden kann, ist die Bezugnahme auf eine Fülle denkbarer Studieninhalte möglich. Darum wird je nach Veranstaltungsthema erläutert, welche Bedeutung persönliche Erfahrungen von Kindern oder Jugendlichen zum Beispiel für die Vermittlung der Prinzipien der Menschenrechtsbildung, für das Gelingen integrativer Prozesse, für kognitives Lernen, für ein didaktisches Konzept, für eine geschlechtergerechte Bildung, für den Umgang mit Diversität usw. haben.

Grundlegend für den Arbeitsprozess insgesamt ist das *Arbeitsbündnis*. Die Teilnehmenden erfahren während der Initialphase, dass es mit der Konzentration auf persönliche Erfahrungen um etwas Kostbares geht, das des besonderen Schutzes bedarf und dass es dafür notwendig ist, ein besonderes Arbeitsbündnis mit ihnen zu schließen. Dieses Arbeitsbündnis, das für die Arbeit an Introspektion und Empathie unerlässlich ist, enthält vier Elemente, die in der Initialphase erläutert werden:

1.) Information über die *Leitungsfunktion und Arbeitsschritte*: Die Teilnehmenden werden darüber informiert, dass die Leiterin oder der Leiter eine klare Struktur vorgibt und den Arbeitsprozess Schritt für Schritt anleitet; die fünf oben genannten Phasen werden möglichst knapp benannt.

2.) Vorgabe des Prinzips der *Freiwilligkeit*: Jede selbsterfahrungsorientierte Arbeit in nicht-therapeutischen Settings muss auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhen, denn es wäre ethisch und fachlich unzulässig Teilnehmende zu Offenheit zu nötigen. Die Teilnehmenden werden darüber informiert, dass es angesichts der durch die Leitung vorgegebenen Handlungsschritte notwendig ist, dass sie herausfinden, ob der jeweilige Vorschlag für sie passend ist. Falls jemand feststellt, dass er/sie einer Anleitung jetzt nicht folgen will oder dass eine Übung nicht gut für sie/ihn ist, wird er/sie gebeten, die vorgegebene Aktivität so zu modifizieren, dass sie individuell passend ist. Es ist unerlässlich, den Teilnehmenden zu vermitteln, dass sie die Freiheit haben, „nein“ zu sagen. In einem Setting mit mehr oder weniger unbekanntem Menschen ist diese Regel aus demokratiepädagogischen und psychologischen Gründen unverzichtbar. Die Teilnehmenden sollen nicht angehalten werden, blind einer Autorität zu folgen, und die Leitenden sollen bewusst die wichtige Schutzfunktion von Widerstand nutzen. Zugleich darf aber die Möglichkeit des Abstandnehmens nicht übermäßig betont werden, weil es auch darum geht, Menschen Mut zu machen, sich auf die Kommunikation auf der Ebene existenzieller Erfahrungen einzulassen. Die Erläuterung dieses Prinzips bedarf also des Augenmaßes. Dabei ist es in dieser Situation angemessen, das Prinzip der „selektiven Offenheit“ nach Ruth Cohn (Cohn 1975) zu erläutern.

3.) Vorgabe des Prinzips der *Nichtbewertung*: Neben dem Prinzip der Freiwilligkeit bildet das Prinzip der Nichtbewertung ein Herzstück der selbsterfahrungsorientierten Arbeit in nichttherapeutischen Settings, das mit der assoziativen unzensierten Rede in therapeutischen Settings korrespondiert. In allen gesellschaftlichen Institutionen, vor allem im Bildungssystem, sind wir von der Gewohnheit geprägt, Hierarchien zu konstruieren, zu bewerten, zu zensieren und dabei auch häufig zu *entwerten*. Den Teilnehmenden muss vermittelt werden, dass während des Workshops für eine gewissen Zeit angestrebt wird, einen möglichst bewertungsfreien, vor allem *entwertungsfreien* Raum zu etablieren. Damit geht einher, dass angesichts der Unterschiedlichkeit persönlicher Erfahrungen eine respektvolle Haltung gefragt ist, mit der im hier umgrenzten Zeitraum erprobt werden kann, wie es ist, im Rahmen der in diesem Setting

gegebenen Fokussierung Heterogenes frei und anerkennend zuzulassen. Es gibt durchaus Seminarsituationen in Hochschulen, in denen es wichtig ist, explizit zu erwähnen, dass zum respektvollen Umgang mit persönlichen Erfahrungen auch gehört, während bestimmter Arbeitsphasen nicht gleichzeitig Medien zu nutzen, zu essen, zu trinken oder mit anderen zu reden und dafür auf die Pausen zu verweisen.

Mit dem Prinzip der Nichtbewertung geht natürlich einher, dass Selbsterfahrungselemente, auch wenn sie in Workshop-Bausteinen in konventionellen Lehrveranstaltungen eingesetzt werden, grundsätzlich nicht benotet werden dürfen. Damit lernen die Teilnehmenden auch für ihre eigene pädagogische Praxis, dass es einem Vertrauensbruch gleichkommt, Mitteilungen über persönliche Erfahrungen hervorzulocken und sie anschließend als notenrelevante Leistung zu beurteilen. Auch darüber müssen die Teilnehmenden informiert werden, zumal sie in Schulen und Hochschulen oft daran gewöhnt werden, dass ihre schriftlichen und mündlichen Beiträge nahezu ausnahmslos benotet werden. Freilich widerspricht es in Lehrveranstaltungen dem Prinzip der Nichtbewertung nicht, in der Regel zu erwarten, dass persönlich relevante Texte gemeinsam mit den anderen leistungsrelevanten Texten zwar vorgelegt, aber eben nicht in die Benotung einbezogen werden. Falls Teilnehmende vom Prinzip der Freiwilligkeit so Gebrauch gemacht haben, dass keine „Erinnerungsgeschichte“ entstanden ist oder dass sie ihren Text nicht preisgeben wollen, kann, um die Gleichheit der Anforderungen zu gewährleisten, die Abgabe eines individuell passenden, ggf. theoretisch angelegten, Ersatz-Textes vereinbart werden. Mit der Erwartung, dass aus dem Workshop-Baustein ein Text hervorgehen soll, der als nicht benotbare Leistung vorgelegt wird, wird die Ernsthaftigkeit und Wichtigkeit des Selbsterfahrungselements unterstrichen - mit der Unterlassung jeglicher Einordnung dieser Leistung in eine Notenscala wird gleichzeitig der Respekt vor der persönlichen Erfahrung und die Freiheit für Kreativität und Heterogenität betont.

4.) Vorgabe des Prinzips der *Anonymisierbarkeit* und *Vertraulichkeit*: In allen erzieherischen und sozialen Berufen ist Schweigepflicht selbstverständlich, hieran kann im Arbeitsbündnis angeknüpft werden, wenn das Prinzip der Vertraulichkeit benannt wird. Da in einem Seminarsetting, in dem eine relative Unverbindlichkeit und Fremdheit gegeben ist, nach außen und nach innen für den Schutz der Teilnehmenden besonders gesorgt werden muss, ist der folgende, der Gestalttherapie und –pädagogik entlehnte, methodische Kunstgriff hilfreich: Alle erinnerten Texte werden in der ersten Person Singular im Präsens verfasst und es wird nicht aufgedeckt, wer sich hinter der „Ich-Geschichte“ verbirgt. Protagonist der aus einem pädagogischen Kontext erinnerten Kindheitsszene kann sowohl die im Seminar anwesende Person selbst als auch ein anderes Kind sein, das im Mittelpunkt eines in der Kindheit miterlebten Ereignisses steht. In manchen Gruppensituationen kann es sogar sinnvoll sein, auch anzuregen, dass es möglich

ist, auf Wunsch eine Ich-Geschichte, die aus erinnelter Literatur kommt, zu notieren oder eine Zeichnung anzufertigen, um Distanzierungsmöglichkeiten anzubieten. Weil jede im Seminar entstehende Geschichte als Ich-Geschichte verfasst wird, bleiben Name und Identität des Protagonisten anonym. Es bleibt unbekannt, ob sich der Text auf einen Ausschnitt aus dem eigenen Leben, aus miterlebten Geschehen oder aus Lektüre bezieht – es sei denn Teilnehmende entscheiden selbst, dazu etwas mitzuteilen. Der Kunstgriff der Anonymisierbarkeit schützt die Teilnehmenden, fordert sie zur Selbstverantwortung heraus und stärkt ihre persönliche und professionelle Fähigkeit zur Universalisierung und zur Perspektivenübernahme, indem potentiell das subjektive Erleben jedes Kindes als gleich wichtig für die zu verfassende Ich-Geschichte zur Auswahl steht.

