

Johann Steinberger  
Empathie als Kompetenz

Forschung Psychosozial

Johann Steinberger

# **Empathie als Kompetenz**

**Ein intersubjektives,  
mentalisiertegestütztes Pädagogikkonzept**

Mit einem Vorwort von Roger Frie

Psychosozial-Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe  
© 2021 Psychosozial-Verlag, Gießen  
E-Mail: [info@psychosozial-verlag.de](mailto:info@psychosozial-verlag.de)  
[www.psychosozial-verlag.de](http://www.psychosozial-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form  
(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung  
des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet,  
vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Sarah Guttenberger, *Diversity*, 2019  
Umschlaggestaltung & Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar  
Satz: metiTec-Software, me-ti GmbH, Berlin  
[www.me-ti.de](http://www.me-ti.de)  
ISBN 978-3-8379-2997-3 (Print)  
ISBN 978-3-8379-7721-9 (E-Book-PDF)

# Inhalt

|  |    |
|--|----|
| <b>Vorwort von Roger Frie</b>  | 11 |
| <b>Danksagung</b>  | 15 |
| <b>I Einführung</b>  | 19 |
| 1 Hochschule   | 22 |
| 2 Lehren   | 24 |
| 3 Theoretische Bezüge  | 27 |
| 4 Forschungsstand  | 30 |
| 4.1 Säuglingsbeobachtung   | 30 |
| 4.2 Mentalisierungskonzepte  | 32 |
| 5 Methodisches Vorgehen  | 33 |
| 5.1 Stichprobe   | 34 |
| 5.2 Instrumente und Material   | 34 |
| 5.3 Ziele der Studie   | 35 |
| <b>II Historische Wurzeln und Entwicklung der Säuglingsbeobachtung</b> | 37 |
| 1 Die Methode der Infant Observation                                   | 40 |
| 2 Die Bedeutung der Infant Observation für die Ausbildung              | 41 |
| 3 Work Discussion  | 42 |
| 4 Beobachtungsprotokoll  | 47 |
| 5 Work Discussion in der Gruppe  | 48 |
| 6 Organisationsbeobachtung   | 53 |
| 7 Infant Observation in der Forschung                                  | 55 |
| 8 Infant Observation auf der Neonatologie                              | 59 |
| 9 Kritische Gedanken zur Methode von Esther Bick                       | 63 |

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| <b>III</b> | <b>Einführung in Mentalisieren</b>  | 67  |
| 1          | Warum Mentalisierungsbasierte Pädagogik?  | 67  |
| 2          | Der theoretische Hintergrund<br>von Mentalisierungsbasierter Pädagogik                                  | 68  |
| 2.1        | Mentalisierung  | 68  |
| 2.2        | Definition: Mentalisieren   | 71  |
| 3          | Geschichte des mentalisierungsbasierten<br>Behandlungskonzeptes MBT                                     | 74  |
| 4          | Psychoanalyse und Mentalisieren   | 75  |
| 5          | Das Theory-of-Mind-Konzept und Mentalisieren  | 76  |
| 6          | False-Belief-Test   | 83  |
| 7          | Erklärungen für die Entwicklung der Theory of Mind  | 85  |
| 8          | Bindung und Mentalisierung  | 86  |
| 9          | Mentalisierung und das Strukturmodell des Selbst  | 91  |
| 10         | Entwicklungsstufen der Mentalisierung   | 93  |
| 10.1       | Teleologischer Akteur und Interpretation<br>der Realität  | 94  |
| 10.2       | Intentionaler Akteur und intentionale Interpretation<br>der Realität                                    | 95  |
| 10.3       | Repräsentationaler Akteur und Erkennen des Selbst und<br>des anderen                                    | 95  |
| 10.4       | Zeitlich ausgedehnte Selbstrepräsentanz und<br>das In-Bezug-Setzen von implizitem und explizitem Wissen | 96  |
| 10.5       | Zusammenfassung   | 96  |
| 10.6       | 0. bis 9. Monat: Das Selbst als physischer und sozialer Akteur  | 97  |
| 10.7       | 9. Monat bis 2. Lebensjahr: Das Selbst als teleologischer Akteur  | 98  |
| 10.8       | 3. bis 4. Lebensjahr: Das Selbst als intentionaler Akteur   | 99  |
| 10.9       | Ab dem 5. Lebensjahr: Das Selbst als repräsentationaler oder<br>mentalisierender Akteur                 | 100 |
| 10.10      | Die Theorie des soziale Biofeedbacks<br>nach Gergely und Watson   | 101 |
| 10.11      | Fehlentwicklung in Mentalisierung<br>durch misslingende Spiegelung                                      | 102 |
| 10.12      | Subdimension des Mentalisierens   | 105 |
| 10.13      | Kritik an der Mentalisierungstheorie  | 106 |
| 11         | Biografisches zu Peter Fonagy   | 109 |
| 12         | Beispiele für Mentalisierungsfähigkeit<br>aus Alltag und Pädagogik                                      | 111 |

---

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| <b>IV</b> | <b>Die Entwicklung einer relationalen Tradition in der Psychoanalyse</b>                              | 113 |
| 1         | Die Anfänge mit Mitchell und Ghent  | 116 |
| 2         | Die nächste Generation um Benjamin, Aron, Harris, Bass und Davies                                     | 132 |
| 3         | Neue DenkerInnen treten auf die Bühne und der Einfluss der Säuglingsforschung                         | 143 |
| 4         | Kritik  | 160 |
| 5         | Conclusio   | 162 |
| <b>V</b>  | <b>Empathie – Affekt – Verstehen</b>  | 165 |
| 1         | Die Konstruktion bzw. Dekonstruktion der Empathie   | 165 |
| 2         | Empathie als steuerbares Phänomen   | 167 |
| 3         | Erste Falldiskussion  | 169 |
| 4         | Zweite Falldiskussion   | 172 |
| 5         | Dritte Falldiskussion   | 175 |
| 6         | Zusammenfassung   | 179 |
| <b>VI</b> | <b>Affektreflektive Kompetenzen – Entwicklungslinien in der Ausbildung von Empathie – Evaluierung</b> | 183 |
| 1         | Relationale, intersubjektive Mentalisierungskompetenzen der Pflegeperson                              | 183 |
| 2         | Zehn Kompetenzen  | 185 |
| 2.1       | Innere Haltung, Beobachtung, Involviertheit   | 186 |
| 2.2       | Rahmen  | 188 |
| 2.3       | Pflegerisches Handeln   | 190 |
| 3         | Entwicklungslinien in der Ausbildung von Empathie   | 191 |
| 3.1       | Novice student phase  | 194 |
| 3.2       | Advanced student phase  | 199 |
| 4         | Einflüsse auf die Entwicklung der StudentInnen  | 200 |
| 5         | Evaluierung   | 205 |
| 5.1       | Evaluation der Praxisorte   | 205 |
| 5.2       | Evaluation der Lehre  | 205 |
| 5.2       | Selbstevaluation  | 206 |
| 5.3       | Dialoggesteuerte Evaluation – Mentalisierungsbasierte Evaluation (MBE)                                | 207 |

