

## ***Literaturumschau***

Wilfried Datler, Margit Datler, Irmtraud Sengschmied, Michael Wininger

### **Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte der Aus- und Weiterbildung Eine Literaturübersicht**

#### **1. Einleitung**

Wenn von psychoanalytischer Aus- und Weiterbildung gesprochen wird, so denkt man zumeist an jene Aus- und Weiterbildungsgänge, die ihre Teilnehmer zu psychoanalytisch arbeitenden Psychotherapeuten qualifizieren. Noch genauer: Man denkt an jene Lehrgänge, die zur „klassischen“ psychoanalytischen Arbeit im Sessel-Couch-Setting befähigen.

Dies ist kein Wunder: Die Arbeit im Sessel-Couch-Setting wird seit den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts als Inbegriff von psychoanalytischer Praxis angesehen; und das Durchlaufen eines Curriculums, das auf die Ausbildungstrias von Lehranalyse, Theorieaneignung und Kontrollanalyse setzt und zu dieser Art von Arbeit qualifiziert, stellt nach wie vor die Voraussetzung schlechthin dar, die erfüllt sein muß, ehe sich jemand – etwa aus der Sicht der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung (IPV) - „Psychoanalytiker“ oder „Psychoanalytikerin“ nennen darf (vgl. Datler 1995, 31).

Das Verständnis von psychoanalytischer Praxis und psychoanalytischer Qualifizierung, das darin zum Ausdruck kommt, wurde auf breiter Basis normativ wirkmächtig: Nicht nur die Mitgliedsvereinigungen der IPV, sondern auch viele andere psychoanalytische Ausbildungsinstitute folgen diesem Konzept der „Vermittlung“<sup>1</sup> von psychoanalytischer Kompetenz.

Daneben darf allerdings (1.) nicht übersehen werden, daß sich innerhalb der „psychoanalytic community“ auch andere Formen des psychoanalytisch-therapeutischen Arbeitens und in Verbindung damit auch andere Formen der Vermittlung von psychoanalytisch-therapeutischer Kompetenz etablieren konnten – man denke an kinderpsychoanalytische oder gruppenanalytische Aus- und

---

<sup>1</sup> Von der „Vermittlung“ psychoanalytischer Kompetenz zu sprechen ist durchaus gängig – und doch nicht korrekt, denn psychoanalytische Kompetenz wird nicht von einem zum anderen *mittels* entsprechender Hilfen (wie etwa didaktischer Verfahren) weitergegeben. Psychoanalytische Kompetenzen gilt es vielmehr zu entfalten – und dazu kann man angeregt, dabei kann man angeleitet und unterstützt werden. Der allgemeinen Usance folgend wird im vorliegenden Text dennoch gelegentlich von „Vermittlung“ gesprochen werden.

Weiterbildungsgänge. Darüber hinaus kam es (2.) auch zur Auseinandersetzung mit der Frage, in welcher Form psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen vermittelt werden können, die nicht (bloß) psychotherapeutischer Natur sind.

Literatur, die den zuletzt genannten Punkt betrifft, soll in diesem Umschauartikel vorgestellt werden. Obgleich einiges dafür spricht, daß psychoanalytisch-pädagogische Praxis einen Spezialfall von pädagogischer Praxis darstellt und daß die Vermittlung von psychoanalytisch-therapeutischen Kompetenzen aus dieser Sicht einen Spezialfall der Vermittlung von psychoanalytisch-pädagogischen Kompetenzen abgibt (Datler 1995), wird im Folgenden auf die Darstellung von Publikationen zur psychoanalytisch-*therapeutischen* Aus- und Weiterbildung verzichtet. Denn dazu existieren zumindest einige Überblicksdarstellungen (z.B. Stumm u.a. 1995; Gröninger, Fürstenau 1994; Reiser 1993).

Im Zentrum der folgenden Ausführungen stehen somit Publikationen über Aus- und Bildungsaktivitäten, die nicht primär oder vornehmlich auf die Entfaltung von psychoanalytisch-psychotherapeutischen, sondern auf die Entwicklung von (anderen) psychoanalytisch-pädagogischen Kompetenzen abzielen.

Zunächst eröffnen wir mit Hinweisen auf Publikationen, die sich mit den Anfängen psychoanalytisch-pädagogischer Aus- und Weiterbildung befassen. Dann stellen wir Literatur über aktuelle Weiterbildungsgänge dar, ehe wir auf Veröffentlichungen zu sprechen kommen, die sich mit einzelnen Aus- und Weiterbildungselementen befassen.

## **2. Veröffentlichungen über die Anfänge psychoanalytisch-pädagogischer Aus- und Bildungsaktivitäten**

Die Vorstellung, daß eine auf psychoanalytischen Erkenntnissen aufbauende Erziehung vor der späteren Ausbildung von Neurosen schützen könne, führte schon in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts dazu, daß sich Psychoanalytiker in Veröffentlichungen, vor allem aber mit Vorträgen und Seminaren immer wieder an Pädagogen wandten, um ihnen psychoanalytische Erkenntnisse und Einsichten näher zu bringen. Geradezu legendär wurden die vier Vorträge Anna Freuds (1930) zur Einführung in Psychoanalyse für Pädagogen, die „im Auftrag des Jugendamts der Stadt Wien“ stattfanden und den Auftakt für ein regelmäßig durchgeführtes „Seminar für Kindergärtnerinnen“ darstellten, das Anna Freud gemeinsam mit Dorothy Burlingham abhielt (Anna Freud 1980, 4).

Weniger bekannt ist hingegen, daß bereits Jahre zuvor im Lehrinstitut der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung damit begonnen wurde, ein curricular geregeltes Bildungsangebot für Pädagogen anzubieten. Informationen darüber sind dem Lexikon von Mühlleitner (1992, 387ff) zu entnehmen. Demnach kam es 1926 zu einem ersten „Kurszyklus für Pädagogen“, der 1933 in einen

zweijährigen „Ausbildungsgang für Pädagogen“ übergeführt wurde. In der „Chronik“ der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ heißt es dazu:

„Der Lehrgang für Pädagogen bezweckt die Vertiefung des pädagogischen Wissens und beruflichen Könnens durch das Studium der analytischen Psychologie und vermittelt Erfahrungen, die bisher in der Anwendung der Psychoanalyse in verschiedenen Zweigen der Pädagogik erworben wurden. Der Lehrgang ist zweijährig. Aufnahmebedingungen für den ersten Jahrgang ist der Nachweis einer pädagogischen Berufsvorbildung und einer längeren praktischen pädagogischen Betätigung. Aufnahmebedingung für den zweiten Jahrgang ist der Nachweis erfolgreicher Teilnahme am ersten Jahrgang oder entsprechender psychoanalytischer Vorbildung. Für die Absolventen des zweiten Jahrganges, die eine eigene Analyse (Pädagogenanalyse) durchgemacht haben, stehen die dauernden pädagogisch-analytischen Fortbildungsinstitutionen (Arbeitsgemeinschaften, Seminare, Erziehungsberatung) offen“ (Chronik 1933, 355f).

Dieser Chronik ist überdies zu entnehmen, welche Seminare und Kurse zu belegen waren und welche konkreten Fortbildungsmöglichkeiten den erwähnten „Absolventen des zweiten Jahrganges“ offenstanden. Helene Deutsch berichtet weiters, daß „diese Kurse durch eine praktische Ausbildung in Horten und ähnlichen Instituten durch Aichhorn ergänzt“ werden sollten (Korrespondenzblatt 1929, 539). Nach Hoffer hatten 1938, als das Lehrinstitut geschlossen werden mußte, 180 Pädagogen die bis dahin abgehaltenen Lehrgänge besucht, 40 von ihnen hatten überdies eine Analyse absolviert (Korrespondenzblatt 1939, 484). Datler (1995, 27f) nennt verschiedene Quellen, denen weitere Details über jene Aus- und Weiterbildungsangebote entnommen werden können, die während der Zwischenkriegszeit in Gestalt von Vorlesungen und Kursen nicht nur in Wien, sondern auch in Berlin, Budapest und Basel, vereinzelt aber auch in anderen Städten wie Prag, Stuttgart, Jena, Heidelberg oder Frankfurt für psychoanalytisch interessierte Pädagogen angeboten wurden. Exemplarisch seien Bernfelds (1930) Bericht über den curricular geregelten „Unterricht für Pädagogen“ genannt, der am Berliner Psychoanalytischen Institut eingerichtet wurde, sowie Laiers (1996) Bericht über das Frankfurter Psychoanalytische Institut, an dem zwischen 1929 und 1933 die Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen besondere Beachtung fand.

Verschiedenen Studien ist zu entnehmen, daß sich in der Zwischenkriegszeit auch Vertreter der Individualpsychologie mit besonderer Intensität darum bemühten, tiefenpsychologisch-pädagogische Kenntnisse und Kompetenzen breiten Kreisen der Bevölkerung zu vermitteln. Hinlänglich bekannt sind die Vortragsaktivitäten vieler Individualpsychologen sowie die öffentlich durchgeführten Erziehungsberatungen, die in der Gestalt von „Lehrberatungen“ nicht nur

den ratsuchenden Familien dienlich sein sollten, sondern auch den Zuhörern, die auf diese Weise mit Grundzügen des individualpsychologischen Denkens und Verstehens vertraut werden sollten (Datler, Gstach, Wittenberg 2001, 237ff). Nach Gstach (2002, 151ff) war das Jahr 1926 offensichtlich ein Wendepunkt in der Frage der Aus- und Fortbildung von Individualpsychologen bzw. individualpsychologischen Erziehungsberatern; denn nun wurden die zuvor abgehaltenen vereinzelt veranstalteten Veranstaltungen, die der individualpsychologischen Fortbildung bestimmter Personengruppen dienten, in der „Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie“ veröffentlicht, was darauf hindeutet, daß die nunmehrigen Kursangebote zunehmend als Aus- und Fortbildungskurse begriffen wurden.

Diese Bemühungen um die Vermittlung tiefenpsychologischer Kompetenzen kamen mit dem Beginn der Nazi-Herrschaft nahezu gänzlich zum Verschwinden. Veröffentlichungen wie jenen von Datler (1995, 34ff), Leber, Gerspach (1996) oder Aichhorn (2001) ist zu entnehmen, daß nach 1945 verschiedentlich versucht wurde, an die psychoanalytisch-pädagogischen Aktivitäten der Zwischenkriegszeit Anschluß zu finden. Dennoch dauerte es Jahrzehnte, bis sich wiederum curricular geregelte Aus- und Weiterbildungsangebote sowie umfassendere Aus- und Weiterbildungsprojekte für psychoanalytisch interessierte Pädagogen etablieren konnten. Im folgenden Kapitel stellen wir jüngere Veröffentlichungen vor, die von solchen Aus- und Weiterbildungsangeboten berichten.

### **3. Literatur über aktuelle Aus- und Weiterbildungsgänge sowie Aus- und Weiterbildungsprojekte**

#### *3.1 Über curricular geregelte Aus- und Weiterbildungsgänge*

Wir wenden uns zunächst Veröffentlichungen zu, in denen von Aus- und Weiterbildungsgängen berichtet wird, die auf der Basis *ausgewiesener Curricula* angeboten werden (oder zumindest in der letzten Zeit angeboten wurden). Wir beginnen mit Veröffentlichungen über curricular geregelte Teile von Universitäts- oder Fachhochschulstudien und berichten dann von Publikationen über postgraduale Aus- und Weiterbildungsgänge.