1.3.3 Experimentalphase

Im Horizont der in der Initialphase getroffenen Vorbereitungen wird in der dreiteiligen *Experimentalphase* zunächst individuell eine Szene *erinnert*, diese wird danach als Kurzgeschichte *aufgeschrieben*, um sie anschließend in der Gruppe in einem Leseritual *zu Gehör zu bringen*. Dabei besteht, wie im Arbeitsbündnis vereinbart, die Möglichkeit die Übungen als Vorschläge aufzufassen, die von den einzelnen abgewandelt oder ausgelassen werden können.

Für die Erinnerungsübung gibt die Leiterin oder der Leiter in einer Atmosphäre meditativer Stille zunächst eine Anleitung zur Konzentration auf eine Interaktionsszene, die sich in einem pädagogischen Feld ereignet hat. Diese verbale Anleitung wird klar eingegrenzt, indem den Teilnehmenden gesagt wird, wann sie beginnt und wann sie endet. Sie werden aufgefordert, sich auf sich selbst zu konzentrieren, die Augen zu schließen oder auf einen Punkt im Raum zu schauen und sich dann gedanklich in die Vogelperspektive zu begeben. Sie werden angeleitet, ihre Schulzeit zu überschauen und durch die Schulstufen zurückzuwandern, zum Beispiel bis zum Schulanfang. So können viele Ereignisse überschaut werden. Für die eigentliche Fokussierung auf eine einzelne Szene wird an dieser Stelle das jeweilig gewählte Thema in einer präzisen Formulierung benannt und kann so oder so ähnlich lauten: *„Ich schlage Ihnen vor, die Ereignisse an Ihrem inneren Auge vorbeigleiten zu lassen und eine Szene zu suchen, in der ein Kind Anerkennung oder Missachtung durch eine Lehrperson erlebt (zur Variation der thematischen Eingrenzung siehe nächster Absatz), und sie vor Ihrem inneren Auge festzuhalten. Sie brauchen nicht zu grübeln, welche Szene richtig wäre, sondern Sie können einfach das Ereignis auswählen, das Ihnen einfällt, das Ihnen der Zufall jetzt zufallen lässt. Holen Sie diese Szene wie mit einem Zoom nah heran, betrachten Sie den Raum, in dem das Ereignis stattfindet, sei es drinnen oder draußen, zum Beispiel im Schulhaus. Sie können sich jetzt klar machen, welche anderen Personen beteiligt sind und was sie tun und sagen und wie das betroffene Kind (der Jugendliche) aussieht, und was es sagt und tut. Wenn*

Sie das Ereignis so betrachten, schlage ich Ihnen vor, sich einmal in das Mädchen oder den Jungen hineinzusetzen. Was denkt er oder sie in diesem Moment, welche Gefühle sind im Inneren da, wie ist der innere Monolog oder das innere Fernsehen dieses Kindes oder Jugendlichen während dieser Szene beschaffen? Ich schlage Ihnen vor, die Empfindungen dieser Person in dieser Szene immer deutlicher werden zu lassen und gedanklich festzuhalten. Sie können dann langsam in Ihrem eigenen Tempo mit Ihrer Aufmerksamkeit hierher zur Gruppe zurückkehren, sich Ihr Schreibzeug nehmen und die Erfahrungen des Kindes in dieser Situation in der ersten Person Singular und im Präsens als Kurzgeschichte in Form einer Ich-Geschichte aufschreiben. Falls dafür jemand noch etwas fragen muss, geben Sie mir ein stummes Zeichen, ich werde leise zu Ihnen kommen. Und damit höre ich auf zu sprechen und Sie können nach und nach langsam beginnen, Ihre Ich-Geschichte aufzuschreiben.“

Von den vielen Variationsmöglichkeiten für die wichtigen Weichenstellungen in einer solchen Ansprache seien im Folgenden Modifikationen zur Themenstellung erläutert, und zwar die Themenstellung in Korrespondenz zum gesamten Veranstaltungsthema sowie thematische Fokussierungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von der Gruppengröße und dem zeitlichen Rahmen. (Für Variationen hinsichtlich der Textsorte in Abhängigkeit von der Zielgruppe siehe Teil 2 des Beitrags zu Fortbildungsveranstaltungen.)

Die thematische Eingrenzung während der fokussierenden Anleitung kann je nach Veranstaltungsthema und -art variieren. Dabei erweist sich das Thema *Anerkennung/Verletzung* als außerordentlich geeignet, weil es in den Erfahrungen und Erinnerungen aller Zielgruppen eine so erhebliche Rolle spielt, dass damit bedeutsame Ereignisse aus den unterschiedlichsten pädagogisch-biografischen Situationen in den Vordergrund gerückt werden können. Als Beispiele für andere Themen, die an dieser Stelle in Korrespondenz zum Seminarthema in der Anleitung eingesetzt werden können, seien genannt: *eine Szene, in der ein Kind die Erfahrung macht, integriert zu sein / eine Szene, in der ein Kind eine Erfahrung macht, die sich auf seine Geschlechtszugehörigkeit bezieht / eine Szene, in der ein Kind am Schulanfang durch eine Lehrerin oder einen Lehrer anerkannt oder verletzt wird*. Die Begriffe für die Protagonisten werden je nach Zielsetzung variiert; es kann von Mädchen und Jungen, Schülerinnen und Schülern, Kindern und Jugendlichen, Personen, Menschen, Lernenden usw. in unterschiedlichen Kombinationen die Rede sein. Dabei sind Fokussierungen auf eine engere Gruppe (ein Kind) verknüpft, um Ergänzungen, die diese wiederum öffnen (ein Kind oder ein Jugendlicher), geeignet, für die Imaginationen der Teilnehmenden eine Hilfestellung zur Zentrierung vorzugeben, aber – im Sinne des Prinzips der Freiwilligkeit – auch jenseits davon, Wahlfreiheit in der Anleitung mitschwingen zu lassen. So ist zum Beispiel in Seminaren zum Anfangsunterricht zusätzlich zur Fokussierung auf den Anfangsunterricht mit Begriffen wie „Kind“ oder „Erstklässler“ die Öffnung hinsichtlich des Alters der

Protagonisten der Erinnerungen mit Begriffen wie „Schülerin/Schüler“, „Jugendliche“, „Mädchen und Jungen“ hilfreich, weil auch jenen Studierenden, die sich nicht an ihre ersten Schuljahre zurück erinnern können, das Mitmachen umstandslos akzeptierend ermöglicht werden muss. Es wäre ein Fehler, in einem Seminarsetting, wie es hier vorausgesetzt wird, die Erinnerungslücke zu problematisieren, denn die Leitungsperson hat dazu kein Mandat und keine Bearbeitungsmöglichkeit, es sei denn die Studentin oder der Student spricht von sich aus davon.

Neben dem Veranstaltungsthema gehören unter anderem auch die Gruppengröße und der zeitliche Rahmen zu den Bedingungen für die passende thematische Eingrenzung während der fokussierenden Anleitung. Normalerweise kann das Thema so angeboten werden, dass an dieser Stelle z. B. nach einer Erfahrung mit anerkennendem oder verletzendem Lehrerhandeln gefragt wird und es den Teilnehmenden überlassen ist, eine eher glückliche oder eher unglückliche Erinnerung einzubringen. Dann entsteht in der Gruppe ein gemischtes Gesamtbild. Auch ist es gut möglich nur nach gelingenden Erfahrungen, z. B. nach einem integrierenden Schulereignis zu fragen. Niemals aber sollte in dem hier zur Diskussion stehenden Setting die Vergegenwärtigung *nur* eines problematischen Ereignisses initiiert werden, um nicht direkt nur Schmerzhaftes zu evozieren, ohne andere Möglichkeiten offen zu lassen (s.u. Teil 3.). Wenn eine Gruppe klein und der zeitliche Rahmen, zum Beispiel in einem Blockseminar, nicht zu eng bemessen ist, können zwei Durchgänge des Erinnerns, Aufschreibens, Lesens und Auswertens (s.u.) praktiziert werden, indem in der ersten Runde die Erinnerung an ein verletzendes Ereignis und in der zweiten an ein anerkennendes Ereignis initiiert wird – in *dieser* Reihenfolge, um *nach* den kummervollen, die glücklicheren Erinnerungen zuzulassen und auf diese Weise mit tröstlicheren Erfahrungen abzuschließen.