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| 5.4         | Durchführung der dialogisch-mentalisierrungsfördernden Evaluation (DME)                      | 208 |
| 5.6         | Zusammenfassung  | 210 |
| <b>VII</b>  | <b>ART II – Beobachtung, Didaktik und Mentalisierung</b>                                     | 211 |
| 1           | Affektreflektives Leiten von Trainingsgruppen  | 211 |
| 2           | Gruppenphänomene   | 214 |
| 3           | Beobachtung  | 219 |
| 4           | Vorbereitung zu einer beobachtenden Haltung  | 224 |
| 5           | Aufgaben der Gruppenleitung  | 226 |
| 6           | Institution und Implikation  | 227 |
| 7           | Exploration der Gefühle der StudentInnen gegenüber dem Material                              | 228 |
| 8           | Exploration der sich in der Gruppe gegenüber dem Material entwickelnden Gefühle              | 230 |
| 9           | Verantwortung und Pathologie der StudentInnen bzw. der Gruppenleitung                        | 231 |
| 10          | Die Protokolle   | 233 |
| 11          | Beobachtungskompetenz  | 235 |
| 12          | Ablauf eines Gruppenprozesses in einem Semester  | 236 |
| 13          | Zusammenfassung  | 238 |
| <b>VIII</b> | <b>ART III – Supervision in der Gruppe</b>   | 241 |
| 1           | Einführung   | 241 |
| 2           | Intersubjektives Feld und Ko-Konstruktion  | 241 |
| 3           | Anfänge der Supervision  | 248 |
| 4           | Leitungskompetenz für ART III  | 251 |
| 5           | Institution und Schule sowie deren Rahmenbedingungen   | 254 |
| 6           | Empathie in der Gegenübertragungsexploration und im bidirektionalen Feld                     | 255 |
| 7           | Die Dynamik in der Gruppe von SupervisandInnen   | 258 |
| 8           | Die vonseiten der StudentInnen dargebrachten Szenen und Themen und ihre Kompetenzentwicklung | 259 |
| 9           | Intersubjektivität – Supervision – relationales Denken                                       | 265 |
| 10          | Das Eingebettetsein in einer Ausbildungsinstitution  | 275 |
| 11          | Grenzen zwischen Supervision und Therapie bzw. Analyse                                       | 278 |
| 12          | Intersubjektivität im Gruppensetting   | 281 |

---

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| <b>13</b>   | <b>Übergangsraum – Darstellungsraum<br/>als intersubjektive Inszenierung</b>     | 283 |
| <b>14</b>   | <b>Nichtwissen – geringe Feldkompetenz der Gruppenleitung</b>                    | 284 |
| <b>15</b>   | <b>Conclusio</b>   | 284 |
| <b>IX</b>   | <b>Methodisches Vorgehen</b>   | 287 |
| <b>1</b>    | <b>Empirische Forschung zum Ausbildungsprozess</b>                               | 287 |
| <b>2</b>    | <b>Theoretische Überlegungen zur Methodenwahl und<br/>Abfolge der Erhebungen</b> | 289 |
| <b>3</b>    | <b>Methodenauswahl</b>   | 290 |
| <b>4</b>    | <b>GT-Selbstbilder</b>   | 291 |
| <b>5</b>    | <b>Beschreibung der Testmaterialien</b>  | 291 |
| <b>5.1</b>  | Entstehung des Gießen-Test II  | 291 |
| <b>5.2</b>  | Definition des Gießen-Test II  | 292 |
| <b>5.3</b>  | Anwendungsbereiche   | 292 |
| <b>5.4</b>  | Gütekriterien  | 292 |
| <b>5.5</b>  | Normwerte  | 293 |
| <b>5.6</b>  | Gruppendiagnostik – Analyse der Mittelwertprofile<br>von Kollektiven             | 293 |
| <b>6</b>    | <b>Testdurchführung und Ablauf</b>   | 293 |
| <b>7</b>    | <b>Auswertung</b>  | 294 |
| <b>7.1</b>  | Selbstbild   | 294 |
| <b>7.2</b>  | Zusammenfassung der Berechnungsergebnisse  | 295 |
| <b>7.3</b>  | Skala 1: soziale Resonanz  | 295 |
| <b>7.4</b>  | Interpretation der Ergebnisse der Skala 1  | 296 |
| <b>7.5</b>  | Skala 2: Dominanz  | 297 |
| <b>7.6</b>  | Interpretation der Ergebnisse der Skala 2  | 298 |
| <b>7.7</b>  | Skala 3: Kontrolle   | 299 |
| <b>7.8</b>  | Interpretation der Ergebnisse der Skala 3  | 300 |
| <b>7.9</b>  | Skala 4: Grundstimmung   | 301 |
| <b>7.10</b> | Interpretation der Skala 4   | 302 |
| <b>7.11</b> | Skala 5: Durchlässigkeit   | 303 |
| <b>7.12</b> | Interpretation der Skala 5   | 304 |
| <b>7.13</b> | Skala 6: soziale Potenz  | 305 |
| <b>7.14</b> | Interpretation der Skala 6   | 306 |
| <b>7.15</b> | Beschreibungen der Ergebnisse der Skala E und Skala M                            | 306 |
| <b>7.16</b> | Interpretation der E-Werte   | 307 |
| <b>7.17</b> | Interpretation der M-Werte   | 308 |