##### **3.1.1 Das psychoanalytisch-pädagogische Projektstudium an der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt**

An der *Evangelischen Fachhochschule Darmstadt* hatte Hans-Georg Trescher gemeinsam mit Jacqueline Nieder ein psychoanalytisch-pädagogisches Lehrangebot für jene angehenden Sozialarbeiter ausgearbeitet, die das Schwerpunkt-

studium „Heilpädagogik“ gewählt hatten. Im Artikel „Studium im Praxisbezug“ stellt Trescher (1992, 222f) die Module dieses Studienschwerpunktes vor:

- Studenten, die den Studienschwerpunkt wählen, absolvieren gegen Ende des 3. Studiensemesters ein sechswöchiges Blockpraktikum.
- Vom 4. bis zum 6. Semester folgt ein studienbegleitendes Praktikum, in dem Studenten einmal wöchentlich in einem entsprechenden Praxisfeld tätig sein müssen.
- Dieses Praktikum wird regelmäßig vierstündig supervidiert, auch in den Semesterferien. Grundlage für die Supervisionsarbeit sind Praxisprotokolle, die vor den Supervisionssitzungen von allen zehn Teilnehmern der Supervisionsgruppe durchgearbeitet werden müssen. Überdies wird der Gruppenprozeß, der in der Supervisionsgruppe entsteht, am Ende eines jeden vierstündigen Supervisionsblocks besonders reflektiert.  
Alle zwei bis drei Wochen kommt es dazu, daß ein Teilnehmer seine Arbeit vorstellt, alle zehn Wochen wird ein Bericht vorgelegt, der den Verlauf des Arbeitsprozesses beschreibt.
- Die Studierenden nehmen im 4. und 5. Semester an einem zweistündigen Theorieseminar teil, in dem Inhalte bearbeitet werden, die auf die Praktikumsfelder der Studierenden abgestimmt sind.
- Weiters besteht die Möglichkeit, an einer vierstündigen, über zwei Semester laufenden Lehrveranstaltung teilzunehmen, in der Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik, spezielle Problembereiche der psychoanalytischen Sozialisationstheorie und Entwicklungspsychologie vermittelt werden.

Trescher (1992) referiert Grundsatzüberlegungen, die ihn zur Einrichtung dieses Projektstudiums motiviert haben, sowie Erfahrungen, die er damit gemacht hatte. Auf das hier bemühte Fallbeispiel kommt er auch in dem Artikel „Ungleichheit für alle ...“ zu sprechen (Trescher 1991).

### 3.1.2 Das Wiener psychoanalytisch-pädagogische Projektstudium für Studierende des Lehramts und der sich daraus entwickelnde Universitätslehrgang des IFF (Wien)

Im Rahmen einer Kooperation zwischen dem „*Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF)*“ und der *Universität Wien* wurde zwischen 1997 und 2000 für eine Gruppe von Lehramtsstudierenden ein dreijähriges, psychoanalytisch-pädagogisches Projektstudium angeboten. Dieses war an jenem Verständnis von erfahrungsorientiertem Lernen orientiert, das den in Kapitel 3.1.6 erwähnten Kursen des Tavistock Centers zugrunde liegt. Den Kernbereich gaben drei Beobachtungsseminare ab (vgl. Kapitel 5):

- ein Infant-Observation-Seminar,

- ein Seminar zur Beobachtung von Kindern in Bildungsinstitutionen (Kindergarten, Schule),
- sowie ein Seminar zur Beobachtung von Bildungsinstitutionen.

Ergänzend zu diesen Seminaren wurde ein Einführungsseminar mit Selbsterfahrungsanteilen, Theorieveranstaltungen zur Einführung in Psychoanalytische Pädagogik und psychoanalytische Entwicklungspsychologie sowie ein Seminar zur Methode des Projektunterrichts angeboten. Diem-Wille, Finger, Heintel (1998) und Sengschmied (1999) haben dieses Projektstudium beschrieben. Darüber hinaus liegen – noch unpublizierte – Berichte und Evaluationen vor (Sengschmied 2001; Diem-Wille, Sengschmied 2001). Von den positiven Ergebnissen ermutigt wird das Konzept des Projektstudiums zur Zeit zu einem postgradualen Weiterbildungskurs für Lehrer weiterentwickelt (Diem-Wille, Sengschmied 2002).

### 3.1.3 Der postgraduale Weiterbildungslehrgang des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP)

Zu den „ältesten“ postgradualen Weiterbildungsgängen, die auch aktuell angeboten werden, zählt der Lehrgang des *Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP)*, der seit 1984 existiert. Trescher (1993) referiert Motive, die zu seiner Einrichtung führten (vgl. dazu auch Leber/Gerspach 1996, 525ff), erste Erfahrungen mit dem Kursangebot sowie die curriculare Grundstruktur, die aus drei Elementen besteht:

- dem Theorieseminar (zwei Stunden, wöchentlich, drei Jahre hindurch),
- der Supervision (zwei Stunden, wöchentlich, drei Jahre hindurch),
- der Gruppenanalyse (fraktioniert in 15 Wochenendblöcken mit je acht doppelstündigen Sitzungen).

Die Darstellung dieser Grundstruktur findet sich auch in einem Artikel von Finger-Trescher, Krebs (2001), wo überdies Bezüge zu qualitäts- und professionstheoretischen Überlegungen hergestellt werden. Nach Trescher (1993, 18) sind die Adressaten des Lehrgangs „berufserfahrene Angehörige des Erziehungs-, Bildungs- und Sozialbereiches mit Hochschulabschluß“ (insbesondere Lehrer, Diplompädagogen und Sozialarbeiter), die durch die Teilnahme am Lehrgang dazu befähigt werden, in ihren Tätigkeitsbereichen in kompetenter Weise nach psychoanalytisch-pädagogischen Gesichtspunkten zu arbeiten.

### 3.1.4 Die Ausbildung in psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung der Wiener Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalytische Pädagogik (APP)

Die *Wiener Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP)* bietet seit Mitte der 90er Jahre einen postgradualen, dreijährigen Ausbildungslehrgang an, der zuvor von der Sigmund Freud Gesellschaft getragen wurde und zur Aus-

übung von psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung qualifiziert. Eine umfassende Darstellung der Geschichte dieses Lehrgangs, seiner theoretischen Grundlagen und seines Curriculums hat Figdor (2000) verfaßt (zu den theoretischen Grundlagen vgl. auch Figdor in diesem Band). Im Regelfall werden in diesen Kurs einschlägig vorqualifizierte Absolventen oder fortgeschrittene Studierende des Diplomstudiums der Pädagogik oder Psychologie aufgenommen, die folgende Ausbildungsmodule zu absolvieren haben:

- ein fallorientiertes, dreijähriges Theorieseminar (mit den Jahresschwerpunkten: Methode und Technik der Erziehungsberatung; Diagnostik; Modifikationen von Methode und Setting);
- mit ergänzenden Blockveranstaltungen zu speziellen Themen;
- mindestens drei Jahre an psychoanalytischer Selbsterfahrung (bis 2001 im Gruppen- oder Einzelsetting, ab 2002 grundsätzlich im Einzelsetting);
- die Absolvierung einer „Lehrberatung“, in der sich angehende Berater mit einem ernsthaften pädagogischen Problem an einen Erziehungsberater zu wenden haben, um die Methode der Beratung auch aus der Perspektive der Ratsuchenden kennen zu lernen;
- mindestens ein Jahr Baby-Beobachtung nach dem Tavistock-Konzept (vgl. Kapitel 5);
- sowie praktische Übungen (zu denen auch das Halten von Vorträgen vor Eltern gehört).

Wenn Erfahrungen im Umgang von Kindern und Jugendlichen, vertiefte Kenntnisse in Entwicklungspsychologie, Grundlagen der pädagogischen Diagnostik u.ä. nicht gegeben sind, müssen entsprechende Nachweise während des Kurses nachträglich erbracht werden.

### 3.1.5 Der Lehrerfortbildungskurs am Wiener Alfred-Adler-Institut

Zwischen 1998 und 1991 bot das *Alfred-Adler-Institut des Österreichischen Vereins für Individualpsychologie* drei Fortbildungskurse für Lehrerinnen und Lehrer an. Diese Kurse enthielten ein zweijähriges, wöchentlich stattfindendes Theorieseminar mit einer zweijährigen, ebenfalls wöchentlich stattfindenden Balintgruppe. Datler (1989a) stellt das Kurskonzept knapp dar und referiert andernorts Grundsatzüberlegungen, die zur Konzeption des Kurses führten, sowie Erfahrungen, die in der Arbeit mit den ersten Kursgruppen gesammelt wurden (Datler 1989b). Manche dieser Erfahrungen, die mit der Schwierigkeit mancher Kursteilnehmer zusammenhängen, Schülerrollen abzulegen und verantwortlich an der Kursgestaltung mitzuwirken, veranlassen Matschiner-Zoller (1995) dafür zu plädieren, eine analytische Selbsterfahrungsgruppe als drittes Element in den Kurs aufzunehmen.

### 3.1.6 Im Internet auffindbare Aus- und Weiterbildungsgänge

Internet-Recherchen führen zu Informationen über weitere curricular geregelte Aus- und Weiterbildungsgänge, die psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen vermitteln. Im Regelfall wurde über diese Aus- und Weiterbildungsgänge in Buch- oder Zeitschriftenartikeln noch nicht (oder nur marginal) publiziert.

(a) Den home-pages:

<http://www.univie.ac.at/Erziehungswissenschaft>

<http://info.uibk.ac.at/c/c6/c603/>

ist zu entnehmen, daß der Diplomstudiengang des Instituts für Erziehungswissenschaft der *Universität Wien* einen Studienschwerpunkt „Psychoanalytische Pädagogik“ und der vergleichbare Diplomstudiengang der *Universität Innsbruck* einen Studienzweig „Psychoanalytische Erziehungswissenschaft“ aufweist.

(b) Auf der home-page:

<http://www.apps.de>

ist der Hinweis darauf zu finden, daß der „*Arbeitskreis für psychoanalytische Pädagogik der Schule e.V.*“ (ApPS) unter dem Vorsitzenden Heiner Hirblinger in Zusammenarbeit mit der „Münchner Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalyse“ (MAP) Beratung, Weiterbildung und Supervision anbietet. Neben einzelnen Seminaren, Vorträgen und Workshops befindet sich ein Weiterbildungsgang im Programm. Informationsbroschüren des Arbeitskreises ist zu entnehmen, daß der Weiterbildungsgang drei Weiterbildungsmodule enthält:

- Modul A: Interdisziplinäre themenzentrierte Fallbesprechungsgruppe (Schwerpunkt: Supervision),
- Modul B: Interdisziplinäre methodenzentrierte Fallbesprechung (Schwerpunkt: Unterrichtsentwicklung),
- Modul C: Lehr- und Lernsupervision zu einem selbst durchgeführten Projekt (mit Abschlußarbeit und Kolloquium und dem Erwerb der Zusatzqualifikation „Supervisor für Schule und Unterricht“).