Wie erläutert, kann die Anleitung eine selbst- oder miterlebte Szene aus der eigenen Kindergarten- oder Schulzeit ins Gedächtnis rufen, und immer wenn noch deutlichere Distanzierungsmöglichkeiten angemessen erscheinen, kann explizit angeboten werden, auf Wunsch eine Szene zu wählen, die man zum Beispiel vom Lesen oder vom Hörensagen kennt, ohne dass dann offenbart wird, ob es sich um einen eigenen oder einen fremden Fall handelt.

Auf die Erinnerungsübung folgt eine *Übung kreativen Schreibens*, in der die Teilnehmenden in konzentrierter Arbeit, meist ungeordnet an Einzelplätzen im Raum verteilt, ihre vergegenwärtigte Szene schriftlich verbalisieren⁶, während die Leiterin oder der Leiter aufmerksam bei der Gruppe bleibt, um auch durch eine hohe Präsenz die Relevanz der Tätigkeit anschaulich zu verkörpern. In der so aufrechterhaltenen ruhig-konzentrierten Atmosphäre können im Übergang vom

⁶ Siehe dazu das Textbeispiel Fußnote 1

Erinnerungs- zum Schreibprozess gegebenenfalls noch auftretende Fragebedürfnisse (zum Beispiel auch von verspätet Eintreffenden) durch stumme Gesten angezeigt und leise flüsternd individuell geklärt werden. Weil sich erfahrungsgemäß Fragen zu diesem Zeitpunkt oft darauf beziehen, ob etwas „richtig“ sei, reicht es meist, die Teilnehmenden einfach zu ermutigen, das, was ihnen eingefallen ist, was immer es sei, zu notieren oder, wenn das naheliegt, zum Beispiel ein anderes Medium zu nutzen, und etwas zu zeichnen. (Für den außerordentlich seltenen Fall, dass jemand die Situation für sich eindeutig unpassend findet und ganz aussteigen will, siehe Teil 3).

Die Frage „wer braucht noch Zeit?“ leitet den Abschluss des kreativen Schreibens und die Rückkehr ins Plenum ein. Dabei muss die Schwierigkeit, dass Einzelne unterschiedlich viel Zeit zum Schreiben benötigen, bewältigt werden. Wenn an der Haltung eines Teils der Gruppe sichtbar wird, dass die Kurzgeschichten geschrieben sind, kann angeregt werden, dass sie ihren Text mit Abstand noch einmal überschauen und eine Überschrift ergänzen. Wenn während des Schreibens Plätze im Raum verteilt eingenommen wurden, kann man ruhig schon beginnen, den Stuhlkreis wieder herzustellen. So kann man den noch Schreibenden ein wenig mehr Zeit lassen ihre Texte abzuschließen und ihnen den Beginn der Weiterarbeit im Plenum signalisieren. Falls jemand noch Vieles nicht geschrieben haben sollte, kann er oder sie gebeten werden, den Rest zunächst in Stichworten festzuhalten.

Zum *Leseritual* kommt die Gruppe nach der Schreibphase im Sitzkreis zusammen, und die Regeln für den Austausch im Plenum werden erklärt. Die *Ich-Geschichten* werden getrennt - durch „einen Atemzug“ andauernde Pausen - ohne jede weitere Erläuterung vorgetragen, denn die Texte können in der einmal gefundenen Form ausdrucksstark für sich sprechen. Das Leseritual kann unterschiedlich inszeniert werden. Ein Lesesessel im Kreis oder Halbkreis, der nacheinander von den jeweils Lesenden eingenommen wird, kann die besondere Würde der in Texte gegossenen Erfahrung hervorheben und zeigt den Studierenden eine Möglichkeit der Ritualisierung im Hinblick auf ihre spätere Praxis auf. Die Reihenfolge kann dem Verlauf des Sitzkreises folgen oder jeder Lesende wählt in ungeordneter Reihenfolge einen Nachfolger. Bei knapper Zeit können die Studierenden einfach nacheinander im Kreis an die Reihe kommen. Je nach Gruppensituation kann es angebracht sein, mehr oder weniger intensiv, explizit zu betonen, dass aufmerksam und respektvoll zugehört werden soll. In großen Gruppen kann es entlasten, auszusprechen, dass es kein Problem ist, wenn die Aufmerksamkeit entgleitet und dass man einfach wieder mit ihr zum Zuhören zurückkehren kann. Das Leseritual ermöglicht eine Praxis des Zusammenbringens von Selbstachtung und Anerkennung der Anderen, denn eine hohe Wertschätzung für die eigene Person wird unmittelbar verknüpft mit der Wertschätzung der anderen Person. Freude und Leid werden geteilt. Der eigenen Erfahrung kann Ausdruck verliehen werden, in die existenziellen Erfahrungen

anderer kann Einblick genommen werden, Anteilnahme kann geweckt werden; all das kann aufregend und spannend sein, erfreuen, empören oder auch trösten (s.u. Teil 3). Unerlässlich ist, dass eingangs ausgesprochen wird, dass in Einklang mit dem Prinzip der Freiwilligkeit im vereinbarten Arbeitsbündnis jede und jeder sagen kann „Ich möchte nicht lesen“. Die Experimentalphase schließt mit einer Resonanz bietenden und zur Reflexion überleitenden Aussage der Leiterin oder des Leiters, mit der sie oder er die in der Gruppe zur Sprache gebrachten Texte in ihrer existenziellen Bedeutung würdigt.

1.3.4 Auswertungsphase und Abschluss

Für die Auswertungsarbeit eignen sich verschiedene Übungen, die je nach Situation kombiniert werden können und von denen hier einige benannt werden.

Eine gute Möglichkeit von der biografischen Ebene eine Brücke zur professionellen Ebene zu schlagen besteht darin, dass die Teilnehmenden aufgefordert werden, sich eine Person aus den vielen Geschichten, sei es die eigene oder die eines anderen, auszuwählen und aus heutiger Sicht einen *Brief*, der aus einem Satz besteht, an diese Person zu schreiben. In einer weiteren sehr kurzen Leserunde können die vielfältigen emotionalen und auch schon die gedanklichen Reaktionen auf das Gelesene und Gehörte in der Gruppe zum Ausdruck gebracht werden. So bleiben die Teilnehmenden mit ihren Resonanzen auf die Erinnerungs- und Schreibübung nicht allein. In diesen Reaktionen klingen auch schon Konsequenzen auf der professionellen Ebene an, wenn zum Beispiel Zustimmung zu oder Empörung über bestimmte pädagogische Handlungsweisen zum Ausdruck kommen. Ein unerlässlicher Auswertungsschritt besteht in einem *Prozessgespräch zu zweit*, (ggf. zu dritt oder bei sehr kleinen Gruppen im Plenum), in dem die Studierenden sich ungezwungen über die erlebten Erfahrungen des Erinnerns, Schreibens, Lesens und Zuhörens oder eben auch des Nicht-Lesens, also darüber „*wie es war*“ unterhalten können und in dem die Atmosphäre vom Ritualisierten wieder ins Informelle übergehen kann. Daran anschließend erfolgt ein Austausch im meist eher *kognitiv orientierten Plenumsgespräch*, in dem die Inhalte der Ich-Geschichten und die pädagogischen Konsequenzen, die daraus zu ziehen sind, reflektiert werden. Schließlich werden *theoretische, methodische und ethische Aspekte* der Übungen erörtert und ihre Hintergründe durch die Seminarleiterin erläutert.

Wenn *weitere Möglichkeiten für Auswertungsschritte* bestehen, zum Beispiel in Blockseminaren, kann eine *Gruppenarbeit* anschließen, um systematisch Konsequenzen für die Ethik des Lehrer- oder Erzieherhandelns aus den biografischen Erfahrungen abzuleiten und sie zum Beispiel im Medium einer Mindmap, eines Plakats oder ähnlichem festzuhalten. Die Gruppenergebnisse können im *Plenum* zur Diskussion gestellt werden. Wenn aufgrund der Gruppengröße zahlreiche Texte entstanden sind, bietet sich für einen weiteren

Auswertungsschritt ihre *qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse* an. Einem kleinen Team werden die Kurzgeschichten übergeben, um sie unter verschiedenen Aspekten auszuzählen, z. B. nach Geschlecht oder Alter der Protagonisten, Anlass der Situationen usw. und die Ergebnisse anhand grafischer Darstellungen und ausgewählter Beispiele in einer späteren Sitzung vorzustellen. Damit wird eine gedankliche Verbindung von den existenziellen Erfahrungen über ihr kognitives Verständnis bis hin zu sozialstatistischen Zugängen gespannt.