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| <b>8</b>  | <b>Zusammenfassung der Ergebnisse des Gießen-Tests</b>                                     |     |
|           | <b>Selbstbild-Gruppe (GT-S)</b>  | 308 |
| 8.1       | Unterschiede zwischen den Ausbildungsgruppen   | 308 |
| 8.2       | Unterschiede zu »PatientInnen-Gruppen«   | 309 |
| <b>X</b>  | <b>Auswertung der Beobachtungsprotokolle</b>   | 311 |
| 1         | <b>Methode</b>   | 311 |
| 2         | <b>Haltung</b>   | 312 |
| 3         | <b>Dasein und Hören als Haltung</b>  | 323 |
| 4         | <b>Empathie als Zusammenspiel von Haltung und Ausstrahlung</b>                             | 328 |
| 5         | <b>Sensibilität – Resonanz – Komplementarität</b>  | 331 |
| 6         | <b>Das Konzept des »Dritten« bzw. »the Thirdness«</b>                                      | 341 |
| 7         | <b>Zusammenfassung</b>   | 353 |
| <b>XI</b> | <b>Conclusio</b>   | 355 |
| 1         | <b>Die Geschichte des ART-Projektes</b>  | 357 |
| 2         | <b>ART I bis III</b>   | 360 |
| 3         | <b>Empathie und Enactment</b>  | 361 |
| 4         | <b>Enactment und Konflikt</b>  | 369 |
| 5         | <b>Enactment vonseiten der StudentInnen</b>  | 370 |
| 6         | <b>Die Bedeutung von ART für das Lernen und die Lehre von Empathie in sozialen Berufen</b> | 371 |
| 7         | <b>Forschungsergebnisse und Resümee</b>  | 374 |
| 8         | <b>Ausblick auf Forschung und Ausbildung</b>   | 374 |
|           | <b>Literatur</b>   | 377 |

# **Vorwort von Roger Frie**

Our social fabric and well-being depend on the essential care provided by healthcare workers. As I write these words, the global population is struggling with the effects of the coronavirus. We are in the grips of a pandemic and healthcare workers are as susceptible to the virus and its associated anxieties as the patients they treat. The pressures they face are enormous. Societal expectations of healthcare workers, and the responsibilities they experience, create a constant emotional burden, even as they work to relieve the physical suffering of the individual patients under their care.

In his important new book, the psychotherapist and educator, Johann Steinberger, demonstrates that our emotional well-being is manifestly complex and always exists in relationship to other people. The emotional lives of healthcare workers, or of anyone else for that matter, can only be understood if we appreciate the social contexts that bind us together as human beings. We are all fundamentally emotional and social in nature. This basic precept raises some important questions: How do healthcare workers relate to the humanity of their patients, or to their own emotional experience? How might a greater emotional awareness improve not only patient care, but also the lives of healthcare workers themselves? And what kind of educative process can instill emotional understanding, given the prevailing emphasis on cognitive knowledge and biomedical research?

The societal crises we face today, from pandemics and rapid climate change to repressive and authoritarian regimes, surely provide good reason to attend to our emotions. This book asks us to engage with our emotions and recognize how they manifest themselves in our everyday and professional lives. But this is neither easy nor straightforward to do. We often do not know what we are feeling, and our current system of medical education neglects the centrality of emotional life. Steinberger demonstrates that in order to achieve emotional awareness and possibilities for emotional regulation, we need first to understand how we interact

with others and the world around us. To this end, he lays out a carefully planned and practiced program of training that teaches us to reflect on and understand emotionality – to mentalize our emotions – and thus, to learn from and deepen our emotional lives.

*Affektresonanztraining* is a thoroughly and wonderfully interdisciplinary book. It is both scholarly and highly readable, a work that combines history and theory, with evidence-based practice and training models that draw upon ongoing qualitative and quantitative research. Above all, this book seeks to render psychoanalytic ideas relevant for the present, and to invigorate an approach to medical and therapeutic education that moves beyond cognition and embraces the reality of our emotions, in all their richness and complexity.

This book is both an introduction to an essential training course in the emotions and a vital reminder of the importance of psychoanalysis at a time when psychotherapy is increasingly dominated by cognitive and behavioural approaches. Steinberger provides a wide-ranging and rigorous introduction to an essential body of psychodynamic theory and practice, from mentalization to intersubjectivity and relational psychoanalysis. In this sense, the book's purpose is twofold: to provide a new and specific emotion-focused model of education for healthcare workers called *Affektresonanztraining* or ART; and to outline a contemporary and cutting-edge psychodynamic perspective on emotional life and well-being.

Steinberger's work will resonate with readers in myriad ways. As a University Professor, teaching in the Faculties of Education and Psychiatry, and as a practicing psychoanalyst with hospital experience, Steinberger's book brought home for me the challenges and opportunities we face today. How do we think and practice, be it as healthcare workers in today's medical system, or as individual clinicians interacting with our patients? For example, young psychiatrists are increasingly educated only in the biomedical model and receive limited exposure to therapeutic forms of patient care. The important, but often outdated psychodynamic models that once held sway in psychiatry, have been overturned in favor of psychopharmacology, a formal diagnostic process and biomedical research. The patient, who was long defined as the one who suffers, has been increasingly transformed into a medical object that can be measured and assessed. As a result of these changes, today's psychiatrists-in-training are often ill prepared to understand the emotional dynamic of the healing relationship with their patients. Nor are they prepared to understand their own emotional lives or how the emotions shape what they perceive, understand and do with their patients.

How can today's educative system prepare healthcare workers to appreciate

the empathic process or their emotional relationship with their patients? For Steinberger, the solution to this dilemma is clear: »Es braucht eine neue Perspektivensetzung in der Ausbildung der nächsten Generationen, weg von der kognitiven Bedeutung hin zur Entwicklung von seelischen Bedeutungen und neuen Formen des psychischen Verstehens. Wir legen großen Wert auf technischen Fortschritt, ein Streben nach Veränderung im kognitiven Erleben. Weniger Bedeutung messen wir unserer psychischen Entwicklung bei [...] Ein kreativer Boden für kommende Generationen liegt in der Haltung und im psychischen Verstehen.«

When we empathize with another person, we may relate differently to them depending on how we perceive and understand the patient's pain or suffering (see Luhrmann, 2000). When psychiatrists are schooled in diagnosing and prescribing in a biomedical setting, they learn to see their patients in terms of categories of illness, defined by specific brain functions and psychological symptoms. But what of their patient's lived experience, the way that an illness is felt, or can shape the trajectory of life? In order to understand and empathize with a patient's lived experience, it is necessary to move beyond categories, functions and symptoms, to grasp the experience of suffering at the heart of their struggle. This requires a different kind of relationship. It requires seeing the patient as a person, someone who is more alike than different. Empathy, the ability to think, see or feel oneself into the place of the other, plays a crucial role in this humanizing process.

The traditional medical model, with its emphasis on universalization and objectification, tends to neglect our embeddedness in the social world. As Steinberger points out, the consequences are far reaching: »Unser derzeitiges Wissenschaftsverständnis löst sich von der Person und versucht, deren Gedanken und Theorien zeit- und ortsunabhängig darzustellen [...].« In response, Steinberger develops an educative model that seeks to foster awareness and appreciation of the social and cultural contexts that shape emotional life. It is essential to understand human experience in the contexts in which it takes place (Frie & Coburn, 2011). This is particularly relevant for understanding emotions. Viewed from a developmental lens, patterns of emotional interaction between a child and its caregivers unfold in specific sociocultural contexts and historical trajectories and give rise to interpersonal frameworks and implicit meanings that shape subsequent emotional experiences. Viewed from a contemporary psychodynamic perspective, our emotional lives are a central dimension of all human experience and fundamentally relational and sociocultural in nature.