(b) Unter den Internet-Adressen

[http://www.alfredadler.ch/berater\\_elemente.htm](http://www.alfredadler.ch/berater_elemente.htm)

<http://www.dgip.de>

findet man Hinweise auf den „Diplomlehrgang in individualpsychologischer Beratung“ des *Züricher Alfred Adler Instituts* sowie auf den Studiengang „Individualpsychologische Beraterin / Individualpsychologischer Berater“ der *Deutschen Gesellschaft für Individualpsychologie*. Die Lehrgänge wenden sich an professionell Tätige mit mindestens dreijähriger Berufserfahrung und setzen auf mehrere Semester Theorieseminar, Praxisreflexion bzw. Praxisanleitung und Selbsterfahrung. Auf den Züricher Diplomlehrgang verweist in knapper Form Ruedi (1995, 30).

(d) Interessante Hinweise auf Aus- und Weiterbildungsgänge mit psychoanalytisch-pädagogischer Relevanz findet man überdies, wenn man die home-pages mancher international renommierter Aus- und Weiterbildungsinstitutionen anwählt. Wir verweisen hier exemplarisch auf die home-page des Londoner *Anna-Freud-Centers* (ehemals Hampstead Clinic):

<http://www.annafreudcentre.org/clinical-academic-training.htm>

sowie auf die home-page des Londoner Tavistock Centers:

<http://www.tavi-port.org>

Auf der letztgenannten home-page findet man unter der Rubrik „Postgraduate Training“ beispielsweise Hinweise auf folgende Weiterbildungskurse, die – z.T. in Zusammenarbeit mit der East London University – angeboten werden:

- Der zweijährige Kurs „*Psychoanalytic Observational Studies*“ führt in basaler Weise in das psychoanalytische Verstehen von Beziehungsprozessen ein. Teilnehmer absolvieren ein zweijähriges Seminar in Infant Observation (vgl. dazu Kapitel 5), Young Child Observation, ein Work Discussion Seminar (vgl. dazu Kapitel 6.2) sowie Seminare über Grundlagen der Psychoanalyse, psychoanalytische Entwicklungspsychologie sowie Persönlichkeitsentwicklung und Psychoanalytische Technik. Der Kurs wird Interessenten angeboten, die mit Kindern, Jugendlichen und Familien arbeiten, und ist zugleich die Voraussetzung für die weiterführende Ausbildung in Kinderpsychotherapie. Vom Kurs berichten in kurzen Aufsätzen Ross (1999) und Miller (1999).
- Der Fortbildungskurs „*Infant Mental Health*“ fokussiert frühe Entwicklungsprozesse sowie deren Gefährdung und Störung und wird speziell für jene Berufsgruppen angeboten, die direkt mit kleinen Kindern und deren Eltern arbeiten. Der Kurs ist ähnlich aufgebaut wie der oben genannte, fällt aber etwas schmaler aus und bietet der Besprechung beruflicher Praxis etwas mehr Raum. Von Lernerfahrungen berichten Barrows (1998) und Likierman (1997).

- Der Fortbildungskurs „*Emotional Factors in Learning and Teaching: Counselling Aspects in Education*“ wird für Lehrer angeboten und wurde von Isca Salzberger-Wittenberg viele Jahre lang geleitet (Salzberger-Wittenberg 1997). Im Zentrum des Kurses stehen Theorieseminare über die emotionalen Aspekte des Lernens und Lehrens und zur psychoanalytischen Persönlichkeitstheorie sowie Work Discussion Seminare (vgl. Kapitel 6.2).
- Ein weiteres Kursangebot mit psychoanalytischen Inhalten und Beobachtungsseminaren richtet sich an Sozialarbeiter und Lehrer der Sozialarbeit. Von diesem Kursangebot wird in mehreren Veröffentlichungen berichtet: Trowell u.a. (1991) referieren über Motive, die zur Entstehung dieser Kurse führten. In den Arbeiten von Bridge, Miles (1996) und Pietroni (1991) wird ausgeführt, welche Bedeutung die Kompetenz des Beobachtens gerade für das Arbeitsfeld der Sozialarbeit haben kann (vgl. auch Briggs 1992, 1995; Wilson 1992).

### 3.2 Aus- und Weiterbildungsprojekte

Von curricular geregelten Aus- und Weiterbildungsgängen möchten wir Aus- und Weiterbildungsprojekte unterscheiden, die zumeist in engem Zusammenhang mit Forschungsvorhaben oder dem Anliegen entstanden sind, Studierende oder umgrenzte Personengruppen, die in einer bestimmten Institution oder in einem bestimmten Arbeitsfeld professionell tätig sind, innerhalb eines begrenzten Zeitraumes dabei zu unterstützen, spezifische psychoanalytisch-pädagogische Qualifikationen zu entfalten. Solche Aus- und Weiterbildungsprojekte übersteigen meist den Rahmen sogenannter Projektseminare, enthalten oft verschiedene Elemente (etwa der Praxisreflexion, der Institutionsanalyse, der Theorievermittlung usw.), werden zumeist anlaßgebunden konzipiert und folgen im Regelfall keinem ausgewiesenen Curriculum, nach dem in kursähnlicher Form in mehreren Durchgängen mit verschiedenen Gruppen wiederholt gelehrt wird.

Manch solche Projekte, die im Dienst der Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen stehen, wurden auch universitär angeboten. Wir denken hier etwa an das Projekt „Psychoanalytische Beratung“, von dem ein von Hermann Argelander (1985) herausgegebenes Buch berichtet; an das Wiener „Hampstead-Projekt“, in dem es um die Arbeit mit einer modifizierten Fassung von Anna Freuds Hampstead-Profil ging (Datler/Bogyi 1989; Datler, Oberegelsbacher, Steinhardt, Vanzetta 1994); oder an das Würzburger Projekt über das „Selbstwerden des körperbehinderten Kindes“ (Bittner, Thalhammer 1989). Im Folgenden wollen wir auf jüngere Veröffentlichungen zu sprechen kommen, die vornehmlich von außeruniversitären Aus- und Weiterbildungsprojekten handeln und in denen Aspekte der Vermittlung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen im Zentrum stehen.

### 3.2.1 Ein Frankfurter Projekt zur berufsbegleitenden Fortbildung von professionell Tätigen im Bereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik

Clemenz u.a. (1992) berichten aus einem Projekt zur berufsbegleitenden Weiterbildung von professionell Tätigen im Bereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik, das für Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Erzieher, Ausbilder etc. konzipiert war, die im Großraum Frankfurt/M. mit benachteiligten Jugendlichen arbeiteten. Im Zentrum des Projekts standen vier Weiterbildungselemente:

- Gruppensupervisionssitzungen,
- Fallanalyseseminare (zur Einführung in die Konzepte der Biographieanalyse, der Objektiven Hermeneutik und des Szenischen Verstehens),
- Theorieseminare und
- Psychoanalytische Selbsterfahrung.

Die Autoren wollen „in erster Linie die Effizienz – aber auch die Grenzen – von Psychoanalyse als Theorie, praktischer Methode und Methodologie zur Erweiterung von Verstehens- und Handlungskompetenzen“ darstellen und untersuchen (Clemenz u.a. 1992, 9). Breiten Raum nehmen drei Kapitel ein, in denen die Selbsterfahrungsprozesse dreier Weiterbildungsgruppen nachgezeichnet werden. Zwei Kapitel behandeln Supervisionsprozesse, ein Kapitel ist der Evaluation der Weiterbildung gewidmet. Das Buch macht es den Lesern zwar einerseits nicht einfach, eine klare Vorstellung von der äußeren Organisation des Weiterbildungsprojektes zu gewinnen, gibt andererseits aber differenzierte Einblicke in das Gelingen und Nicht-Gelingen psychoanalytisch-pädagogischer Weiterbildungsarbeit.

### 3.2.2 Praxisberatung eines sozialpädagogischen Teams

Unter dem Titel „Kleiner Grenzverkehr“ berichtet Burkhard Müller (1993) von einem Weiterbildungsprojekt, das mit dem Team einer sozialpädagogischen Einrichtung durchgeführt wurde, die mit Jugendlichen arbeitete. In einer Anfangsphase wurden Texte gelesen und mit Fallberichten in Beziehung gesetzt, bis es im Weiterbildungsprozeß zu erheblichen Schwierigkeiten kam, deren Bearbeitung drei weitere Phasen eröffnete, in denen der unreflektiert-familiale Stil der Arbeit mit den Jugendlichen, die Struktur des Teams sowie das Verhältnis des Teams zu anderen Einrichtungen (wie z.B. dem Jugendgericht) und deren Repräsentanten bearbeitet wurden. Insgesamt zeigt Müller (1993), inwiefern auch die Weiterbildungsarbeit als „Arbeit am Rahmen“ im Sinne von Körner zu begreifen ist.

### 3.2.3 HSFK-Weiterbildung von Mitarbeiterinnen in Kindertagesstätten

In Anknüpfung an die Traditionen der Aktionsforschung und der gruppenanalytisch orientierten Form von Supervision stellt Büttner (2002) das Modell eines sozialwissenschaftlichen Vorgehens dar, das auf die qualitativ-empirische Analyse von Praxissituationen ebenso abstellt wie auf die Fortbildung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern pädagogischer Einrichtungen. Der Autor illustriert sein Konzept der „Fortbildungsstudie“ am Beispiel dreier Projekte, die er als Mitarbeiter der *Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK)* im Bereich der vor- und außerschulischen Erziehung durchgeführt hat. Im Zentrum dieser Projekte stehen Fragen der „interkulturellen Erziehung“, der „Gleichstellung von Jungen und Mädchen“ und der „Leitung von Einrichtungen für Kinder“. Vor allem in der detailreichen Darstellung der zweiten Studie wird deutlich, in welcher Weise Wissenschaftler und Praktikerinnen zusammenarbeiteten und „handlungsrelevante Ergebnisse“ generierten. Bezeichnend daher der Titel des Buches: „Forschen – Lehren – Lernen“.

### 3.2.4 Das Kasseler Schülerhilfe-Projekt

In ihrem Buch „Schüler verstehen lernen“ berichtet Ariane Garlichs (2000) von einem Projekt, das seit 1993 an der Gesamthochschule Kassel betrieben wird und dreierlei Rechnung tragen soll: offensichtlichen Defiziten in der akademischen Ausbildung von angehenden Lehrern und Lehrerinnen; dem Wunsch, im Studium Praxisreflexion mit Theorieaneignung zu verbinden; und den begrenzten Möglichkeiten von Schulen, Kindern in Notlagen ausreichende Fördermaßnahmen zukommen lassen zu können (Garlichs 2000, 8ff). Vor diesem Hintergrund werden Studierende zur Projektmitarbeit eingeladen. Zu zweit werden sie einer Lehrerin bzw. einer Schulklasse zugeordnet, um ein Jahr lang innerhalb oder auch außerhalb der Schule je ein Kind zu betreuen, das nach Einschätzung seiner Lehrerin in lerntechnischer, sozialer oder psychischer Hinsicht Unterstützung nötig hat.

Die Hochschule stellt diesen Studierenden ein „Netz“ an Veranstaltungen zur Verfügung, das unter anderem Praxisanleitung und Supervision vorsieht. Garlichs (2000) Buch enthält die Darstellung des Schülerhilfe-Projekts, Berichte von Studierenden und Projektmitarbeitern sowie einen Schlußbeitrag, in dem Leuzinger-Bohleber (2000) unter explizitem Bezug auf psychoanalytische Theorien ausführt, in welcher Weise die Projektarbeit „am Einzelfall“ für die mitarbeitenden spätadoleszenten Studierenden eine Chance darstellt, Anstöße für die Entwicklung von professioneller Kompetenz und Identität zu erhalten.