An das Ende eines interaktiven Workshops gehört in jedem Fall eine *Abschlussphase*. Die Veranstaltung schließt mit einer passenden Form der Bilanzierung, die von einzelnen ausführlichen Stellungnahme im Kreis bis - bei Zeitmangel - zu einem „*Einwort-Blitzlicht*“ über die individuelle Stimmung reichen kann. Ein Dank der Leitungsperson für das Vertrauen, das Einlassen auf die Anleitungen und die engagierte Mitarbeit in dieser besonderen Sitzung schließt diese selbsterfahrungsorientierte Arbeit ab.

2. Professionelle Empathie in der Fortbildung

Die im ersten Teil dieses Beitrags am Beispiel von Universitätsseminaren mit meist jungen Studierenden ausführlich dargestellte - „*Erinnerungsgeschichte*“ genannte - Arbeitsform der Introspektion und Empathie ist für weitere Lernsituationen modifizierbar. In den folgenden kurzgefassten Abschnitten geht es darum, aufbauend auf den ausführlich begründenden Ausführungen des ersten Teils, mit dem „*Erahten Schülertagebuch*“ eine Weiterentwicklung der Bausteine für die pädagogische Fortbildung vorzustellen.

2.1 Settings und Zielgruppen

Fortbildungsveranstaltungen werden mit bereits berufstätigen, oft älteren Teilnehmern durchgeführt; sie können für die Stärkung der Fähigkeit zur Empathie genutzt werden, wenn das jeweilige Setting beachtet wird. Den Studierenden, um die es im ersten Teil dieses Beitrags ging, liegt aufgrund ihres meist jungen Alters um den zwanzigsten Geburtstag ihre eigene Kinder- und Jugendzeit oft noch sehr nah, sozusagen an der Oberfläche, während sie meist noch wenig Erfahrung im Feld haben. Die Teilnehmenden an Fortbildungsveranstaltungen sind hingegen oft schon weit von ihrer Kindheit entfernt, während ihnen ihre Praxis mit den Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen aus ihrem Arbeitsfeld auf den Nägeln brennt. Auf diesem Hintergrund bietet es sich an, den Zielgruppen von pädagogischen Fortbildungsveranstaltungen alltagsnahe niederschwellige Übungen zur professionellen Empathie anzubieten.

Selbstverständlich lässt sich der hier vorzustellende Ansatz auch in langfristig kontinuierlich arbeitenden Gruppen einsetzen (s.u. Teil 3), aber er soll zunächst in einer Variante präsentiert werden, die sich für einmalig tagende Gruppen auf Fachtagen oder Konferenzen, die der Fortbildung dienen, eignet. Damit geht es um 90-minütige Fortbildungsveranstaltungen mit Pädagoginnen und Pädagogen aus der Elementarstufe, der Primarstufe, den Sekundarstufen sowie aus anderen außer- und nachschulischen pädagogischen Einrichtungen.

2.2 Ziele und Erkenntnisperspektiven

Ziel der Arbeit mit der Methode der *professionellen Empathie in der Fortbildung* ist die Konzentration auf die Perspektive der Menschen aus den Arbeitsfeldern der Teilnehmenden. Mit der zeitlich eingegrenzten Perspektivenübernahme wird intendiert, etwas von dem Erfahrungsschatz impliziten Wissens, den die Pädagoginnen und Pädagogen über die von ihnen betreuten, erzogenen oder belehrten Personen während der meist vielen Stunden des Zusammenseins mit ihnen gewonnen haben, zu heben und explizit werden zu lassen. Die so gewonnenen Erkenntnisse versprechen einen unmittelbaren Nutzen, denn sie sollen dazu beitragen, Kinder besser zu verstehen, um das pädagogische Angebot passend zu machen und so zu verbessern. Damit hat die Arbeit mit dem „Erahten Schülertagebuch“ die gleichen Ziele, denen auch Super- und Intervisionsgruppen der verschiedensten Art verpflichtet sind.

2.3 Arbeitsbündnis und Arbeitsschritte

Weitgehend in Analogie zu den im ersten Teil vorgestellten Aspekten werden Arbeitsbündnis- und Schritte für die Fortbildungsveranstaltungen konzipiert, bei einigen wichtigen Änderungen, die im Folgenden vorgestellt und begründet werden.

2.3.1 Planungsphase

Zur Planungsphase gehört, dass die Teilnehmenden sich meist schon im Vorfeld bei der Anmeldung für eine Tagung dezidiert für den Workshop, um den es hier geht, entschieden haben, sodass die Gruppe auf die Arbeit an emotionalen Erfahrungen eingestellt ist. Die Leiterin oder der Leiter bereitet sich so vor, dass die thematische Eingrenzung und der Ablauf passend zu den zeitlichen Ressourcen geklärt sind.

2.3.2 Initialphase

Wenn sich die Teilnehmenden im zugewiesenen Gruppenraum versammelt haben (wobei stets mit zu spät Kommenden zu rechnen ist), gehört auch hier eine kurze Vorstellung der Leiterin oder des Leiters sowie der Gruppenmitglieder und eine

kurz vorgetragene thematische Einführung zur Initialphase. Auch hier ist das Arbeitsbündnis unerlässlich und umfasst Informationen über die Leitungsverantwortung und die Phasen sowie Vereinbarungen zur Freiwilligkeit, zur Nichtbewertung und zur Vertraulichkeit. Die Anonymisierbarkeit wird auch hier vor allem anhand der Ich-Form der Texte gewährleistet, bei denen nicht aufgedeckt wird, ob es sich um einen Fall aus eigener oder aus anderer oder aus fiktiver Praxis handelt.

2.3.3 Experimentalphase

Die Experimentalphase besteht, wie unter 1.3.3 ausgeführt, aus angeleiteter Erinnerung, kreativem Schreiben⁷ und Leseritual. Anders als bei den Studierenden geht es bei den Berufstätigen in diesem methodischen Ansatz aber nicht darum eine Kindheitserinnerung anzuregen (was selbstverständlich bei geeignetem Setting und entsprechender Zielsetzung auch möglich wäre). Ihnen wird vielmehr vorgeschlagen, *ihre Arbeitsstätten zu überschauen und aus den vielen dort stattfindenden Ereignissen eine Szene auszuwählen*, in der z. B. ein Kind oder ein Jugendlicher anerkannt oder verletzt wird. Dass je nach Fortbildungsthema zahlreiche Möglichkeiten der thematischen Eingrenzung bestehen, gilt, wie oben ausführlich erläutert wurde, auch hier. Wichtig ist auch in diesem Kontext der methodische Kunstgriff zur Anonymisierung, sodass nicht aufgedeckt wird, ob die Teilnehmenden, selbst als Pädagogen in der ausgewählten Szene handelnd, involviert sind oder nur auf eine wie auch immer geartete Weise von dem Ereignis Bescheid wissen, das sie jetzt in Worte fassen. Wenn sich die Teilnehmenden bewusst in die kindlichen oder jugendlichen Perspektiven, wie sie sie in den ausgewählten Szenen intuitiv erspüren, hineinversetzen, wird die Entstehung von Kurzgeschichten in der *Textsorte* der *Ich-Geschichte* möglich. Um das, worum es dabei geht, allgemeinverständlich zu veranschaulichen, eignet sich der Begriff des Tagebuchs in besonderer Weise, denn jedem Menschen in unserer Kultur ist klar, dass ins Tagebuch schützenswerte persönliche emotionale Erfahrungen unzensiert, und das heißt, nicht bewertet, eingetragen werden. Darum hilft die Metapher „Erahtes Schülertagebuch“ auch den Menschen, die an einer Fortbildung teilnehmen, ohne über Selbsterfahrungserfahrung oder psychoanalytische Kenntnisse zu verfügen, unmittelbar einsichtig zu machen, dass es hier darum geht, vermutete seelische Prozesse zu Papier zu bringen. Mit dem Wort „erahnt“ wird im Bewusstsein gehalten, dass es sich dabei stets um revidierbare Vermutungen, um vorläufige Arbeitshypothesen und nicht um so etwas wie gesichertes Wissen handelt. Der Verwendung der Metapher „Erahtes Schülertagebuch“ könnte die Erfahrung entgegenstehen, dass viele der Kinder, um die es in den durch die Teilnehmenden vergegenwärtigten Szenen geht, gar kein Tagebuch schreiben und das auch gar nicht können. Darum ist es wichtig, in der Anleitung zu formulieren: *Was würde das betroffene Kind oder der betroffene*

⁷ Siehe Textbeispiel Fußnote 1

Jugendliche, der im Mittelpunkt der ausgewählten Szene steht, in sein Tagebuch schreiben, wenn er oder sie schreiben könnte und ein Tagebuch führen würde? Wenn die Teilnehmenden ihren Eintrag in das „erahnte Schülertagebuch“ verfasst haben, kommt - nach dem Erinnern und Aufschreiben - als dritter Teil der Experimentalphase auch jetzt ein Leseritual in der Gruppe, wie oben beschrieben, hinzu (siehe Punkt 1.3.3).