Steinberger's book seeks to overcome and question the overarching contemporary emphasis on cognition. In the process, it teaches us how to engage with

new and different forms of emotional awareness. *Affektresonanztraining* is written to help professionals concerned with the crucial task of training tomorrow's healthcare workers. This book is equally relevant to practicing therapists and students because it provides an essential guide to a growing and important body of work on mentalization. Clear and comprehensive, reaching the expert and novice alike, Steinberger's careful and sensitive study is both necessary and inspiring.

*Roger Frie, PhD, PsyD, R.Psych, Professor of Education,  
Simon Fraser University, Affiliate Professor of Psychiatry,  
University of British Columbia, Vancouver, Canada*

## References

Frie, R. & Coburn, W.J. (Eds.). (2011). *Persons in Context: The Challenge of Individuality in Theory and Practice*. New York: Routledge.

Luhrmann, T.M. (2000). *Of Two Minds: An Anthropologist Looks at American Psychiatry*. New York: Vintage.

# Danksagung

»Me tomó cuatro años pintar como Rafael, pero me llevó toda una vida aprender a dibujar como un niño.« – »Ich habe vier Jahre gebraucht, um malen zu können wie Raffael – aber ein Leben lang, um malen zu können wie ein Kind.«

*Pablo Picasso*

*(in Fernández Mínguez, 2019, S. 161)*

Beim Schreiben dieser Zeilen ist die Welt in einem zerbrechlichen Status, umspannt von einem Virus, der uns tief in unseren gewohnten Verstehensmustern erschüttert. Viele der StudentInnen, denen der Leser oder die Leserin hier begegnen wird, sind nun in diversen Spitalstationen, Ambulanzen und anderen Gesundheitseinrichtungen tätig, die für unser Wohl Verantwortung übernehmen. Einige dieser StudentInnen blicken mir im Zuge der modernen Begegnungstechnik mit müden Gesichtern und überarbeitet aus meinem Computerbildschirm entgegen. Metaphern des Krieges, der Hilflosigkeit nehmen sich Raum, um mich an all der Überforderung teilhaben zu lassen. Hier mit mir in der Begegnung der Ruhe zu sein hinterlässt bei vielen ein Gefühl von Schuld, nicht bei den KollegInnen an der »Front« zu sein. Dort herrscht ein Gefühl der Gemeinschaft mit den KollegInnen vor, die Angst wandelt sich in Handeln um, Mut wird zum Synonym des Aushaltens. Die Angst, als Angehörige oder Angehöriger des Gesundheitsdienstes in Quarantäne geschickt zu werden, ist allgegenwärtig – in der Wohnung, im Wohnheim für Pflegepersonal usw. eingesperrt zu sein, vom Handeln in die stillstehende Zeit verbannt zu werden; vom Losgelöstsein der eigenen Bedeutung im Tun auf der Station, hineingeschleudert in das absolute Dasein des eigenen Ichs in der Bedeutung all der Gefühle von Angst, Hilflosigkeit und Zorn, die es bestimmen. Einsamkeit gebiert unser Dasein in all seinen Facetten, das Gegenüber in seiner Abwesenheit bestimmt seine Anwesenheit.

PatientInnen und StudentInnen sind die ProtagonistInnen dieses Buches, ihr Eintauchen in die gemeinsame Begegnung vermittelt uns in einem sinngebenden Prozess die Bedeutung des Seins. All das Leben der Menschen im gemeinsamen Tun ermöglichte das Erschaffen eines Raumes von erfüllender Identität. Meine Dankbarkeit, mich in ihrer Mitte wiedergefunden zu haben, gilt all den engagierten StudentInnen und deren Zugehen auf Menschen in all ihrer Entdeckerlust.

Das Buch behandelt ein Projekt, das wir als eine kleine, sich immer dynamisch verändernde Gruppe mit der neuen Form des Unterrichtes von Refelxionsräumen im Herbst 2010 begannen. Eine Reihe von Personen beteiligte sich am Aufbau, an der Weiterentwicklung, und ein Kern ist seit Beginn mit am Halten und Entwickeln dieses Projektes engagiert.

Die Möglichkeit einer Heimat wird seit dieser langen Zeit von Hubert Streif, Direktor der Schule für Gesundheits- und Krankenpflege am Campus Penzing, bereitgestellt, auch gegen alle Widrigkeiten verteidigt, und er ist der Verantwortliche, der für die Finanzierung unseres gemeinsamen Projektes Sorge trägt. Er hat allen Beteiligten die Sicherheit vermittelt, dass sich unser Tun in einem sinnstiftenden pädagogischen Konzept entfalten wird.

Als VerfechterInnen unseres Projektes trugen am Beginn große Verantwortung Ewa Zemann und Gerlinde Zöchling. Sie sprachen der kleinen unterrichtenden Dreiergruppe Mut zu und hielten destruktive kritische Stimmen in dieser Phase von den GruppenleiterInnen fern. Ewa Zemann behielt immer einen reflektierenden Blick auf den Entwicklungsprozess, entwarf einen Fragebogen und übernahm mit Claudia Gundacker das Handling unserer gewonnenen Forschungsdaten.

Die ersten Gruppen wurden von Angelika Guttenberger und Wolfgang Sieberth geleitet. Ihnen gebührt der Dank für die Saat und das Hüten des ersten Keimens unseres Tuns und dafür, dass sie auch in dieser heiklen Anfangsphase Mut zum Experimentieren und Reflektieren gezeigt haben. Es kam zum Wechsel der GruppenleiterInnen und Georg Totzauer mit seiner spontanen und kreativen Gruppenmoderation brachte neue gestaltungs-dynamische Momente ein. Der nächste Leiterwechsel kam dann durch Claudia Gundacker, die gleichzeitig ihre wissenschaftliche Expertise einbrachte und uns auf den Gießen-Test aufmerksam machte. Allen vier LeiterInnen bin ich zu großer Dankbarkeit verpflichtet, diesem Projekt Leben eingehaucht zu haben.

Dann stieg Gerhard Schoßmeier in unsere Gruppe ein und entwickelte für unser sechsjähriges Projekt die beiden ersten Semester mit dem Schwerpunkt der Selbsterfahrung und brachte Gerhard Sprinzel in die Gruppe, um die Selbsterfahrungselemente weiterzuentwickeln. Gerhard Schoßmaiers kreativer Sprachumgang brachte uns die Bezeichnung Affektresonanztraining (ART) als kunstvolle Ummalung unseres Tuns.