#### 4. Literatur über psychoanalytische Selbsterfahrung im Dienste der Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenz

In nahezu allen einschlägigen Veröffentlichungen wird betont, daß die Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenz eng an die Möglichkeit der „psychoanalytischen Reflexion von Erfahrung“ gebunden ist. Damit ist die Frage berührt, welcher Art von „psychoanalytischer Reflexion von Erfahrung“ es bedarf.

In einigen Veröffentlichungen wird zum Ausdruck gebracht, daß es zu voreilig wäre zu meinen, für die Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenz würde eine „erfahrungsgestützte Einführung in Theorie“ oder Praxisreflexion im Sinne von Supervision jedenfalls reichen. Unter Bezugnahme auf Seminarsequenzen zeigen Trescher (1990) und Datler (1991), welche Aspekte von Kompetenz nicht erschlossen werden können, wenn Studierenden die Möglichkeit der psychoanalytischen Selbsterfahrung nicht offen steht. Datler, Spiel (1987) stellen, allgemeinpädagogische Argumentationsfiguren diskutierend, grundsätzliche Überlegungen zur Bedeutung „methodisch geleiteter Selbsterfahrung“ dar. Matschiner-Zollner (1995, 20ff) berichtet vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit dem o.g. Weiterbildungskurs für Lehrer davon, daß in Supervisionssitzungen die Balance zwischen selbst- und fallbezogener Reflexion manchmal nur sehr schwer gehalten werden kann, wenn Weiterbildungsteilnehmer in Fallbesprechungen nicht auf Selbsterfahrungselemente verwiesen werden können. Und Trescher (1990, 101) führt aus, daß psychoanalytische Selbsterfahrungsangebote dann über einen längeren Zeitraum hinweg kontinuierlich angeboten werden müßten, da bloß einmalig stattfindende Selbsterfahrungs-Wochenenden primär regressive Verlangen zu befriedigen drohen, ein intensiveres Aufspüren und Bearbeiten von Wiederholungs- und Übertragungstendenzen aber kaum erlauben.

Mit Verweis darauf, daß Pädagoginnen und Pädagogen zumeist in Gruppensituationen arbeiten, wird in Publikationen häufig dafür plädiert, psychoanalytische Selbsterfahrung in gruppenanalytischen Settings zu sammeln (Datler 1989b; Trescher 1993). Die Ausführungen von Clemenz u.a. (1992) zeigen, welches Potential der gruppenanalytischen Selbsterfahrung innewohnt, sie stellen aber auch dar, daß die Verankerung von gruppenanalytischer Selbsterfahrung im Rahmen eines Weiterbildungscurriculums mitunter Widerständen in die Hand zu spielen vermag.

Auf den Zusammenhang zwischen institutionellen Vorgaben, Selbsterfahrungsprozessen und Kompetenzerwerb werden wir im letzten Kapitel nochmals zu sprechen kommen. Hier sei abschließend vermerkt, daß im Ausbildungslehrgang der APP, der zur Ausübung von psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung qualifiziert, seit 2002 psychoanalytische Einzelselbsterfahrung gefordert wird (vgl. Kapitel 3.1.4). Da Ausbildungsteilnehmer in ihrer analytischen Einzelselbsterfahrung aber nicht in die Position jener gelangen, die Erziehungsbera-

tung in Anspruch nehmen, wird ihnen überdies abverlangt, während ihrer Ausbildung mit einem pädagogischen Problem einen Erziehungsberater oder eine Erziehungsberaterin aufzusuchen (Figdor 2000, 41).

### **5. Beobachten und Verstehen: Literatur über die Ausbildung von psychoanalytischen Kompetenzen durch die Teilnahme an Beobachtungs-Seminaren**

Eine besondere Form der Vermittlung von Psychoanalytischen Kompetenzen stellen jene Beobachtungsseminare dar, die vornehmlich am Londoner Tavistock Center entwickelt wurden. Den Arbeiten von Lazar u.a. (1986) und Lazar (1991) ist zu entnehmen, daß Esther Bick im Rahmen des Aufbaus eines Kinderpsychotherapie-Ausbildungsgangs Babybeobachtungsseminare konzipiert hat, die Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen besonderen Zugang zu frühen Beziehungs- und Entwicklungsprozessen eröffnen sollen. Diese Art von Beobachtungsseminaren fanden international weite Verbreitung. In zahlreichen Publikationen wie jenen von Ermann (1996), Lazar (2000) oder Datler, Steinhardt, Ereky (2002) wird dargestellt, daß die Arbeit im Seminar viererlei umfaßt:

- (1.) Jeder Teilnehmer eines Infant-Observation-Seminars besucht zwei Jahre hindurch einmal pro Woche eine Familie mit einem Baby, um sich als lerner Beobachter eine Stunde lang auf das Baby und all die Situationen zu konzentrieren, in denen sich das Baby in seinem Alltag befindet. Seine primäre Aufgabe besteht darin, eine zurückhaltende Position einzunehmen, die es ihm erlaubt, durch Zusehen und Hinhören in sich aufzunehmen, was dem Baby zur Zeit der Beobachtung widerfährt und was es an Aktivitäten zeigt.
- (2.) Im unmittelbaren Anschluß daran wird all das, woran sich der Beobachter erinnert, in deskriptiv-narrativer Weise zu Papier gebracht.
- (3.) Die so entstehenden "Beobachtungsprotokolle" werden anonymisiert und in die einmal wöchentlich stattfindenden Seminarsitzungen gebracht. Meist ist es ein ausgewähltes Protokoll, das dann im Seminar besprochen wird und vor allem der Beschäftigung mit der Frage dient, welche Beziehungserfahrungen das Baby in den beschriebenen Situationen gemacht und wie es dabei sich und seine Welt erlebt haben mag.
- (4.) In der Absicht, diesen Lernprozeß zu dokumentieren und zu vertiefen, werden von den Gesprächen im Seminar Notizen gemacht. Diese Notizen erleichtern es den Seminarteilnehmern, zu einem späteren Zeitpunkt das Nachdenken über ein Baby, seine Beziehungserfahrungen und das Entstehen seiner inneren Welt wiederum aufzunehmen.

Bald wurden Infant Observation Seminare nicht nur im Rahmen der Kinderpsychotherapieausbildung angeboten, sondern auch Angehörigen verschiedenster

Berufe und Studierenden unterschiedlichster Studienrichtungen (vgl. Kapitel 3.1.2, 3.1.6). Denn die Teilnahme an diesen Beobachtungsseminaren, so die These, ermöglicht und stimuliert spezifische Prozesse des „Lernens durch Erfahrung“ im Sinne Bions (1962), die der persönlichen und beruflichen Weiterbildung dienen. Darauf gehen etwa Harris (1987), Rustin (1989), Ermann (1996) oder Trowell et al. (1998) näher ein. Diem-Wille u.a. (1998, 65f) heben drei Aspekte besonders hervor. Teilnehmer an Infant-Observation-Seminaren würden demnach in besonderer Weise lernen,

- einen verstehenden Zugang zur inneren Welt des Kindes und damit Zugänge zu frühen (archaischen) Prozessen des Erlebens zu finden;
- in einem System (wie jenem der Familie) eine Position einzunehmen, die es Ihnen erlaubt, eine Primäraufgabe (nämlich die des Beobachtens) zu erfüllen;
- sowie auf Gefühle, Impulse und Phantasien zu achten, die in den Beobachtungssituationen im Sinne von „Gegenübertragungsreaktionen“ entstehen, der Erfüllung der Primäraufgabe mitunter entgegenstehen und in vielen Situationen gar nicht dem Bild entsprechen, das man vom Kind und seiner Familie erhält, wenn man die angefertigten und deskriptiv gehaltenen Beobachtungsprotokolle genau bearbeitet.

Lazar (2000, 408), der Überlegungen zur Infant Observation als Forschungsmethode anstellt, spricht zugleich von „Säuglingsbeobachtung als Empathietraining“, das die Möglichkeit bietet, „sich dem Anderen zuzuwenden nur aus Interesse, ohne jegliche Verpflichtung irgend etwas zu bewirken oder zu verhindern – nur *da* zu sein und wahrzunehmen“ – und zwar sowohl das Baby in sich selbst als auch den real existierenden Säugling in seiner Umwelt, eine Erfahrung, die nicht immer von bloß angenehmen Gefühlen begleitet ist.

Die anregenden Erfahrungen, die mit der Methode der Infant Observation gemacht wurden, führten bald zu einigen Ausweitungen und Modifikationen. Wir nennen hier zwei Formen (vgl. Reid 1997, Diem-Wille u.a. 1998, 53f.):

*Young Child Observation:* (Klein-)Kinder werden entweder in ihrer Familie, im Kindergarten oder in der Schule beobachtet. In den Blick geraten dabei die unterschiedlichsten Interaktionserfahrungen, die wachsende Autonomie, Unabhängigkeit und Symbolisierungsfähigkeit von Kindern, die sich dadurch verändernden innerfamiliären Beziehungserfahrungen und der Eintritt in eine weitreichendere soziale Welt mit all ihren Regeln und Normen.

*Organisationsbeobachtung:* Ähnlich wie Babys oder Kinder beobachtet werden, lassen sich auch Organisationen beobachten. Dabei gilt es, verschiedene Positionen zu beziehen und in sich aufzunehmen, was von diesen Positionen aus wahrzunehmen ist. Auch das wird wieder zu Papier gebracht und im Seminar besprochen, um verstehen zu lernen, wie eine Organisation in ihrer Besonderheit

„funktioniert“ und welche „bewußten und unbewußten Prozesse“ zu dieser Art des Funktionierens beitragen.

## 6. Literatur über verschiedene Formen der Reflexion pädagogischer Praxis

Sowohl die referierten Veröffentlichungen zum Thema „Psychoanalytische Selbsterfahrung im Dienste der Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenz“ als auch jene Beiträge, in denen es um Beobachtung nach dem Tavistock-Konzept ging, thematisieren Situationen des Kompetenzerwerbs, in denen pädagogische Verantwortung für andere nicht unmittelbar übernommen zu werden braucht – ja nicht einmal übernommen werden soll: Weder in Prozessen der analytischen Selbsterfahrung, noch in den Beobachtungsseminaren hat man die Aufgaben eines Lehrers, Erziehers, Beraters, Sozialarbeiters etc. zu erfüllen. Davon zu unterscheiden sind jene Formen der Aus- und Weiterbildung, in denen die pädagogische Praxis der Aus- und Weiterbildungsteilnehmer den unmittelbaren Gegenstand der psychoanalytischen Reflexion darstellt.

### 6.1 Literatur über Supervision

Gängiger Weise ist hier an jene Formen der Aus- und Weiterbildung zu denken, die unter dem Titel der psychoanalytischen (psychodynamischen) Supervision von pädagogischer Praxis weite Verbreitung gefunden hat, Balintgruppen-Arbeit miteingeschlossen.