2.3.4 Auswertungsphase und Abschluss

Die unter 1.3.4 erwähnten methodischen Bausteine (Reaktion anhand eines Briefes an eine Person, die aus allen gelesenen Geschichten ausgewählt werden kann / Austausch über den erlebten Prozess des Vergegenwärtigens, Schreibens, Lesens, Hörens / Reflexion der Inhalte der Texte / Reflexion der eingesetzten Methoden) können hier je zur Situation passend verwendet werden. Dabei ist der Auswertungsschritt des Austauschs über den Prozess der persönlichen Erfahrungen während der Experimentalphase unverzichtbar, er kann im Partnergespräch oder, vor allem bei kleinen Gruppen, im Plenumsgespräch stattfinden. Bei der inhaltlichen Reflexion kann danach gefragt werden, welche Aspekte der Text zum Verständnis des Tagebuchprotagonisten, zum Beispiel der Schülerpersönlichkeit, vertieft oder neu erschließt. Die anwesenden Pädagoginnen und Pädagogen können Schlussfolgerungen für Aufmerksamkeitsrichtungen und pädagogisches Handeln entwerfen, die sie nach ihrer Rückkehr ins Feld erproben möchten, darin liegt der Gewinn der Übung für die Praxis der Teilnehmenden. Schließlich endet der Workshop damit, dass die Teilnehmenden eine Bilanz ziehen, das ihnen gedankt wird und sich alle verabschieden, da sie sich, wenn es sich um eine Fortbildungsveranstaltung handelt, in dieser Konstellation nicht mehr wiedersehen.

3. Reflexion der Arbeit mit selbsterfahrungsorientierten Kurztexten

Einen gemeinsamen Kern der in den beiden vorangehenden Teilen dargestellten Arbeitsweisen zur Förderung von Introspektion und Empathie bilden die „Erinnerungsgeschichte“ und „Erahntes Schülertagebuch“ genannten Kurztexte, die in Identifikation mit dem zurückliegenden Erleben aus der eigenen Kindheit oder mit dem Erleben einer anderen Person aus dem gegenwärtigen Arbeitsfeld hervorgehen. Im Folgenden geht es darum, die Einsatzmöglichkeiten, Potenziale und Grenzen dieser szenischen Narrationen zu reflektieren.

3.1 Transfer- und Variationsmöglichkeiten

In Abhängigkeit von Teilnehmenden, Zielen und Bedingungen der Arbeitsfelder kann die Methode der Arbeit mit selbsterfahrungsorientierten Kurztexten in unterschiedlichsten Settings eingesetzt und passend modifiziert werden. Je nach

Situation gehört eine sparsame oder komplexe Variante eines Arbeitsbündnisses dazu, das mit Transparenz, Freiwilligkeit, Nichtbewertung, Vertraulichkeit und Anonymisierbarkeit den Prozess rahmt und sichert.

So eignet sich die Übung „Erahtes Schülertagebuch“ auch für Personen, die wenig Nähe zu Arbeit an psychischen Prozessen haben. In pädagogischen Feldern mit Kindern oder Jugendlichen, deren Handeln als schwierig und unverständlich empfunden wird, können Pädagogen unproblematisch dazu angeregt werden, allein oder im Team auszuformulieren, was sie assoziativ vermuten, was ein solches Kind zum Beispiel nach einer konfliktreichen Situation in sein Tagebuch schreiben würde. Aufgrund ihrer Alltagsnähe ist diese Übung in vielen Fällen geeignet, unkompliziert Ansätze zur Perspektivenübernahme zu initiieren und das reichhaltige intuitive Wissen der Pädagogen zu erschließen. Die Dimensionen der Auswertung sind wiederum vom Setting und Arbeitsbündnis abhängig.

Falls die Übung in Gruppen eingesetzt wird, in denen biografische oder gruppendynamische Vertiefungen zum Arbeitsbündnis gehören, kann der Text eines „Erahten Schülertagebuchs“ anhand pluraler perspektivischer Fragestellungen ausgewertet werden, zum Beispiel: Welchen Zugang erschließt der Text zu den Bedürfnissen des Kindes, das ihn geschrieben haben könnte? Finden sich in dem Text Aspekte, die auch in der Biografie der Pädagogin, die ihn geschrieben hat, eine Rolle spielen? Lassen sich in dem Text Zusammenhänge mit der Gruppendynamik der Kindegruppe entdecken? Lassen sich in dem Text Zusammenhänge mit der Gruppendynamik des Pädagogen-Teams oder -kollegiums entdecken?

Die Arbeit mit Kurzgeschichten und vermuteten Tagebucheinträgen ist nur eine Methode unter vielen anderen und kann vielfältig kombiniert werden. Für die professionelle Perspektivenübernahme, die dazu dient, Einsichten in das seelische Geschehen der Personen mit denen jeweils gearbeitet wird zu gewinnen, um das pädagogische Angebot zu verbessern, wurden zahlreiche Methoden entwickelt, die in Teambesprechungen, Intervisionsgruppen und Supervisionsgruppen genutzt werden (vgl. z. B. Gudjons 1987; Dlugosch 2006; Reiser 2006). Verfahren der perspektivischen Fokussierung werden in diesem Beitrag im Hinblick auf pädagogische Aus- und Fortbildung konkretisiert. Selbstverständlich eignen sie sich auch für alle anderen Berufe, in denen die Fähigkeit zur Empathie notwendig ist.

3.2 Potenziale und Grenzen

Die Auswertung der Arbeit mit selbsterfahrungsorientierten Kurztexten in der pädagogischen Aus- und Fortbildung aus den letzten drei Jahrzehnten bietet Einsichten in ihre Potenziale und Grenzen. Ich habe mehr als 250 Workshops geleitet, in denen ich Varianten der hier beschriebenen Methode mit großen und

kleinen Gruppen eingesetzt habe. Dabei erwiesen sich zentrale Elemente kontinuierlich als tragfähig, dazu gehören das *Arbeitsbündnis* mit den unverzichtbaren Prinzipien Freiwilligkeit und Nichtbewertung, die *Experimentalphase* mit meditativ gestimmter Anleitung, kreativer Schreibphase und Leseritual sowie die prozess- und inhaltsorientierte *Auswertung*. Als eine Stärke dieses Ansatzes erwies sich ein hohes Potenzial für die Heranführung von Studierenden und berufstätigen Pädagogen an eine introspektive und empathische Haltung und die Vermittlung von Einsichten in die Relevanz von Subjektivität und Intersubjektivität. Anhand der Ich-Geschichten werden diese Zusammenhänge wie von selbst evident. Auf dieser Basis wurde auf immer und immer wieder erstaunliche Weise eine weitere Stärke sichtbar: die hohe Qualität, Dichte, Spannung und Aussagefähigkeit der in der aufmerksamen Gruppe im Leseritual zu Gehör gebrachten Kurztexte und ihr außerordentliches Bildungspotenzial für die Teilnehmenden. Die Tatsache, dass jede teilnehmende Person selbst eine bedeutsame subjektive Erfahrung individuell in Worte fasst und den subjektiv bedeutsamen Worten der anderen zuhört, ermöglicht dreierlei: Selbstachtung, Anerkennung der Anderen und gemeinsames Konzentrieren auf einen relevanten Gegenstand. Darum ist die Arbeit an individuellen seelischen Prozessen in der Gruppe nicht nur persönlich und professionell relevant, sondern zugleich auch menschenrechtlich und demokratiepädagogisch.

Wie zeigten sich in diesen vielen Sitzungen biografisch relevante Erfahrungen? Typisch war, dass die erinnerten Geschichten dazu führten, dass Studierende ihren Lehrern gegenüber einerseits Dankbarkeit für glückliche Schuljahre, für Verständnis und für Anforderungen artikulierten. Andererseits war auch typisch, dass Schmerz und Empörung wegen teilweise schwerwiegender Verletzungen zum Ausdruck gebracht wurden. So kam es zum Beispiel drei mal vor, dass Studierende aus religiösen Elternhäusern erinnerten, in der Grundschule der DDR durch Lehrer auf sehr schmerzhaft Weise ausgegrenzt worden zu sein. Erlebte Ungerechtigkeit, Einsamkeit und Isolation von den Mitschülern wurden häufig als Quelle von Leid thematisiert und anerkannt, sodass die Gruppenarbeit tröstlich wirkte. In den Texten des „Erahten Schülertagebuchs“ kamen differenzierte Empfindungen der Schülerinnen oder Schüler zum Ausdruck, die besonders durch die Feinheiten der artikulierten Ambivalenzen beeindruckten. Die Teilnehmenden berichteten, dass sie durch die Perspektivenübernahme teilweise Bekanntes bestätigt fanden, aber auch dass sich ihnen neue Hypothesen zu ihren Schülern erschlossen. In Auswertungen in Kleingruppen konnten elementare Regeln fairen professionellen pädagogischen Handelns unmittelbar aus den Ich-Geschichten abgeleitet werden.