Fünf der GruppenleiterInnen beschritten neue Wege, sind aber unabkömmliche Bestandteile unseres Prozesses und spiegeln mit ihrem Kommen und Gehen den dynamischen und fluiden Prozess wider. Seit vielen Jahren ist nun Gisela Ha- jek ein fester Bestandteil in der Leitung und Entwicklung der Gruppen.

Für die Lektorierung des Textes und dessen Feinschliff ist Tanja Stroblmayr

federführend, vom Psychosozial-Verlag wurde ich liebevoll von Jana Motzet begleitet. Die Texte in eine verstehbare Sprache von wissenschaftlicher Interdisziplinarität zu bringen, den intellektuellen Austausch und die Diskussion über sprachliche Sinnbedeutungen als einen Prozess des »Verdauens« ermöglichte mir Brit Haslinger, der ich für diese Unterstützung sehr dankbar bin.

Thomas Stephenson brachte mich dazu, über die Bedeutung relationaler Denker im psychodynamischen Feld nachzudenken. Martin Jandl spendete in wohlwollenden Mails seine Unterstützung. Die Zeugenschaft meines Tuns und damit die Anerkennung meines generativen Eingebettetseins oblag Wilhelm Burián.

Roger Frie, den ich auf einem Kongress 2018 kennenlernte und dessen Buch *Not in my Family* mir sehr inspirierende Erkenntnisse lieferte, schenkte mir ein Vorwort.

Renate Steinberger zeichnet für die wunderbaren Fotografien im Buch verantwortlich und Sarah Guttenberger stellte ihr Bild für das Buchcover zur Verfügung.

Zu großer Dankbarkeit bin ich der Familie, aus der ich komme, in der das Leben der Weitergabe sich entfaltet und die man sich als Arbeitsfamilie wählt, verpflichtet.

Viele Namen von Menschen, denen ich in meiner Entwicklung zutiefst dankbar bin, müssten hier noch Eingang finden, die mich begleiteten, die große Kraft an Inspiration auf mich ausübten, die an mich glaubten.



# I Einführung<sup>1</sup>

»Alle Tage wachen, fremd, flach, in verloschenen Worten, im Verfall. Mich weichen Meere, Wogen, Nacht. Dann – alles fort. Wer fällt noch ins Ferne, lange am Echo. Verwandelt mich.«

*Petra Nagenkögel (2012, S. 61)*

Alle Ausbildungen in psychosozialen Feldern setzen als wesentliche Grundprämissse Fähigkeiten zu sozialen Kompetenzen voraus. In den letzten 20 Jahren wechselte die Vorstellung über Bildungsqualifikation von der Vermittlung bzw. Aneignung von »Wissen« zur Vermittlung bzw. zum Erlernen von »Kompetenzen«. Wie aber lassen sich nun Kompetenzen, die im Leben wie im Beruf benötigt werden, definieren? Und was bedeutet Professionalität im Bereich der Vermittlung bzw. des Erlernens von sozialen Kompetenzen, wie sie in jedem psychosozialen Tätigkeitsfeld erwartet werden? Grundsätzlich wird bei diesen Fragen oft mit Begriffen gearbeitet, die wenig präzise sind: Es gehe um die Fähigkeiten, »eine tragfähige Beziehung« herzustellen oder ein »entlastendes« Gespräch zu führen. Bei genauerem Nachfragen zeigen sich hinter solchen Begriffen ebenso viele Konstrukte wie Befragte. Wir haben eine klare Vorstellung von der Vermittlung von »Wissen« und wie wir es reproduzierbar und überprüfbar gestalten können. Explizites Wissen ist in Form von Sprache gut vermittelbar. Dagegen werden beim Erlernen von implizitem Wissen bzw. sozialer Kompetenz Begriffe wie »Persönlichkeit« herangezogen und als komplexes Netz impliziter und expliziter Wahrnehmungs-, Verstehens- und kommunikativer Handlungsmöglichkeiten definiert, aus dem sich situativ hilfreiche Interventionen ergeben können (Buchholz, 2008). Die Fähigkeiten von sozialer Kompetenz sind mit der Persönlichkeit der intervenierenden Person eng verknüpft. Kompetenz beginnt also mit der Kompetenz, genau diese darstellen zu können bzw. sie zu definieren. Sie lässt sich zu- bzw. beschreiben als ein Rollenverhalten, in dem ich definiert werde, oder als Erwartung, die von anderen an mich herangetragen wird. Aber im Sinne von Wittgenstein lässt sich diese Rollenzuschreibung von Kompetenz eben nur durch Zeigen und Vorführen

---

**1** Viele der geschilderten Szenen wurden in dem Sinne verändert, um die Anonymität der darin handelnden Personen und Institutionen zu wahren.

eines Verhaltens erreichen, das dann vom Gegenüber als kompetentes Handeln interpretiert wird. Der Begriff »Kompetenz« ist also nur ein höher strukturiertes, metaphorähnliches Wort, welches erst durch Handlung und die darauf folgende Außenzuschreibung beschrieben wird. Ähnlich verhält es sich auch mit der Zuschreibung des Wortes »sozial«. Wir brauchen immer eine Handlungsebene, die wir in ein beschreibbares Konstrukt »stecken«, das wir wiederum in Handlung umsetzen bzw. als implizites, anleitendes Handlungskonstrukt verwenden können. Auch erkenntnistheoretische Schriften beschreiben unisono, dass für die Entwicklung von Kompetenz und Könnerschaft die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse auf einer impliziten Ebene bzw. außerhalb unseres bewussten Erlebens elementar sind, um schwierige soziale Situationen versteh- und lösbar zu machen. Wir geben situativ dem, was wir erkennen, eine Bedeutung. Etwas wahrzunehmen bedeutet immer etwas in sich aufzunehmen, wobei wir aus impliziten Einzelinformationen in unserem Gehirn auf ein Ganzes rückschließen (Neuweg, 2004). Primär geht unser implizites Wissen, aufbauend auf unserer Vorerfahrung, von den wahrgenommenen Einzelementen aus, die als Affekte auftauchen und dann in ein Bild umgewandelt werden (Krause, 2005). Es kommt zu einem Hin- und-her-Pendeln zwischen dem Hintergrundbewusstsein und dem Fokalbewusstsein (Kahl-Popp, 2004, 2009, 2011, 2015). Polanyi geht von einer impliziten Triade aus, mit der der Mensch Situationen bewältigt, indem er seine Konzentration auf sein einverleibtes Wissen und seine Erfahrungen legt (Neuweg, 2004). Die Triade besteht aus einem Subjekt, dem Nach-innen-Hören und der gleichzeitig antizipierenden, imaginativen Aufgabe, die außerhalb ihrer selbst liegt. Das bedeutet, dass wir Situationen bewältigen, indem wir uns in der Begegnung mit anderen in einem Zustand des Nichtverständens und des Nichtwissens belassen, um damit eine Haltung der affinitiven Selbstorganisation einzunehmen zu können. Zusammenfassend können wir also feststellen, dass soziale Kompetenz ein Anwendungs- und Lernprozess ist, der auf einem Wahrnehmungsprozess beruht.