Seit den ersten deutschsprachigen Veröffentlichungen zu dieser Thematik – man denke etwa an den Artikel über Balintgruppenarbeit mit Lehrern von Schmid (1973) – sind unzählige einschlägige Publikationen erschienen. Viele davon wurden im Umschauartikel von Steinhardt (1991) vorgestellt, doch sind seit 1991 wiederum zahlreiche neue Veröffentlichungen erschienen. Das thematische Spektrum, das in all diesen Artikeln behandelt wird, ist weit:

Psychoanalytisch orientierte Supervision mit *angehenden Pädagoginnen und Pädagogen* behandeln etwa Petri, Hampel (1983), Döhner, Tiefensee (1988), Körner (1989), Trescher (1991). Über psychoanalytische Supervisionsarbeit mit *Lehrern und Lehrerinnen* referieren Garlichs (1984), Münch (1984a, b; 1990), Diem-Wille (1987, 1992), Figdor (1987), Ertle (1988), Steinhardt (1993), Steitz-Kallenbach (1993), Gartz (1996) oder Hirblinger u.a. (2001). Die supervisorische Arbeit mit *Betreuern und Betreuerinnen in Kindertagesstätten* ist Gegenstand der Veröffentlichungen von Lützner-Lay, Lohmann-Papst (1987), Leber, Trescher, Weiss-Zimmer (1989) oder Büttner (2002). Von der Supervisionsarbeit mit *Heilpädagoginnen und Heilpädagogen* berichtet Steinhardt (1997), von der supervisorischen Arbeit mit *Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen* Cle-

menz u.a. (1992) oder der Verein für Psychoanalytische Sozialarbeit (1994). Die besonderen Möglichkeiten der supervisorischen Fallbesprechungsarbeit im *Gruppen- und Teamsetting* stellen Büttner (1999) und Finger-Trescher (1999) vor.

Bei der Durchsicht dieser Veröffentlichungen fällt auf, daß in Fallberichten und Fallbeispielen immer wieder deutlich wird, in welcher Weise die supervisorische Arbeit zu einem vertieften Verstehen der jeweiligen Arbeitssituationen und der darin zum Tragen kommenden Beziehungen genutzt werden kann. Darüber hinaus kann man immer wieder den Eindruck gewinnen, daß Supervisionsprozesse auch dem „kognitiven“ Erfassen von psychoanalytischen Konzepten oder der Präzisierung der Identität von professionell Tätigen dienen. Dies ist etwa den Veröffentlichungen von Trescher (1991) oder Steinhardt (1997) sowie der Arbeit von Moll (2000) zu entnehmen, die davon berichtet, welche Veränderungen postadoleszente Junglehrer durchmachen, die ein Seminar besuchen, in dessen Zentrum die Besprechung von schulischen Situationen steht. Viele Beiträge machen auch durchaus plausibel, daß die jeweils geschilderten Formen der Praxisreflexion im Dienst der Ausbildung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen stehen können, die in Arbeitssituationen unabhängig davon zum Tragen kommen könnten, ob diese Arbeitssituationen nun supervisorisch bearbeitet werden oder nicht. Systematisch wird diesem Aspekt aber kaum nachgegangen.

Die Frage, wie sich die Art der Fallpräsentation und Fallreflexion während eines Supervisionsprozesses ändert, der in einen umfassenderen Weiterbildungsgang eingebettet ist, gehen allerdings Clemenz u.a. (1992) nach. Die einzig umfassendere empirische Analyse von Supervisionsprozessen *mit Pädagoginnen und Pädagogen*, die sowohl qualitativ- als auch quantitativ-empirische Untersuchungsschritte enthält und sich demnach auch ausgewiesener „Untersuchungsinstrumente“ bedient, stammt freilich von Garz (1996), der Teilnehmer einer Balintgruppe mit Lehrerinnen und Lehrern befragte und einzelne Gruppensitzungen überdies inhaltsanalytisch untersuchte.

Eine andere empirische Untersuchung von Balintgruppen legte Kutter (1985, 1990) vor. Diese Gruppen wurden (ebenso wie Selbsterfahrungsgruppen) am Institut für Psychoanalyse der Universität Frankfurt/M. abgehalten, das dem Fachbereich Psychologie angehört, nach Kutter (1996, 474ff) aber auch von Studierenden der Erziehungswissenschaft besucht wird (vgl. dazu Kapitel 7). Ausgehend von mehrjährigen Erfahrungen mit diesen Lehrveranstaltungen untersuchte Kutter (1985, 1990) die Effizienz dieses Gruppenangebotes. Zu diesem Zweck wählte er einen zweidimensionalen Forschungsansatz, eine Kombination von psychoanalytischer Interpretation und empirisch-statistischer Untersuchung. Transkribierte Tonbandaufzeichnungen von Gruppensitzungen wurden mittels verschiedener quantitativer und qualitativer Textanalyseverfahren bearbeitet. Darüber hinaus führte man mit den Studenten psychoanalytische Interviews und psychologische Tests durch. Kutter kommt zu dem Ergebnis, „daß die Teilnah-

me an einer zwei-semesterigen (Selbsterfahrungs-)Gruppe zu deutlichen Veränderungen im Selbstbild der Teilnehmer führt“ (Kutter 1985, 225). Andernorts betont Kutter, daß die zwei-semesterige Teilnahme an den erwähnten Balintgruppen zu einer testpsychologisch nachweisbaren Verbesserung der Fähigkeit der Teilnehmer führte, sich in Klienten oder Patienten einzufühlen (Kutter 2000, 70; vgl. auch Kutter 1995).

Weitere Studien zur empirischen Untersuchung von Supervisionsprozessen wären überdies angesichts der Tatsache wünschenswert, daß in manchen Veröffentlichungen auch auf die Grenzen oder impliziten Probleme von Supervisionsarbeit hingewiesen wird – so etwa bei Datler, Bogyi (1989a, 28), Füchtner (1990) oder Steinhardt (1992).

#### 6.2 *Work Paper Discussion – eine besondere Form der Praxisreflexion im Dienst der Ausbildung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen*

Eine besondere Form der psychoanalytischen Reflexion von Praxiserfahrungen, die gemeinhin nicht als „Supervision“ bezeichnet wird, stellt die Arbeit in der *Work Discussion Group* dar. Dabei handelt es sich um eine interessante Modifikation der Methode der Infant Observation (vgl. Kapitel 5). Einem Artikel von Klauber (1999) ist zu entnehmen, daß Martha Harris in den 1970er Jahren Esther Bicks Konzept der Infant Observation modifizierte, um eine Möglichkeit zu erhalten, mit Studierenden der Tavistock Clinic spezifische Praxiserfahrungen in differenzierter und kontinuierlicher Form besprechen und reflektieren zu können (vgl. Harris 1977).

Teilnehmerinnen und Teilnehmer an *Work Discussion Groups* arbeiten in unterschiedlichen Feldern des Bildungs-, Sozial- oder Gesundheitssystems. Sie verfassen regelmäßig Protokolle, die ihrem Arbeitsalltag entstammen, in der Ich-Form gehalten sind und das Interaktionsgeschehen mit Kollegen, „Klienten“, Vorgesetzten etc. wiedergeben. Diese work papers werden in den Seminarsitzungen präsentiert mit dem Ziel, die unbewußte Dynamik zu verstehen, die in den geschilderten Interaktionen und Beziehungen zum Ausdruck und zum Tragen kommt. Auf diese Weise befassen sich die Kursteilnehmer durchgängig mit der Frage, wie der Verfasser des Protokolls, aber auch die im Protokoll erwähnten Personen die geschilderten Situationen erlebt haben mögen und welchen Einfluß dieses Erleben auf die Entstehung und Entwicklung der jeweils geschilderten Situationen gehabt haben mag. Harris (1977, 262) betont ausdrücklich, daß in diesem Seminar keine spezifischen Techniken oder Methoden gelehrt oder vermittelt werden sollen, die im Arbeitsfeld der einzelnen Seminarmitglieder zum Tragen kommen sollen.

### 6.3 Frankfurter Projektseminare

Eine andere spezifische Form von Praxisreflexion im Dienst der Ausbildung von psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenz stellen jene *Projektseminare* dar, die – zur Ergänzung von Vorlesungen und Seminaren – am Institut für Heilpädagogik der Universität Frankfurt eingerichtet wurden. Über diese Projektseminare wurden in den 70er und 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts einige Veröffentlichungen vorgelegt (Leber 1975, Leber 1977, Trescher 1978, Leber, Trescher 1987). Nach Leber, Gerspach (1996, 508) nahmen an diesen Seminaren jeweils zehn bis zwölf Studierende teil, die sich dazu verpflichteten, einerseits einer heilpädagogischen Praxis nachzugehen und andererseits ihre heilpädagogische Tätigkeit in wöchentlich stattfindenden Seminarsitzungen nach psychoanalytischen Gesichtspunkten zu reflektieren. Gegenstand der Reflexion waren Praxisberichte ebenso wie „die Interaktionen in der Projektgruppe selbst“ ausgehend von der Annahme, daß sich latente Themen im Hier und Jetzt der Projektgruppe re-inszenieren (Leber, Trescher 1987, 117f).

Veröffentlichungen wie jenen von Trescher (1978, 246ff) oder Leber, Trescher 1987, 118ff) ist zu entnehmen, daß mit diesem Seminarangebot vielschichtige Zielsetzungen verfolgt wurden. Demnach sollte die Teilnahme an Projektseminaren auch dem fundierten Verstehen von psychoanalytisch-pädagogischer Theorie dienen, so etwa dem Erfassen psychoanalytischer Grundannahmen oder dem Erfassen des Konzepts des szenischen Verstehens.

## 7. Literatur über diverse Formen der Theorieaneignung

Letzteres erinnert daran, daß in der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur wiederholt die Position vertreten wird, daß der Erwerb von psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenz in besonders enger Weise mit der Reflexion von Erfahrung zu verknüpfen ist (vgl. dazu auch Schüle in 1976). Deshalb überrascht es auch nicht, wenn in jenen einschlägigen Veröffentlichungen, die von verschiedenen Formen der Aneignung von Theorie handeln, nur in den seltensten Fällen detailliert berichtet wird, welche spezifischen Theoriestücke denn Gegenstand der Vermittlung sind oder auf welche Publikationen in Theorieveranstaltungen zurückgegriffen wird. (Ein Beispiel hierfür stellt der Artikel von Rüedi 1995 dar.)

Statt dessen dominiert in den entsprechenden Veröffentlichungen die Darstellung von Seminaren und seminarähnlichen Veranstaltungen, in denen je spezifische Versuche der erfahrungsbezogen oder erfahrungsgestützten Einführung oder Auseinandersetzung mit Theorie präsentiert und diskutiert wird. Die Art, in der bestimmte Formen von Erfahrung gestiftet werden oder in der auf Erfahrung Bezug genommen wird, variiert in den einzelnen Darstellungen ebenso wie die Gesamtdesigns der vorgestellten Veranstaltungen.

## 7.1 Die Beiträge von Horst Brück

In den Seminaren, von denen Horst Brück berichtet, ist der „Selbsterfahrungs-Anteil“ vergleichsweise hoch. Groß war auch die Popularität, die der Autor mit seinem Buch „Seminar der Gefühle“ (Brück 1986), vor allem aber mit seiner Studie „Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler“ (Brück 1978) in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts erlangt hat. Darin markiert Brück pointiert die Probleme und Grenzen herkömmlicher Lehrerausbildung und bemängelt, wie unzureichend Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten auf die psychodynamischen Aspekte und Dimensionen der Lehrer-Schüler-Beziehungen vorbereitet werden. Besonders problematisch erscheinen ihm unreflektierte Übertragungskonstellationen zwischen Lehrern und Schülern, die er als potentiell ängstigend und unterrichtsgefährdend ausweist.