In den vielen Veranstaltungen mit insgesamt sicher mehr als 5000 Teilnehmenden kam es über all die Jahre drei mal zu krisenhaften Vorkommnissen. In einem Blockseminar mit etwa 25 Teilnehmenden schlossen sich drei Paare in einer ablehnenden aggressiven Haltung zusammen, die nicht aufgelöst werden konnte,

sodass ich ihnen anhand einer Aufgabe an Texten in einem anderen Raum den Ausstieg aus der selbsterfahrungsorientierten Arbeit ermöglichte. Vermutlich brachte schon das Antippen von innerem Erleben eine angestaute Aggressivität gegen Lehrende in den Vordergrund, in der sich die Paare bestätigten und die während des Seminars andauerte. In einem anderen Blockseminar verabschiedete sich eine Studentin, weil für sie das Seminar- und damit auch Workshop-Erinnerungsthema Erfahrung „eines Kindes in Not“ außerordentlich belastende Empfindungen aktualisierte, die sie keinesfalls im Seminar ansprechen wollte. Das Gespräch mit ihr ergab, dass sie auf Unterstützung durch therapeutische Betreuung und durch persönliche Beziehungen zurückgreifen konnte und führte zu einer Vereinbarung über eine individuelle wissenschaftliche Ersatzleistung für die versäumten Stunden. Diese Erfahrung machte deutlich, dass es in einem solchen Setting angemessen ist, das eingrenzende Thema noch eindeutiger auf das Feld zu begrenzen, um das es in dem Ausbildungsgang geht. Die dritte Krisenerfahrung ereignete sich in einer eintägigen Fortbildung, in der eine Teilnehmerin nach einer Workshop-Phase, in der es darum ging sich mit einem der Schüler, die sie unterrichtete, zu identifizieren und das „Erahnte Schülertagebuch“ zu schreiben, die Gruppe verließ. Sie gab irritiert an, sich nicht mehr in dem Raum aufhalten zu können, in dem derart Negatives provoziert worden und nun vorhanden sei. Diese Teilnehmerin kritisierte, dass das Arbeitsbündnis mit dem Prinzip der Freiwilligkeit nicht ausreiche und dass die Leiterin explizit darauf hinzuweisen habe, dass Teilnehmende auf Wunsch die Sitzung verlassen könnten. Auch sie erbrachte für die versäumte Zeit eine vereinbarte schriftliche Ersatzleistung.

Die drei hier mitgeteilten krisenhaften Situationen sind geeignet, die Grenzen von selbsterfahrungsorientierter Bildungsarbeit in nichttherapeutischen Settings zu reflektieren. Es ist immer damit zu rechnen, dass Menschen teilnehmen, die durch Aufforderungen zur Introspektion und Empathie überfordert sind. Ein Arbeitsbündnis, Übungen und eine thematische Ausrichtung so zu konzipieren, dass solche Personen so gut wie möglich geschützt sind, ist eine ständige Herausforderung⁸. Die Möglichkeit die Gruppe zu verlassen muss gewährleistet sein, weil manche Personen schon den Raum, in dem sich ihre belastenden Empfindungen in den Vordergrund gedrängt haben, nicht mehr aushalten. Dabei soll der Ausstieg durch ein Einzelgespräch begleitet sein, in dem die Frage nach persönlicher Unterstützung aufgeworfen und ggf. Beratung empfohlen wird. In Notfällen sollten ein Kontaktangebot gemacht und die Kontaktdaten ausgehändigt werden.

3.3. Leitungsaufgaben und -qualifikation

⁸ Fragen wirft der Umgang mit Personen auf, bei denen anzunehmen ist, dass sie für pädagogische Berufe nicht geeignet sind, denn sie haben das Recht im gewählten Studiengang zu studieren.

Die Leitung einer Bildungsveranstaltung mit selbsterfahrungsorientierten Bausteinen birgt eine eigene Aufgabenstellung, die sowohl Kompetenzen der kognitiv orientierten Wissensvermittlung als auch Kompetenzen der psychosozial orientierten Erfahrungsvermittlung erfordert. Darüber hinaus gehört die Bereitschaft, sich auch in der Leitungsrolle an das Arbeitsbündnis zu halten, sich für die Einhaltung des Arbeitsbündnisses einzusetzen und Leitungsverantwortung für die Arbeitsschritte zu übernehmen dazu, um neuen Traumatisierungen und Retraumatisierungen vorzubeugen. Leiterin oder Leiter brauchen ein ausreichendes Maß an Autorität und Integrität, um einen geschützten Freiraum für die Arbeit der Teilnehmenden herzustellen und abzusichern.

Neben der wissenschaftlichen Qualifikation und der Feldkompetenz sind für eine solche Leitungstätigkeit eine Ausbildung in einem der selbsterfahrungsorientierten pädagogischen oder (gruppen)therapeutischen Verfahren auf psychoanalytischer Basis, verbunden mit einem psychotherapeutischen Selbsterfahrungsanteil sowie kontinuierliche Supervision wichtig. Da psychoanalytische Erkenntnisse in diesen Verfahren in der Regel eine grundlegende Rolle spielen, kommen hier stets psychoanalytische Theoreme ins Spiel.

Die allgemeinen Leitungsaufgaben und –qualifikationen münden nicht in einen einheitlichen Arbeitsstil, sondern sie werden individuell variiert, sodass jede und jeder Lehrende im Einklang mit den persönlichen und professionellen Stärken und Schwächen eine eigene unverwechselbare Handschrift der Gruppenleitung entwickelt, die sich im Laufe der Zeit und mit wechselnden Erfahrungen weiter verändert.

4. Introspektion als intersubjektives Forschungsinstrument

Für eine weitere Möglichkeit, auf psychoanalytischer Grundlage in erziehungswissenschaftlichen Kontexten⁹, mit narrativen Texten zu arbeiten, wurde die Methode der Selbstbeobachtung in Studien zur Beobachtung sozialer Interaktionen in Schulen und Kindertagesstätten genutzt. In den letzten 15 Jahren wurden zunächst im Kontext von Lehr-Forschungsprojekten der Autorin über 100 Abschlussarbeiten¹⁰ in pädagogischen und anderen sozialwissenschaftlichen Studiengängen verfasst. Daraus ging ein Datensatz hervor, der verbale Protokolle von mehr als 500 Beobachtungstagen mit tausenden Feldvignetten (Schulz 2010) umfasst. Es kam zur Gründung des interdisziplinären „Projektnetzes INTAKT“ / Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern (Prenzel 2012b), in dem

⁹ An der Universität Kassel wurden seit Jahren Vorhaben der erziehungswissenschaftlich-psychoanalytischen Kooperation in (Lehr-)Forschungsprojekten erprobt, vgl. z. B. Leuzinger-Bohleber, Garlichs 2010.

¹⁰ Jeder Student wertete seine Beobachtungen zweifach aus, zu einer individuellen Fragestellung und zum allen gemeinsamen Schwerpunkt Anerkennung/Verletzung.

mehrere Promotions- und Kooperationsvorhaben angesiedelt sind. In den INTAKT-Studien werden die Feldvignetten zu Lehrer-Schüler-Interaktionen oder Erzieher-Kind-Interaktionen auf anerkennungstheoretischer Grundlage in einem mehrstufigen Prozess qualitativ-quantitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Zentrale Untersuchungseinheit ist die Einzelszene der Lehrer-Schüler-Interaktion, die narrativ als Kürzest-Fallgeschichte¹¹, das heißt als Feldvignette, erfasst wird.