Basierend auf dieser Grundüberlegung hat der Verfasser ein Ausbildungskonzept entwickelt, das auf der Schulung von Wahrnehmung beruht. Zur ersten Anwendung dieses Konzepts kam es in der Ausbildung für psychiatrische Krankenpflege. Diese Ausbildung umfasst sechs Semester, die in Theorie- und Praxisblöcke aufgeteilt sind. Eine zentrale Forderung in der Berufsbeschreibung zur psychiatrischen Krankenpflege bezieht sich auf die bei den Auszubildenden vorausgesetzte Fähigkeit, sich mit der eigenen Persönlichkeit auseinanderzusetzen und mit eigenen wie den Gefühlen anderer umgehen zu können.

Um diese Aspekte verstärkt in die Ausbildung zu bringen, wurde ein Konzept entworfen, das die gesamte Ausbildungszeit von sechs Semestern umfasst. In den

beiden ersten Semestern liegt der Schwerpunkt auf der Introspektion, die durch Selbsterfahrung in Gruppen geschult wird. In diesem ersten Jahr geht es um das Wahrnehmen der eigenen Bedürfnisse und um die Gefühlsreaktionen in diversen Lebenslagen sowie die damit verknüpften eigenen Lebensnarrative. Im letzten Ausbildungsjahr steht die Fähigkeit, Supervision zu nutzen und auch selbstreflexives Verhalten gegenüber den PatientInnen und MitarbeiterInnen darzustellen, im Mittelpunkt. Die StudentInnen sollten nun die Fähigkeit der prozeduralen Verknüpfung von deklarativem Wissen haben.

Für das dazwischen liegende Ausbildungsjahr entwickelte der Verfasser eine Form der »PatientInnenbeobachtung«, die vorrangig Schulung und Nutzung einer relationalen mentalisierenden inneren Haltung zum Ziel hat. In diesen beiden Semestern geht es um die Fähigkeit zur Trennung bzw. Verknüpfung unterschiedlichster Wahrnehmungsspitze, die zur PatientInnenbeobachtung gebraucht werden. Es geht um die Fähigkeit der Mentalisierung mit der vorgelagerten Stufe der klaren Einschätzung einer Grenze zwischen Objekt und Subjekt in einer interpersonalen Situation.

Das zweite Ausbildungsjahr beginnt mit einem Theorieblock, in dem vier Unterrichtseinheiten zur Verfügung stehen, um den SchülerInnen das Konzept und den theoretischen Hintergrund zu vermitteln und sie dann für die »Reflexion« in Gruppen zu je sechs Studierenden einzuteilen. Diese Gruppen suchen sich auf der Station bzw. Ambulanz oder in anderen sozialen Einrichtungen, in denen sie tätig sind, eine Stelle, von der aus sie die Beobachtung eines Patienten oder einer Patientin vornehmen können.

Die Wahrnehmungsschulung basiert auf zwei Teilen: auf einem Input- und einem Outputfaktor. In der ersten Sequenz wird die Reduktion des eigenen Enactments durch eine Veränderung der inneren Haltung gegenüber äußeren Reizen geschult. Die Studentin (oder der Student) sucht sich einen Beobachtungsort und verhält sich passiv. Sie versucht, immer unter der Reizschwelle ihrer Umgebung zu bleiben, sodass sie in sich ein »Gefälle« erzeugt. Nun beginnt sie mit ihrer Beobachtung und stellt der Situation ihr Sensorium zur Verfügung. Sie lässt die Bilder in sich eindringen und auf ihre eigenen Erfahrungen treffen, die von ihren sieben Basisemotionen (Ekman, 2010, 2011) getragen werden. Es kommt zu einer Internalisierung der von außen auf sie zukommenden Bilder, die auf einen inneren Nährboden fallen. Diese Bilder berühren die eigenen, inneren Bindungsmodelle. Hierauf kommt es zu einem inneren Umwandlungsprozess.

Anschließend schreibt die Studentin ihre Beobachtung auf. Anhand dieser Notizen lässt sich nun diskutieren, inwieweit eben diese Rückspiegelung der Situation bzw. die Externalisierung der aufgenommenen Bilder zu einer Erkennung der

Interaktion der beobachteten Menschen beträgt. Die Studentin wird auch explizit dazu aufgefordert, ihre Gefühle zu den beobachteten Szenen aufzuschreiben.

Im nächsten und zweiten Segment werden diese Protokolle in der Kleingruppe diskutiert. Die Reaktionen der Gruppe auf das dargebrachte Material werden wiederum einer Reflexion unterzogen und zum Verstehen des Patienten oder der Patientin bzw. der beobachteten Szene verwendet. Innerhalb der Gruppe kann man nun überlegen, inwieweit unterschiedliche Reaktionen der Gruppenmitglieder auf die Protokolle ein differenzierteres Bild der Szene darstellen. Die StudentInnen sollen nach diesen beiden Semestern erkennen können, ob und in welcher Form sie ihre eigenen Bindungsmuster zur Interpretation von Situationen verwenden und wie weit es ihnen gelingt, in der Begegnung mit anderen Menschen eine mentalisierende Situation zu schaffen. Mentalisieren bedeutet die Fähigkeit, die eigenen Intentionen und Gefühle zu verstehen und damit eine Vorstellung von den Gefühlen und Intentionen des anderen zu bekommen und diese auch mitzuteilen.

Ziel dieses dreijährigen Projektes war und ist unter anderem die Schulung von Empathie, Metakognition, innerer Achtsamkeit und emotionaler Intelligenz als grundlegende Fähigkeiten zur Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz, die wiederum zu einer Fähigkeit von Mentalisierung zusammengefasst werden können.