Die von ihm konzipierten Seminare sollen Beispiele für eine andere Art von Lehrerausbildung darstellen. Im Zentrum seiner Ausführungen stehen die Konzeption und Durchführung einer Lehrveranstaltung für angehende Primarschullehrer und Primarschullehrerinnen, genauer: die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung dreier Schulpraktika (Brück 1978, 47ff). Dabei sollen Studierende bestimmte Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der Bedeutung und der Dynamik der Beziehungs- und Affektdimension des Unterrichtsgeschehens eröffnet werden. Obgleich im Seminar keine vorweg definierten Theoriestücke (etwa in Gestalt von Fachliteratur) bearbeitet werden, begreifen wir Brücks Seminar insofern als eine „erfahrungsgestützte Einführung in Theorie“, als Brücks Bearbeitung der Erfahrungen, die seine Studierenden im Seminar sowie im Praktikum machten, auf die Entfaltung einer bestimmten Sicht der „Beziehungsproblematik des Unterrichts“ abzielen (Brück 1978, 111).

Im Anschluß an die Darstellung des Seminars präsentiert und analysiert Brück (1978) empirisches Material, das der Dokumentation der Durchführung und Begleitung jener Praktika entstammt, auf die Studierende in den erwähnten Seminaren vorbereitet wurden. Brück greift dabei auf über 280 Stunden Tonbandaufzeichnungen zurück. Am Ende seiner Arbeit stellt er Tiefeninterviews dar, die er mit vier Praktikanten und Praktikantinnen zum Thema „berufsspezifische Sozialisation“ durchgeführt hat.

## 7.2 Innsbrucker und Wiener Veröffentlichungen über erfahrungsbezogene Auseinandersetzungen mit psychoanalytisch-pädagogischer Theorie

Einen vergleichsweise hohen Selbsterfahrungs-Anteil weisen auch einige Seminare auf, von denen *Innsbrucker Erziehungswissenschaftler* berichten – wir denken insbesondere an die Arbeiten von Rathmayr, Walter (1985) und Walter, Centurioni (1994). Ausgehend von den Annahmen, daß (1.) das Thema „Geschwisterbeziehung“ in der Psychoanalytischen Literatur und Theorie kaum behandelt wurde; daß sich (2.) die Relationen zwischen Geschwistern im gesamten

weiteren Lebensverlauf als nachhaltig wirksam erweisen; und daß (3.) das „Geschwisterthema“ von besonderer Bedeutung für das Studium der Erziehungswissenschaft ist, stellen Walter und Centurioni (1994, 105) die Konzeption eines biographischen Forschungsseminars dar, das erstmals 1992 am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck angeboten wurde. Das Seminar erstreckte sich über zwei Semester und wurde an insgesamt sechs Wochenenden abgehalten. In der ersten Seminarphase versuchte man, die persönlichen Geschwistererfahrungen der Teilnehmer durch spezifische Aufgaben zu aktualisieren und in Form von Zeichnungen, Videos und Texten festzuhalten. Das so gewonnene Material wurde während der letzten drei Wochenendblöcke intensiv bearbeitet. Am Ende ihres Berichtes präsentieren Walter und Centurioni (1994, 120 f) erste Arbeitsergebnisse.

Mehrere Arbeiten zur Frage der erfahrungsgestützten Einführung in Theorie im Dienst der Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen stammen von *Erziehungswissenschaftlern der Universität Wien*. Datler, Garnitschnig, Schmidl (1987) berichten von einem Seminar zur Einführung in die Theorieansätze der Psychoanalyse, des symbolischen Interaktionismus und der Organisationspsychologie zur mehrperspektivischen Analyse pädagogischer Interaktionen unter Einbeziehung von Rollenspielen; und Datler (1991) diskutiert die Grenzen solch eines Seminars am Beispiel einer konflikthaften Seminarsequenz. Datler, Oberegelsbacher, Steinhardt, Vanzetta (1994) sowie Datler, Tebbich, Petrik (1992) stellen verschiedene Seminarkonzepte vor, die der erfahrungsgestützten Auseinandersetzung mit Theorie dienen, referieren damit gesammelte Erfahrungen und verbinden dies mit allgemeinen Überlegungen zur Theorie des (universitären) Lernens. Dabei thematisieren sie auch manche unbewußte Dimensionen von Beziehungsprozessen, die in „Theorieveranstaltungen“ auszumachen sind.

### 7.3 *Kutters Beiträge zur erfahrungsgestützten Einführung in Psychoanalyse*

Solche Beziehungsprozesse thematisieren auch Trescher (1987) – und Kutter (2000, 71), der im Fachbereich Psychologie der Universität Frankfurt/M. lehrte und auf dessen Veröffentlichungen wir bereits im Kapitel 6.1 Bezug genommen haben. Er bringt mehrfach zum Ausdruck, daß Studierende kaum die Möglichkeit haben, den Gegenstand von Psychoanalyse bzw. die Pointe psychoanalytischer Theoriebildungen zu erfassen, wenn diese Studierende nicht zugleich die Möglichkeit erhalten, sich in der Auseinandersetzung mit psychoanalytischen Theorien auf Erfahrungen zu beziehen, die sie in Praxisreflexions- oder Selbsterfahrungs-Seminaren machen konnten. An mehreren Stellen gehen Kutter und Roth auf die Supervisionsgruppen (vgl. dazu Kapitel 6.1) sowie auf die Selbsterfahrungsseminare ein, die er von 1974 an gemeinsam mit Mitarbeiterinnen und

Mitarbeitern für Studierende mehrfach angeboten hat (Kutter, Roth 1981; Kutter 1986, 475f; Kutter 2000, 67f; Roth 1987).

Das Design dieser Selbsterfahrungsseminare orientierte sich im Wesentlichen an einem Trainingsprogramm, das an der Londoner Tavistock Clinic entwickelt wurde. Die Veranstaltung fand geblockt an vier aufeinanderfolgenden Tagen statt. In Kleingruppen absolvierten die Studenten während der vier Tage elf ein- einhalbstündige Selbsterfahrungssitzungen. Die Kleingruppenarbeit wurde von drei Plena unterbrochen, in denen, mittels Referaten und Diskussionen, psychoanalytische Theorie bearbeitet wurde, wobei diese theoretischen Inputs mit Material aus den Kleingruppen verknüpft wurden.

## **8. Abschließendes über den Zusammenhang zwischen Kompetenzerwerb und institutionellen Rahmenbedingungen**

Vielen Veröffentlichungen kann entnommen werden, daß die institutionelle Verankerung von psychoanalytisch-pädagogischer Aus- und Weiterbildung verschiedenste Möglichkeiten eröffnet, Kompetenz und Professionalität (zumindest ansatzweise) zu entfalten.

In Ergänzung zu den Schwerpunkten, die wir bislang gesetzt haben, kann in diesem Zusammenhang auf Publikationen verwiesen werden, in denen die Entwicklung von psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenz durch die Art und Weise gefördert wird, in der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen durch die Institution, in der sie arbeiten, kontinuierlich qualifiziert bzw. weiterqualifiziert werden. Wir denken hier etwa an die regelmäßig stattfindenden Team-Besprechungen nach gruppenanalytischen Gesichtspunkten in einer Erziehungsberatungsstelle, von denen Finger-Trescher (1999) berichtet, sowie an Bettelheims Arbeit mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Orthogenic School (Bettelheim 1974, 267ff; vgl. dazu auch den Beitrag von Krumenacker in diesem Band).

Ein anderes Element der Aus- und Weiterbildung, das sowohl im universitären als auch im außeruniversitären Bereich seine institutionelle Verankerung erfahren hat, stellt jene Form der „öffentlichen Familienberatung“ dar, die an die Individualpsychologie der Zwischenkriegszeit anknüpft und von der Tymister, Wöhler (1986) sowie Wöhler (1990) berichten.

All dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß die jeweilige Art der institutionellen Verankerung von Aus- und Weiterbildung bestimmte Möglichkeiten der Entfaltung von Kompetenz und Professionalität auch in spezifischer Weise begrenzt oder zumindest zu begrenzen droht. Dies ist nicht zuletzt verschiedenen Veröffentlichungen zu entnehmen, in denen die Möglichkeit der Lehre von Psychoanalyse an der Universität kritisch diskutiert wird.

Für Ohlmeier (1983) etwa stellt die Universität keinen ausreichend geeigneten Rahmen für psychoanalytische Forschung und Lehre dar, weshalb er klar dafür plädiert, daß Psychoanalyse außerhalb der Hochschulen – unvereinnahmt – als freie kritische Wissenschaft bestehen bleiben möge. Andere Akzente finden sich etwa in den Büchern von Kutter, Roth (1981) und Walter (1994), in denen von fruchtbaren Möglichkeiten der psychoanalytischen Kompetenzvermittlung an Universitäten und Hochschulen gesprochen und hervorgehoben wird, daß „das kritische Potential der Psychoanalyse Theorie und Praxis alle Sozialwissenschaften wesentlich bereichern könnte“ (Kutter 1983b, 12f).

In einigen Publikationen werden, über diese grundsätzlichen Verhältnisbestimmungen hinaus, spezifische Zusammenhänge zwischen Aus- und Weiterbildungsprozessen und ihren institutionellen Verankerungen diskutiert. Autoren wie Kutter, Roth (1981) oder Trescher (1989) vertreten nicht nur die Auffassung, daß die Entwicklung von psychoanalytisch-pädagogischen Kompetenzen nur unter Einbeziehung von Selbsterfahrungsprozessen gelingen kann; denn sie stellen überdies fest, daß diese Selbsterfahrungsprozesse in einem hohen Maß von den Strukturen der jeweiligen Hochschule als Institution bestimmt werden. Dies bedeutet, daß sich institutionelle Realitäten stets im Gruppenprozeß spiegeln und auf diese Weise bearbeitbar werden, daß dies die Gruppenarbeit zugleich aber in gravierender Weise beeinflusst und behindert. In Anknüpfung an Mahler (1969) weist Roth (1985) darauf hin, daß es in universitären Selbsterfahrungsprozessen besonders schwierig ist, zwischen „äußerer“ Realität und unbewußter psychischer Realität des Einzelnen zu unterscheiden. Deshalb sei es im Einzelfall schwer zu entscheiden, ob manifeste Inhalte des Gruppenprozesses das Ergebnis von Wiederholungszwängen und Übertragungsneigungen oder aber das Ergebnis von institutionellen Zwängen darstellen. In diesem Zusammenhang vertritt Trescher (1989, 364) die Auffassung, daß in Folge der institutionellen Zwänge „die Gefahr eines ‚Abwehrbündnisses‘ zwischen Gruppe und Leiter auf der einen Seite und Institution auf der anderen Seite relativ hoch“ ist (vgl. auch Kutter 1983b; Sticher-Gil 1994). Dazu komme das Problem der realen Abhängigkeit der Studierenden vom Leiter von Selbsterfahrungsgruppen, die immer dann gegeben ist, wenn dieser Leiter zugleich Hochschullehrer ist. Trescher zeigt an einem Fallbeispiel, in welcher Weise die institutionell abgesicherte Macht des Gruppenleiters die Einfälle und Interpretationen der Teilnehmer in erheblicher Weise beeinflusst.