Auszüge aus dem INTAKT-Methodenmanual verdeutlichen die Arbeitsweise bei den Erhebungen: „Beim Protokollieren sollen fünf Spalten im Beobachtungsbogen genutzt werden: Die beiden linken Spalten dienen der Erhebung des Zeitpunkts jeder Szene und der Unterrichtsform. Die dritte Spalte bietet Raum für die Beschreibung der Interaktionsszenen. Alle von der Lehrperson ausgehenden interaktiven Ereignisse werden, so wie sie kontinuierlich aufeinander folgen, als Feldvignetten notiert. Dabei werden vor allem in wichtigen Szenen die wörtlichen Aussagen der Lehrpersonen, ihr Gesichtsausdruck, Körpersprache und Klang der Stimme festgehalten. Die Reaktionen der unmittelbar angesprochenen Schüler/innen (und ggf. auch in die Szene involvierter Peers) werden mit Mimik, Gestik und Körperhaltung notiert. Die Protokollierung der Feldvignetten orientiert sich an der methodischen Konzeption der Teilnehmenden Beobachtung nach Hans Oswald, die er wie folgt charakterisiert: *„Der Beobachter bemüht sich, den Sinn der Sequenzen aus der Sicht der interagierenden Kinder zu verstehen. Das Aufschreiben dieses Verstandenen ist zwar so nahe wie möglich an den faktischen Abläufen auszurichten. Jedoch ist die Verwendung von qualifizierenden Verben, Adverbien und Adjektiven, die sich auf die emotionalen Zustände beziehen, unumgänglich. Nur die physischen Abläufe zu beschreiben, genügt keineswegs. Der Beobachter hat die Fähigkeit zu Sinn entnehmender Wahrnehmung und, gestützt auf diese Fähigkeit, muss er den wahrgenommenen Sinn so präzise und ausführlich wie möglich wiedergeben.“* (vgl. Oswald 2008¹², S. 79f; vgl. auch Prengel, Zapf 2012c, S. 3f). In der vierten Spalte können sehr kurz fachliche Kommentare und Erläuterungen, die einem besseren Verständnis der Feldvignette dienen,

11 Zur Bedeutung der Arbeit mit Fallgeschichten für die Professionalisierung siehe: Reh, Geiling, Heinzel 2010; Shulman 2004; Baake, Schulze 1993. Die Professionsforschung zeigt, dass kompetentes Handeln aus einer Kombination aus Prinzipien- und Fallverstehen hervorgeht: „... *the essential feature of teaching is its uncertainty and unpredictability. ... Knowledge of teaching is comprised of combinations of cases and principles. We intend for our students to develop a repertoire of cases which can help to guide their thinking and reflections on their own teaching. They can then use their experience with cases, their own and those of others, as lenses for thinking about their work in the future. The cases then serve as building blocks for professional reasoning, professional discourse and professional memory. Cases may have many advantages over arrangements of expository rules, standards or maxims. For example they take advantage of the natural power of narrative ways of knowing ...*“ (vgl. Shulman 2004, S. 464). Auch in renommierten universitären Ausbildungsgängen anderer Disziplinen, wie Medizin, Jura, Betriebswirtschaft, sind international seit Jahrzehnten Methoden der Fallarbeit etabliert (Garvin 2003).

12 Vgl. Oswald 2008. Von Hans Oswald wird im Projektnetz INTAKT die Methode der ethnografisch orientierten Szenenprotokollierung, nicht aber der Untersuchungsgegenstand übernommen. Während Oswald nur Interaktionen der Kinder untereinander in den Blick nimmt, fokussieren wir im Projektnetz INTAKT auf Lehrer-Schüler-Interaktionen (bzw. Erwachsenen-Kind-Interaktionen) und – wenn solche Resonanzen stattfinden – die direkt darauf folgenden Reaktionen von Kindern oder Jugendlichen.

festgehalten werden. Die fünfte Spalte ¹³ „Introspektion“ hat besondere Bedeutung, hier tragen die Beobachtenden in Form von Ich-Aussagen ein, was sie selbst während jeder beobachteten Szene empfinden (z. B. „ich freue mich“, „ich fühle mich wohl“, „ich bin ärgerlich“, „ich bin unruhig“ usw.).

Die INTAKT-Studien sollen Erkenntnisse zu den sichtbaren Anerkennungs- und Verletzungshandlungen von in pädagogischen Arbeitsfeldern tätigen Fachkräften und zu den darauf folgenden beobachtbaren Reaktionen der Lernenden ermöglichen. Formen, Anlässe und unmittelbar sichtbare Wirkungen der Anerkennungspraktiken sowie ihre Häufigkeiten im beobachteten Unterricht werden erhoben. Die gewählten Forschungsmethoden ermöglichen deskriptive Darstellungen der beobachteten Phänomene. Pädagogisches Handeln und seine sichtbaren Anlässe können so erhoben werden, nicht aber die Ursachen der beobachteten Handlungsmuster, für die andere Forschungsansätze erforderlich wären. Während der mehrstufigen inhaltsanalytischen Auswertung dienen die Selbstberichte der Beobachter als wichtige Indikatoren für die Qualität der pädagogischen Interaktion, wenn sie im ersten Auswertungsschritt anhand einer sechsstufigen Scala (sehr anerkennend / leicht anerkennend / neutral leicht verletzend / sehr verletzend / schwer einzuordnen) kategorisiert werden. Wir gehen davon aus, dass die Beobachtenden Resonanzen erleben, die etwas von der Emotionalität des pädagogischen Geschehens und seiner Intensität widerspiegeln.

Es gehört zur Schulung der Beobachtenden, dass sie neben vielen anderen methodischen Schritten auch lernen, eine Haltung der Selbstbeobachtung einzunehmen und zu den einzelnen Feldvignetten Selbstberichte in Form von Ich-Aussagen zu formulieren.

Die „Gegenübertragungen“ der Beobachtenden dienen hier in Anlehnung an neure psychoanalytische Diskurse (z. B. Maroda 2004) als wertvolle Erkenntnismöglichkeit. Für die Erarbeitung eines Beobachtungsverfahrens, das, wie hier beschrieben, intersubjektive Resonanzen als Erkenntnisinstrument nutzt, sind auch psychoanalytische Traditionen der Arbeit mit Gegenübertragungsprozessen in der Forschung (Devereux 1967) und mit dem Konzept des Szenischen Verstehens (Lorenzer 1970) sowie ihre Rezeption und Weiterentwicklung (Heinzel 1997, Klein 2010) grundlegend. In den INTAKT-Studien kann die Anerkennungs- bzw. Verletzungsqualität der einzelnen pädagogischen Interaktionen während der späteren Auswertungsschritte im Lichte der von den Zeugen der Szene introspektiv protokollierten Resonanzen intersubjektiv fundiert interpretiert werden. Damit werden die Feldvignetten einschließlich der introspektiven Selbstberichte zum Gegenstand der Auswertung (vgl. Prengel, Zapf u.a. 2012c, S. 2f).

¹³ Siehe Textauszüge Fußnote 1

Die im INTAKT- Forschungsvorhaben gesammelten verbalen Materialien konnten bisher nicht für tiefenhermeneutische Interpretationsprozesse genutzt werden, da die große Fülle des Materials zunächst die qualitative-quantitative Inhaltsanalyse als Methode der Wahl bestimmt. Dabei zeigt sich, dass die Informationen, die schon auf der manifesten Ebene (vgl. Klein 2010, S. 269) der sichtbaren und hörbaren Resonanzen der Kinder auf die Lehrkräfte sowie der erspürbaren Resonanzen der Beobachtenden auf die Lehrer-Schüler-Interaktionen gewonnen werden können, eine außerordentlich ergiebige Quelle für die Analyse der Lehrer-Schüler-Beziehung darstellen.

5. Schlussbemerkungen

Die in introspektiver und empathischer Perspektive, erinnernd oder beobachtend, vergegenwärtigten und in narrative Texte gegossenen Erfahrungen vermögen es, einen überaus facettenreichen Kosmos pädagogischer Situationen einzufangen. Dabei wird sichtbar, dass die kulturellen Muster pädagogischen Handelns keineswegs einheitlich sind, denn sehr unterschiedlich - responsiv, destruktiv und ambivalent - handelnde Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten in Schulen und Einrichtungen Tür an Tür. Bei neutral-sachlichen, außerordentlich beglückenden und extrem traumatisierenden Ereignissen kommt man leicht zu einer konsensuellen Interpretation, daneben finden sich in ihrer Widersprüchlichkeit ambivalent erscheinende Geschehnisse, die schwer einzuordnen sind. Die psychoanalytisch und existenziell begründete und in ihren Arbeitsweisen aus der Humanistischen Psychologie und Pädagogik inspirierte Auseinandersetzung der angehenden und berufstätigen Pädagoginnen und Pädagogen mit ihren subjektiven und intersubjektiven Erinnerungen, Erfahrungen und Beobachtungen erweist sich als außerordentlich bereichernd, fruchtbar und spannend. Viele Menschen, die sich in Seminaren, Lehr-Forschungsprojekten und Fortbildungen auf diese Auseinandersetzung eingelassen haben, schildern in mündlichen und schriftlichen Mitteilungen die weiterführenden Lernprozesse, die ihnen auf diese Weise möglich wurden und die sie in ihrem professionellen Selbstbild und ihrer ethischen Orientierung geprägt haben.