## 1 Hochschule

Viele Menschen drängen in eine Bildungsinstitution, um einen Hochschulabschluss zu erreichen. Nach einer Prognose der Europäischen Kommission wird im Jahr 2050 mindestens ein Drittel der Arbeitsplätze im hochqualifizierten Bereich liegen, während die gering qualifizierten Stellen auf unter 15 Prozent sinken werden (European Commission, 2011; Al-Ani, 2013). Für den steigenden Bedarf an Qualifizierungsmöglichkeiten werden in den kommenden Jahrzehnten nicht genügend Studienplätze in staatlichen Universitäten zur Verfügung stehen. Die kontinuierliche Senkung der Finanzmittel für den Bildungsbereich wird sich auch auf die Qualität der Hochschulausbildungen auswirken (Kamenetz, 2011). Aus diesen Zukunftsprognosen ergibt sich ein dringender Handlungsbedarf hinsichtlich der staatlichen Finanzierung von qualifizierten Ausbildungen und einer entsprechenden Neustrukturierung von Inhaltsvermittlung. Derzeit gehen viele Thesen davon aus, dass unser Bildungssystem sehr stark von wirtschaftlichen und politischen Interessen geleitet und auf die Bedürfnisse von Nationalstaaten zuge-

schnitten wird (Al-Ani, 2013; Kamenetz, 2011). Bildung bleibt aus dieser Sicht immer ein geleitetes Instrument und stellt somit kein universalistisches, globales Modell dar (Meyer & Ramirez, 2005).

In einem freieren Feld des Internets beginnen sich neue Bildungsstrukturen herauszukristallisieren, wie zum Beispiel P2P (*peer to peer*) und Edupunks (Kop, 2007; Kamenetz, 2009). Modernes Lernen geht über die Fähigkeit der Selbstorganisation hinaus, was wiederum eine neue Rollendefinition des oder der Lehrenden mit sich bringt. Wissen generiert sich in einer neuen, autodynamischen Form, wie sie durch die Möglichkeit von P2P-Strukturen dargelegt wird. Es wird in Zukunft mehr um die Fähigkeit des oder der Lehrenden zur Organisation eines Selbst gehen. Das bedeutet, dass seine oder ihre Aufgabe mehr darin besteht, eine MentorInnenfunktion einzunehmen, als in der Vermittlung von kognitivem Wissen. Lehrende setzen sich auch aus Peers und Edupunks zusammen. Der Begriff »Edupunks« wurde 2008 von Jim Groom in einem Blog kreiert und bezeichnet Menschen, die aus Eigeninteresse Wissen erwerben, ohne damit etwa auf einen Hochschulabschluss abzuzielen. Edupunks sind Personen, die sich außerhalb von klassischen universitären Strukturen Wissen aneignen. Als Geburtsstunde der Edupunk-Technologie wird das Jahr 2001 bezeichnet, als das MIT anfing, kostenlos Kurse ins Internet zu stellen (Al-Ani, 2013). »If the tools work best while the learners are in control, it is time for tutors to relinquish some power and trust their students to get on with the activity of blogs and wikis as disruptive technologies«, schreibt Rita Kop (2007, S. 197f.). Die Selbstorganisation bzw. Kontrolle findet für Rita Kop in den Peergruppen statt, was nahelegt, die Rolle der Lehrenden neu zu überdenken. Auch Jeremy Rifkin hebt die Bedeutung des Lernens zwischen StudentInnen hervor; »Peer to peer learning shifts the focus from the lone self to the interdependent group. Learning ceases to be an isolated experience between an authority figure and a student and is transformed into a community experience« (Rifkin, 2011, S. 246). Die neuen Anforderungen an die Vermittlung von Wissen werden die Schulen verändern, »lehrende« Schulen müssen zu »lernenden« Schulen werden und durch eine interdisziplinäre Forschung zwischen Pädagogik, Soziologie, Technik und Psychologie verbunden sein (Günther & Hüffel, 1999; Gelernter, 2012). Die klassische Funktion eines vortragenden Professors oder einer vortragenden Professorin wird in der neuen Bildungswelt in die eines Mentors oder einer Mentorin umgewandelt, die oder der den Fokus primär auf die PersönlichkeitSENTWICKLUNG und auf die praktische Anwendung des kognitiven Wissens legt (Al-Ani, 2013; Nentwich, 2004). Gelernter geht in seinem Artikel davon aus, dass nur die 25 bekanntesten Universitäten in Amerika und Europa überleben werden. Die Studienrichtungen, die naturwissenschaftlich und technisch ausge-

richtet sind, werden ebenfalls im klassischen Sinne bestehen bleiben. Je stärker die Studienrichtungen auf die Vermittlung von kognitivem Wissen ausgerichtet sind, desto mehr wird sich der Unterricht auf eine virtuelle Basis verlagern – die Studierenden lernen dann über das Internet bei den renommiertesten ForscherInnen wie etwa NobelpreisträgerInnen (Gelernter, 2012). Wenn wir also weggehen von den klassischen Lehr- und Lernbildern, so brauchen wir auch ein neues Design der Begegnung: »A focus on learning activity may necessitate changes in space planning projects, calling into question the traditional design approach that focuses on the shape of the room, the efficiency of the fixed seating arrangement, the instructor location, and so on« (Barone, 2005, S. 223).

Die Pädagogik muss Vermittlungsformen entwickeln, die so konzipiert sind, dass in und an der Begegnung gelernt werden kann, und sie muss die entsprechenden Strukturen anbieten, in denen diese neuen Formen von Wahrnehmung stattfinden können. Junge Leute müssen ihr Wissen selbst kreieren, anstatt es passiv aufzunehmen (Barone, 2005). Michael Polanyi (1958, 1985) spricht vom Menschen, der Erkenntnisse generiert und nicht Wissen im linearen Sinne anhäuft (Neuweg, 2004). Universitäten, die nur Wissen vermitteln, zerstören kreatives Potenzial. Peter Thiel, der Gründer von Paypal, zahlte Studierenden ein Stipendium, um sie aus den Universitäten zu holen, damit sie ihre Ideen umsetzen und selbst Gründer werden können. Die Universität von Wisconsin startete ab dem Herbstsemester 2013 in einigen Studiengängen kompetenzorientierte und flexible Modelle für Studierende, mit denen sie sich als QuereinsteigerInnen betätigen und sich verstärkt selbstorientiert durch das Studium bewegen können (Rollwagen, 2013). Bildung muss Menschen dazu befähigen, sich und andere zu verstehen und aus diesem Verständnis ein *loop-reflecting learning* zu kreieren, wobei es keine Lernenden und Lehrenden mehr gibt bzw. man keine abgeschlossene Bildung erreichen kann, sondern Bildung in sich nur einen permanenten Prozess von wechselnder Einflussnahme darstellt (Glotz, 1998).