Wellendorf (1979) führt diesen Grundgedanken mit anderen Akzenten aus. Er problematisiert das Angebot von Selbsterfahrungsgruppen im Gesamtrahmen der Universität und weist auf zwei Gefahren hin: Für ihn besteht die eine Gefahr darin, daß die Teilnehmer und Leiter von Selbsterfahrungsgruppen dazu neigen könnten, die institutionelle Realität der Hochschule zu leugnen. Dies kann dazu führen, „daß sich alle Beteiligten symbiotischen Phantasien der Hingabe und Verschmelzung überlassen“, während unberücksichtigt bleibt, daß man in einem hierarchisch strukturierten Raum operiert (Kutter, Roth 1981, 43). Darüber hin-

aus befürchtet Wellendorf (1984), daß es in universitär angebotenen Selbsterfahrungsgruppen lediglich zu einer naiven Anwendung von Psychoanalyse kommen könnte, die sich beispielsweise darin zeige, daß „soziale und gesellschaftliche Realitäten ... leicht und vorschnell individualisiert und psychologisiert“ würden (Wellendorf 1984, 136).

### Literatur:

- Aichhorn, Th. (2001): Die Protokolle des „Seminars für Psychoanalytische Erziehungsberatung“ der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung aus den Jahren 1946/47. In: Wiener Psychoanalytische Vereinigung (Hrsg.): Psychoanalyse für Pädagogen. Picus: Wien, 147-241
- Barrows, P. (1998): The Tavistock Clinic: Diploma/MA in Infant Mental Health. In: The International Journal of Infant Observation 1 (3), 101-103
- Bernfeld, S. (1930): Der analytische Unterricht für Pädagogen. In: Zehn Jahre Berliner Psychoanalytisches Institut. Nachdruck im Verlag Anton Hain AG: Meisenheim, 1970, 61-62
- Bion, W. R. (1962): Lernen durch Erfahrung. Suhrkamp: Frankfurt/Main 1992
- Bittner, G., Thalhammer, M. (Hrsg.) (1989): „Das Ich ist vor allem ein körperliches...“ Zum Selbstwerden des körperbehinderten Kindes. edition bentheim: Würzburg
- Bridge, G., Miles G. (1996): On the outside looking in. Collected essays on young child observation in social work training. Central Council for Education and Training in Social Work (CCETSW): London
- Briggs, St. (1992): Child observation and social work training. In: Journal of Social Work Practice 6 (1), 49-61
- Briggs, St. (1995): From subjectivity towards realism. Child observation and social work. In: Yelloly, M., Henkel, M. (Eds.): Learning and teaching in social work. Towards reflective practice, Jessica Kingsley Publishers: London, 103-119
- Brück, H. (1978): Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers. Ein Modell. Rowohlt: Reinbek
- Brück, H. (1986): Seminar der Gefühle. Lernen als Abenteuer einer Gruppe. Rowohlt: Reinbek
- Büttner, Ch. (1999): Psychoanalytisch orientierte Erziehungsberatung in Gruppen. In: Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag: Gießen, 154-167
- Büttner, Ch. (2002): Forschen – Lehren – Lernen. Anregungen für die pädagogische Praxis aus der Friedens- und Konfliktforschung. Campus: Frankfurt/M.
- Chronik (1933): Chronik. In: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 7, 355-356
- Clemenz, M., Beier, Ch., Buchen, S., Deserno, H., Geartner, A., Graf-Deserno, S. (1992): Psychoanalyse in der Weiterbildung. Zur Professionalisierung sozialer Arbeit. Westdeutscher Verlag: Opladen
- Datler, W. (1989a): Individualpsychologische Fortbildung für Lehrer. Von einer Kooperation zwischen dem Alfred Adler Institut und dem Pädagogischen Institut der

- Stadt Wien. In: PI-Mitteilungen (Beilage zum „Verordnungsblatt des Stadtschulrates für Wien“), Folge 9 (Mai 1989), 6-9
- Datler, W. (1989b): Tiefenpsychologische Lehrerfortbildung in Wien. Die Grundkonzeption eines Kursmodells, erste Erfahrungen und die Skizze naheliegender Konsequenzen. In: Z. f. Individualpsychologie 14, 261-270
- Datler, W. (1991): „Ubiquitäre Heilpädagogik“ und die Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Basiskompetenzen an der Universität. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften 60, 237-247
- Datler, W. (1995): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Grünewald: Mainz
- Datler, W., Bogyi, G. (1989a): Zwischen Heim und Familie. Über Arbeitsmöglichkeiten und Arbeitsprobleme in heilpädagogischen und sozialtherapeutischen Wohngemeinschaften. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1. Grünewald: Mainz, 10-31
- Datler, W., Bogyi, G. (1989b), unter Mitarbeit von Sageder, M. u.a.: Das „Hampstead-Projekt“. Über die Zusammenführung von Lehre, Forschung und Erzieherberatung unter Einsatz der Wiener Fassung des „Hampstead-Profiles“ nach A. Freud. Jugendamt der Stadt Wien: Unpublizierter Projektbericht (Veröffentlichung im Empirie-Verlag in Vorbereitung)
- Datler, W., Garnitschnig, K., Schmidl, W. (1987): Erfahrungsgestützte Einführung in Theorie. Hochschuldidaktische Reflexionen zu einem kooperativ geleiteten Pädagogikseminar. In: Z. f. Hochschuldidaktik 11, 441-477
- Datler, W., Gstach, J., Wittenberg, L. (2001): Individualpsychologische Erziehungsberatung und Schulpädagogik im Roten Wien der Zwischenkriegszeit. In: Zwiauer, Ch., Eichelberger, H. (Hrsg.): Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit. Picus: Wien, 227-269
- Datler, W., Oberegelsbacher, S., Steinhardt, K., Vanzetta, R. (1994): Narziß stürzt ins Wasser und lernt (manchmal) schwimmen. Ein Beitrag zu einer psychoanalytischen Theorie des Lernens am Beispiel zweier Versuche der Vermittlung von Psychoanalyse im Rahmen von Universität. In: Walter, H.-J. (Hrsg.): Psychoanalyse und Universität. Passagen: Wien, 57-93
- Datler, W., Spiel, W. (1987): Methodisch geleitete Selbsterfahrung als pädagogische Aufgabe? Ein Beitrag zur Diskussion von „Subjektivität und Sachlichkeit“ unter besonderer Beachtung des Problems der Rechtfertigung pädagogischen Handelns. In: Breinbauer, I.M., Langer, M. (Hrsg.): Gefährdung der Bildung, Gefährdung des Menschen. Böhlau: Wien, 239-248
- Datler, W., Steinhardt, K., Ereky, K. (2002): Vater geht zur Arbeit ... Über triadische Beziehungserfahrungen und die Ausbildung triadischer Repräsentanzen im ersten Lebensjahr. In: Steinhardt, K., Datler, W., Gstach, J. (Hrsg.): Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit. Psychosozial: Gießen (im Druck)
- Datler, W., Tebbich, H., Petrik, R. (1992): Verknüpfung von Theorieaneignung und Praxisreflexion: Drei hochschuldidaktische Versuche zur psychoanalytischen Pädagogik. In: Fröhlich, V., Göppel, R. (Hrsg.): Sehen, Einfühlen, Verstehen. Psychoanalytisch orientierte Zugänge zu pädagogischen Handlungsfeldern. (Sisyphos: Studien zur Psychoanalyse in der Pädagogik, Bd.1). Königshausen und Neumann: Würzburg, 164-191

- Diem-Wille, G. (1987): Lehrer-Balintgruppen. In: Diem-Wille, G., Wimmer, R. (Hrsg.): Materialien und Texte zur politischen Bildung 3. ÖBV: Wien, 96-105
- Diem-Wille, G. (1992): Supervision in der Schule. Das Verstehen der Beziehungsmuster im System Schule. In: Erziehung und Unterricht 1992, 212-220
- Diem-Wille, G., Finger, K., Heintel, G. (1998): Psychoanalytische Pädagogik in der Allgemeinen Pädagogischen Ausbildung für das Lehramtsstudium. In: Diem-Wille, G., Thonhauser, J. (Hrsg.): Innovationen in der universitären Lehrerbildung. Studien-Verlag: Innsbruck, 47-74
- Diem-Wille, G., Sengschmied, I. (2001): Abschlußbericht des Projektstudiums „Psychoanalytische Pädagogik in der allgemeinen pädagogischen Ausbildung für das Lehramt. Unveröffentlichter Projektbericht des IFF: Wien
- Diem-Wille, G., Sengschmied, I. (2002): Universitätslehrgang Psychoanalytische Pädagogik. Persönlichkeitsentwicklung und Lernen. Unpublizierte Kursbeschreibung. IFF: Wien
- Döhner, O., Tiefensee, I. (1988): Übertragung in pädagogischen Beziehungen – vernachlässigte Aspekte in der Ausbildung von Pädagogen für Behinderte. In: Iben, G. (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Grünewald: Mainz, 116-122
- Ermann, G. (1996): Erfahrungen mit der Methode der Babybeobachtung. Die Schulung psychoanalytischer Kompetenz. In: Forum der Psychoanalyse 12, 279-290
- Ertle, C. (1988): Der erzieherische Dialog im Spiegel einer Balintgruppe. In: Iben, G. (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Grünewald: Mainz, 107-116
- Figdor, H. (1987): „Ich verstehe Dich, aber ich sag's Dir nicht“. Von der Möglichkeit psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens mit „verhaltensgestörten“ Schülern. In: Datler, W. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeit und Schule. Peter Lang: Frankfurt/Main, 268-293
- Figdor, H. (2000): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Der Ausbildungslehrgang. Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP), Bd. 3, Wien (beziehbar über APP, Grundsteingasse 13/2-4, A-1160 Wien)
- Finger-Trescher, U. (1999): Psychoanalytisch-pädagogische Strukturmerkmale von Erziehungsberatung in der Institution. Zur Konzeption der Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche der Stadt Offenbach/M. In: Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial: Gießen, 178-195
- Finger-Trescher, U., Krebs, H. (2001): Pädagogische Qualifikation auf psychoanalytischer Grundlage. In: Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit und Sozialpolitik 25, Heft 9, 47-51
- Freud, A. (1930): Vier Vorträge über Psychoanalyse für Lehrer und Eltern. In: Die Schriften der Anna Freud, Bd. I: 1922-1936. Kindler: München, 1990, 79-138
- Freud, A. (1980): Einführung. In: Die Schriften der Anna Freud, Bd. I: 1922-1936. Kindler: München, 1990, 3-8
- Füchtner, H. (1990): Supervisionsausbildung – Entpolitisierung als Zusatzqualifikation? In: Büttner, C., Finger-Trescher U., Scherpner, M. (Hrsg.): Psychoanalyse und soziale Arbeit. Grünewald: Mainz, 61-72
- Garlichs, A. (1984): Balintgruppenarbeit mit Lehrern. In: supervision, Heft 5, 43-66