Die große Zahl der szenischen Narrationen, die der Auswertung noch harren, und der Feldvignetten, die wir gegenwärtig systematisch auswerten, weist überraschend deutliche Übereinstimmungen auf. Im Spiegel der subjektiv-intersubjektiven Kurztexte wird detailreich etwas von der Bandbreite dessen sichtbar, wie Pädagoginnen und Pädagogen, individuell handelnd, institutionelle Strukturen interpretieren und wie Sozialisation in pädagogischen Beziehungen mit existenziellen Folgen für die Kinder und Jugendlichen geschieht.

6. Literatur

- Altmeyer, Martin, Thomä, Helmut: Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse. Stuttgart (Klett-Cotta) 2006
- Baake, Dieter, Schulze, Theodor: Aus Geschichten lernen. Zu Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim und München (Juventa) 1993
- Balzer, Nicole, Ricken, Norbert: Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred, Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn (Schöningh) 2010. S. 35 - 87
- Bastian-Becker, Barbara: Entgleisende Beziehungen in deutschen Schulen – Zur malignen Dynamik zwischen Kindern, Lehrern und Eltern aus psychoanalytischer Sicht. In: Overwien, Bernd, Prengel, Annedore (Hrsg.): Recht auf Bildung [...]. Leverkusen (Barbara Budrich) 2007. S. 224 - 234
- Bohnen, Klaus u.a. (Hrsg.): Literatur und Psychoanalyse. Kopenhagen (Text und Kontext), München (Fink) 1981
- Cohn, Ruth: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart (Klett) 1975
- Devereux, Georges: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München (Hanser) 1967
- Dlugosch, Andrea: „So hab’ ich das noch nie gesehen...“ Kollegiale Fallberatung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. Friedrich Jahresheft (Friedrich Verlag) 2006 – Diagnostizieren und Fördern. S. 128 – 131
- Enderlein, Oggi: Die übersehenen Lebensbedürfnisse von Kindern. In: Overwien, Bernd, Prengel, Annedore (Hrsg.): Recht auf Bildung [...]. Leverkusen (Barbara Budrich) 2007. S. 212 – 223
- Fuhr, Reinhard, Sreckociv, Milan, Gremmler-Fuhr, Martina (Hrsg.): Handbuch der Gestalttherapie. Göttingen (Hogrefe) 1999
- Garvin, David A.: Making the Case. Professional education for the world of practice. In: Harvard Magazine. September - October 2003. <http://harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case.html> (letzter Zugriff 1.2.2009)
- Gerspach, Manfred: Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick. Stuttgart (Kohlhammer) 2009
- Gudjons, Herbert: Spielbuch Interaktionserziehung. 180 Spiele und Übungen zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1987
- Heinzel, Friederike: Wiederholte Gesprächsinteraktion und tiefenhermeneutische Analyse. In: Barbara Friebertshäuser, Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München (Juventa) 1997. (1. Aufl.). S. 468 - 480
- Helsper, Werner, Sandring, Sabine, Wiezorek, Christine: Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, Wilhelm, Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden (VS) 2005. S. 179 - 206
- Helsper, Werner u.a.: Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden (VS) 2009
- Honneth, Axel: Integrität und Missachtung. Grundmotiv einer Moral der Anerkennung. In: Merkur. 501. (Klett-Cotta) 1990. S. 1043 - 1054
- Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt (Suhrkamp) 1992
- Honneth, Axel, Lindemann, Ophelia, Voswinkel, Stephan (Hrsg.): Strukturwandel der Anerkennung. Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart. Frankfurt am Main (Campus) 2013
- Klein, Regina: Tiefenhermeneutische Analyse. In: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München (Juventa) 2010. (3. Aufl.). S. 263 - 280

- Leber, Aloys, Reiser, Helmut (Hrsg.): Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Perspektiven Sozialer Berufe. Neuwied (Luchterhand) 1973
- Leuzinger-Bohleber, Marianne u.a. (Hrsg.): ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2006
- Leuzinger-Bohleber, Marianne, Garlichs, Ariane: Theoriegeleitete Fallstudien im Spannungsfeld qualitativer und quantitativer Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München (Juventa) 2010. (3. Aufl.). S. 653 - 671
- Lorenzer, Alfred: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt (Suhrkamp) 1970
- Maroda, Karen J.: The Power of Countertransference. Innovations in Analytic Technique. Hillsdale, N.J. (Aronson) 2004
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel (Beltz) 2007
- Nadig, Maya, Hegener, Wolfgang: „Konstruktionen sind im aktiven Handeln entstanden, und wir sind nicht nur Opfer, die von der herrschenden Kultur, die sich globalisiert, erschlagen und zu etwas Farblosem geklont werden“. Maya Nadig im Interview mit Wolfgang Hegener [72 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. 5(3), Art. 36. 2004. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403362> (letzter Zugriff 4.1.2013)
- Oswald, Hans: Helfen, Streiten, Spielen, Toben. Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse. Opladen (Barbara Budrich) 2002
- Overwien, Bernd, Prengel, Annedore (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen, Farmington Hills (Barbara Budrich) 2007
- Prengel, Annedore: Respekt und Missachtung. Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. In: Andresen, Sabine, Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim und Basel (Beltz) 2012a. S. 178 - 194
- Prengel, Annedore, Heinzl, Friederike: Anerkennungs- und Missachtungsrituale in schulischen Geschlechterverhältnissen. In: Wulf, Christoph, Zirfas, Jörg (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. 6. Jg., Beiheft 2. Opladen (VS) 2003. S. 115-128
- Prengel, Annedore, Zapf, Antje u.a.: Methodenmanual für Erhebungen und Auswertungen im Projektnetz „INTAKT“ – Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern, unv. Ms.. Potsdam 2012c
- Prengel, Annedore: Projektnetz „INTAKT“ (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern). In: Prengel, Annedore, Schmitt, Hanno (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. 2012b <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (letzter Zugriff 11.4.2012)
- Prengel, Annedore: Sammlung unveröffentlichter narrativer Texte und Beobachtungsprotokolle aus dem Datensatz des INTAKT-Projektnetzes. Ms. Potsdam 2013a
- Prengel, Annedore: Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Farmington Hills (Barbara Budrich) 2013b
- Reh, Sabine, Geiling, Ute, Heinzl, Friederike: Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim und München (Juventa) 2010. S. 911-924

- Reiser, Helmut: Psychoanalytisch-systemische Pädagogik: Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart (Kohlhammer) 2006
- Schubarth, Wilfried, Winter, Frank: Problematisches Lehrerverhalten als „Lehrergewalt? Annäherung an ein Tabuthema. In: Prengel, Annedore, Schmitt, Hanno (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. 2012 <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (letzter Zugriff 11.4.2012)
- Schulz, Marc: Gefrorene Momente des Geschehens. Feldvignetten aus der Kinder- und Jugendarbeit. In: Heinzl, Friederike, Thole, Werner, Cloos, Peter, Köntger, Stefan (Hrsg.): Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden (VS) 2010. S. 171 - 180
- Shulman, Lee S.: The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach. San Francisco (Jossey-Bass) 2004
- Sitzer, Peter: Jugendliche Gewalttäter. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt. Weinheim und München (Juventa) 2009
- Todorov, Tzvetan: Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie. Berlin (Wagenbach) 1996
- Urieta, Kirstin: Kinder in schwierigen Übergangssituationen vom Elementar- zum Primarbereich. Eine biografieanalytische Studie. Diss. Univ. Potsdam 2010. Berlin (Curach Bhán) 2011
- Warsitz, Rolf-Peter: Anerkennung als Problem der Psychoanalyse. In: Schild, Wolfgang (Hrsg.): Anerkennung: Interdisziplinäre Dimension eines Begriffs. Würzburg (Königshausen & Neumann) 2000. S. 129 - 156
- Welsch, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim (VCH, Acta Humaniora) 1987
- Winterhager-Schmid, Luise (Hrsg.): Erfahrung mit Generationendifferenz. Weinheim (Dt. Studien-Verlag) 2000
- Yalom, Irvin D.: Die Schopenhauer-Kur. München (btb) 2005
- Yalom, Irvin D.: Existenzielle Psychotherapie. Köln (Ed. Humanist. Psychologie) 1989