## 2 Lehren

»Lernen vollzieht sich jenseits der pädagogischen Intention des Lehrers.«

*Kahl-Popp (2007, S. 174)*

Es scheint von Bedeutung zu sein, den Prozess der Vermittlung als eine Kompetenz zu sehen, die es ermöglicht, einen kreativen, mentalisierenden Raum für

Lernende und Lehrende zu öffnen. Der Inhalt verschiebt sich in den sekundären Fokus von Bildung. Es geht hier um die Vorstellung der »Schmiere«, die es braucht, um ein Werk in Gang zu bringen. Aber welche »Schmiere« braucht es, um die »Schmiere« zu vermitteln? Es deutet sich bereits in diesen Überlegungen ein permanentes Überlappen von Systemen an, in denen Lernen stattfindet. Rollen von Lehrenden und Lernenden werden dekonstruiert und verlieren an Bedeutung, da »Wissen« einer Permanenz des Austausches unterliegt. Lehren bedeutet eine behutsame Erschütterung von inneren Konventionen und Selbstgewissheiten, um eine Dekonstruktion des Denkens zu initiieren (Kahl-Popp, 2007). Dieser Prozess öffnet einen Raum für kreatives Denken, das seinerseits Tendenzen der Erstarrung und Unproduktivität entgegenwirkt.

Der beste Schutz für Betriebe vor einem Burn-out ihrer MitarbeiterInnen sind PraktikantInnen, die als Lehrende akzeptiert werden können und als solche blinde Flecken in Systemen benennen. Sie stellen eine unbezahlbare Ressource in puncto Psychohygiene für Betriebe dar (Steinberger, 2010).

Kreativität entsteht, wenn die Studierenden eine Spiegelung ihres Tuns erhalten und erfahren, wie sich Lehren anfühlt, indem sie die Lehrenden auch als EmpfängerInnen ihres Handelns erleben können. Die Lehrende zeigt der Lernenden eine Arbeitssituation, und die Lernende zeigt der Lehrenden, was diese Situation für sie bzw. für sie beide bedeutet. Beide zeigen im Sinne von Prangers anthropologisch begründetem Begriff des Zeigens als menschliche »Urgebärde« die Tätigkeit des Erziehens bzw. Lehrens. Aus dieser Perspektive geht es für die Lehrenden darum, den Fokus auf die Verarbeitungsprozesse der Lernenden zu lenken und im Gegenzug die eigenen Verarbeitungsprozesse den Lernenden als Teil dieses Prozesses zur Verfügung zu stellen. Damit geht es um die Herstellung einer gemeinsamen Abhängigkeit, die wiederum von beiden als oszillierender Prozess respektiert wird (Prange, 2012). Sind allerdings die Lehr- oder Lerntätigkeiten eines oder einer der beiden InteraktantInnen auf einer sadomasochistischen Beziehungserfahrung aufgebaut, so kommt es durch Zulassen dieses Introjektionsprozesses zu einer Gestaltung von ebendiesem Beziehungsmuster, und der gemeinsame Abhängigkeitsprozess stellt sich von außen betrachtet als hierarchischer Prozess dar und entspricht nicht unseren Vorstellungen von wechselseitiger Abhängigkeit. Eine kreative Weiterentwicklung der Lernenden bzw. der Lehrenden erfolgt durch das Bewusstwerden der Phänomene, die sich in der Begegnung entfalten. Der kreative Prozess kann durch eine relationale mentalisierende Haltung eines oder einer der beiden InteraktionspartnerInnen in Gang gebracht werden, indem er oder sie eine Perspektive des »Als-ob-Charakters« (ebd.; Fonyay et al., 2004) einnimmt und in den Fokus des oder der Betrachtenden legt und

somit einen Filter einbaut, um das Bild betrachten bzw. es abbilden zu können, sodass es nicht von der Grelle der Sonne überstrahlt wird. Das heißt, die intensiven Gefühle der Szene werden abgefiltert bzw. reduziert, was einen Boden für das Spiel mit der zugesagten Rolle bereitet. Dadurch entsteht die Möglichkeit, eine Perspektive von Falsch und Richtig oder Schwarz-Weiß-Betrachtungen von Szenen zu verlassen und somit ein Beherrschendes der inneren Schuld- bzw. Sadismusgefühle zu erlangen. Bei einem sadomasochistischen Grundmuster kommt es eben wieder zu der Verführung, die gewonnenen Erkenntnisse als Befriedigung ebendieser Dynamik zu verwenden. Wenn die Angst der Lehrenden es ihr nicht ermöglicht, einen kreativen Raum zu öffnen, um die Rolle der Lernenden einzunehmen zu können, so kann sie nur Inhalte und Methoden vermitteln und Wenn-dann-Unterweisungen geben. Sie ist damit in einer sehr konkretistischen Haltung (Kahl-Popp, 2007). Die vermeintlich Lernende lehrt dann die Lehrende durch ihren Widerspruch zum Beispiel, wie diese durch Mobilisieren ihrer Ängste noch stärker auf Regeln zurückgreift, und die Lernende zügelt, sich eben als Lernende zu verhalten und gut auf das gesprochene Wort zu achten. Das Bedeutungsvolle an dieser Szene ist das Verschließen von Möglichkeiten, eine mentalisierende Haltung einzunehmen; stattdessen wird nur mit Flucht reagiert, die aus Worten besteht und Lerninhalte wie Regeln wiedergibt. Die Lernende lernt, dass man Angst mit Flucht bzw. Unterdrückung bewältigt. Ihre Gefühle können von der Lehrenden nicht im Sinne von Bion »contained« werden (Bion, 2001). Spannend wird die Szene, wenn wir uns noch einen Faktor von Perversion dazu denken und es zu einer Befriedigung von sadomasochistischen Tendenzen kommt.

Der Lehrgegenstand befindet sich innerhalb, außerhalb und zwischen Lernenden und Lehrenden. Der Prozess der Entfaltung bzw. Kreativität befindet sich in der dynamischen Gestaltung der Begegnung (Kahl-Popp, 2007). Der Begriff des oder der Einzelnen lässt sich auch durch den der Gruppe ersetzen. Sünkel streicht heraus, dass es ohne Veränderung der Persönlichkeit des oder der Lernenden keinen Unterricht geben kann (Sünkel, 2002). Da die Rollen von Lernenden und Lehrenden nur einer konstruierten Rollenzuweisung entsprechen, kann dieser Gedanke dahingehend erweitert werden, dass die Kreativität eines Raumes sich nur entfalten kann, indem sich beide in ihrer Persönlichkeit verändern.

Für Studierende stehen bei heutigen Vorlesungen zwei Fragen im Vordergrund. Am Beginn wird die Frage gestellt, ob es Skripte zum Herunterladen gibt, worauf ein Drittel der Anwesenden die Vorlesung verlässt, wenn man es bejaht. Die zweite Frage zum Lerninhalt ist, ob das Gesprochene bzw. Vorgetragene prüfungsrelevant ist.