- Garlichs, A. (2000): Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformierten Lehrerbildung. Mit Beiträgen von Hagstedt, H. u.a. Auer Verlag: Donauwörth
- Gartz, H.-G. (1996): Wege zum schwierigen Kind. Die Balint-Gruppe im Schulalltag. Grünewald: Mainz
- Gröniger, S., Fürstenau, P. (1994): Weiterbildungsführer Psychotherapeutische Medizin. Pfeiffer: München
- Gstach, J. (2002): Individualpsychologische Erziehungsberatung von 1918-1934. In: Datler, W., Leupold-Löwenthal, H. (Hrsg.): Zur Geschichte der psychoanalytisch-pädagogischen und individualpsychologischen Erziehungsberatung in Wien von 1920 bis zur Gegenwart. Unpublizierter Forschungsbericht: Wien
- Harris, M. (1977): The Tavistock Training and Philosophy. In: Harris, M., Bick, E.: Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick. The Clunie Press: Perthshire, 1987, 259-282
- Harris, M. (1987): The contribution of observation of mother-infant interaction and development to the equipment of a psychoanalyst or psychoanalytic psychotherapist. In: Harris, M., Bick, E.: Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick. The Clunie Press: Perthshire, 225-239
- Hirblinger, H., Ertl, J., Freilinger, K., Schwensfeier, S. (2001): „Ins Wasser werfen“ genügt nicht ... Über Angst und Angstabwehr in der Referendarausbildung. In: Seminar Lehrerbildung und Schule 3, 75-83
- Klauber, T. (1999): Observation ‚at work‘. In: Infant Observation 2 (3), 30-41
- Körner, J. (1989): Balint-Gruppen mit Pädagogikstudenten im Praktikum. Bericht über einen misslungenen Versuch. In: Die Balint-Gruppe in Klinik und Praxis, Bd. 4, 146-158
- Körner, J., Winkler, K. (1984): Balint-Gruppenarbeit mit Lehrern. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 19, 256-270
- Korrespondenzblatt (1929): Korrespondenzblatt der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse 1929, 509-542
- Korrespondenzblatt (1939): Korrespondenzblatt der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse 1939, 483-491
- Kutter, P. (1983a): Psychoanalytische Supervisions-Gruppen an der Hochschule. In: Psyche 37, 237-253
- Kutter, P. (1983b): Universität und Psychoanalyse, gemeinsam oder getrennt? In: fragmente 6, 5-31
- Kutter, P. (1985): Psychoanalytische Interpretation und empirische Methoden. Ein zweidimensionaler Ansatz von Forschung in der Psychoanalyse am Beispiel von Selbsterfahrungs- und Supervisionsgruppen an der Universität. Fachbuchhandlung für Psychologie: Frankfurt/M.
- Kutter, P. (1990): Empathietraining in Balint-Gruppen: Forschung mit Psychologiestudenten. In: Die Balint-Gruppe in Klinik und Praxis 5, 167-180
- Kutter, P. (1996): Der Stachel im Fleisch: Das Institut für Psychoanalyse im Fachbereich Psychologie. In: Plänkers, Th. u.a. (Hrsg.): Psychoanalyse in Frankfurt am Main. edition diskord: Tübingen, 461-488

- Kutter, P. (2000): Psychoanalyse und Universität – Gefahren und Chancen. In: Drews, S. (Hrsg.): Zum „Szenischen Verstehen“ in der Psychoanalyse. Brandes & Apsel: Frankfurt/M., 65-75
- Kutter, P., Roth, J.K. (1981): Psychoanalyse an der Universität. Psychoanalytische Selbsterfahrungs- und Supervisionsgruppen mit Studenten. Kindler: München
- Laier, M. (1996): „Sie wissen, daß alles von unserem alten Institut vernichtet wurde.“ Das Frankfurter Psychoanalytische Institut (1929-1933). In: Plänklers, Th. u.a. (Hrsg.): Psychoanalyse in Frankfurt am Main. edition diskord: Tübingen, 41-86
- Lazar, R. A. u.a. (1986): Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Hrsg.): Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings – neue Ergebnisse in der psychoanalytischen Reflexion. Frommann-Holboog: Stuttgart u.a., 185-211
- Lazar, R. A. (1991): 10 Jahre Babybeobachtung – ein Rückblick. Babybeobachtung nach der Methode von Frau Esther Bick. In: Arbeitskreis DGPT/VAKJP für analytische Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen, H. 4, 47-82
- Lazar, R. A. (2000): Erforschen und Erfahren: Teilnehmende Säuglingsbeobachtung „Empathietraining“ oder empirische Forschungsmethode? In: Analytische Kinder- und Jugendlichen Psychotherapie 31 (H. 108), 399-417
- Leber, A. (1975): Psychoanalytische Projektseminare in der Ausbildung von Heilpädagogen an der Hochschule. In: Iben, G. (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik. Einführung in Problembereiche und Studium. Scriptor: Kronberg/Ts., 154-162. - Wiederabdruck in: Leber, A. (Hrsg.): Heilpädagogik. Wiss. Buchgesellschaft: Darmstadt, 1980, 391-402
- Leber, A. (1977): Zur Definition von Gruppenverfahren in Hochschule und Kirche. Psychoanalytische Gruppenverfahren im Bildungsbereich – Didaktik oder Therapie? In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 12, 242-254
- Leber, A., Gerspach, M. (1996): Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik in Frankfurt a.M. In: Plänklers, Th. u.a. (Hrsg.): Psychoanalyse in Frankfurt am Main. edition diskord: Tübingen, 489-541
- Leber, A., Trescher, H.G. (1987): Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen. In: Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Grünewald: Mainz, 113-122
- Leber, A., Trescher, H.G., Weiss-Zimmer, E. (1989): Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen. Fischer: Frankfurt/M.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2000): Lernen am Einzelfall. Eine Chance zur Professionalisierung und Identitätsentwicklung. In: Garlichs, A. (2000): Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformierten Lehrerbildung. Mit Beiträgen von Hagstedt, H. u.a. Auer Verlag: Donauwörth, 159-181
- Likierman, M. (1997): Psychoanalytic observation in community and primary health care education. In: Psychoanalytic Psychotherapy 11, 147-157
- Lützner-Lay, E., Lohmann-Papst, G. (1987): Eine Supervisionsgruppe mit Horterzieherinnen. In: Büttner, C., Trescher H.G. (Hrsg.): Chancen der Gruppe. Grünewald: Mainz, 92-11
- Mahler, E. (1969): Psychische Konflikte und Hochschulstruktur. In: Psyche 23, 772-795

- Matschiner-Zollner, M. (1995): Berufsbegleitende Lehrerfortbildungskurse in Österreich. In: *Z. f. Individualpsychologie* 20, 16-22
- Miller, L. (1999): Infant observation as a precursor of clinical training. In: *Psychoanalytic Inquiry* 19, 142-145
- Miller, L. (2002): The relevance of observation skills to the work discussion seminar. In: *The International Journal of Infant Observation* 5 (1), 55-72
- Moll, J. (2000): Postadoleszente Lehrer und adoleszente Schüler: eine konfliktrichtige Beziehungsgeschichte. In: Winterhager-Schmid, L. (Hrsg.): *Erfahrung mit Generationendifferenz*. Beltz: Weinheim, 115-125
- Müller, B. (1993): Kleiner Grenzverkehr. Ein Beitrag zur sozialpädagogischen Praxisberatung. In: *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 5. Grünewald: Mainz, 29-42
- Münch, W. (1984a): *Leiden und Lust an der Schule*. Schriftenreihe der FH Frankfurt/M. Band 13: Frankfurt/Main
- Münch, W. (1984b): Gruppensupervision von Lehrern. In: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 20. Jg., 185-193
- Münch, W. (1990): Zur Arbeit mit Übertragung und Gegenübertragung in Supervisionsgruppen für Lehrer: Die Abwehr ödipaler Verantwortung. In: Pühl, H. (Hrsg.): *Handbuch der Supervision*. Spieß: Berlin, 425-463
- Ohlmeier, D. (1983): Der Psychoanalytiker als Hochschullehrer. In: *fragmente* 6, 32-48
- Petri, H., Hampel, C. (1983): Balint-Gruppenarbeit mit Lehrer-Studenten. In: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 18. Jg., 17-188
- Pietroni, M. (1991): *Right or Privilege? Post Qualifying Training with special reference to Child Care*. Central Council for Education and Training in Social Work (CCETSW): London
- Rathmayr, B., Walter, H.-J. (1985): Erfahrungen mit einer subjektorientierten Gruppendidaktik. In: Berger, W. (Hrsg.): *Beiträge zur Wissenschaftsdidaktik*. Wien, 81-104
- Reid, S. (1997): Psychoanalytic infant observation. In: Reid, S. (Ed.): *Developments in Infant Observation: The Tavistock Model*. Routhledge: London, 1-12
- Reiser, C. (1993): *Die kinder- und jugendpsychotherapeutische Ausbildung. Möglichkeiten und Institutionen in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Reinhardt: München
- Ross, J. (1999): 50 Years of Child Psychotherapy and Infant Observation at the Tavistock Clinic. In: *The International Journal of Infant Observation* 2 (3), 89-93
- Roth, J.K. (1985): Psychoanalyse studieren? Analytische Gruppenarbeit an der Hochschule. *Zeitschrift für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 21, 125-135
- Rüedi, J. (1995): Individualpsychologische Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein Erfahrungsbericht. In: *Z. f. Individualpsychologie* 20, 23-31
- Rustin, M. (1989): *Observing Infants: Reflections on Methods*. In: Miller, L., Rustin, M. u.a.: *Closely observed infants*. Duckworth: London, 52-75
- Salzberger-Wittenberg, I. u.a. (1997): *Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren*. WUV: Wien
- Schmid, V. (1973): Balint-Gruppen mit Lehrern. In: *Almanach 1973: Individuum und Gesellschaft*. Klett: Stuttgart, 261-265

- Schülein, J.A. (1976): Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Focus: Gießen, 1986
- Sengschmied, I. (1999): Psychoanalytische Pädagogik in der universitären Lehrerbildung. In: Schulinnovationen. Ganzheitliches Lernen in der universitären Lehrerbildung. Eigenverlag des IFF: Klagenfurt 15/1999, 21-25
- Sengschmied, I. (2001): Vergleichsstudie zur Qualität der allgemeinen pädagogischen Ausbildung für das Lehramt. Unveröff. Projektbericht des IFF: Wien
- Stumm, G. u.a. (Hrsg.) (1995): Psychotherapie, Beratung, Supervision, Klinische Psychologie: Ausbildung in Österreich. Falter Verlag: Wien
- Steinhardt, K. (1991): Supervision – ein Anwendungsgebiet psychoanalytischer Pädagogik? Eine Literaturumschau zu Balintgruppenarbeit, Supervision und Psychoanalytische Pädagogik seit 1983. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 3, 188-230
- Steinhardt, K. (1993): Supervision, Balintgruppen und darüber hinaus. Berufsbegleitende Lehrerfortbildung unter tiefenpsychologischen Gesichtspunkten. In: Gangl, H., Kurz, R., Scheipl, J. (Hrsg.): Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden. Ketterl: Wien, 262-270
- Steinhardt, K. (1997): Supervision als Ort der Reflexion des beruflichen Selbstverständnisses von Heilpädagogen. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 8 (Themenschwerpunkt: Arbeiten in heilpädagogischen Settings). Psychosozial Verlag: Gießen, 85-104
- Steitz-Kallenbach, J. (1993): Von der wohltuenden Wirkung der Supervision. Ein persönlicher Erfahrungsbericht. In: Pädagogik 1993 (H. 1), 9-12
- Sticher-Gil, B. (1994): Hochschule und institutionalisierte Abwehrsysteme. Über die Schwierigkeit, ganzheitliche Lehr- und Lernformen in der Hochschule einzuführen. In: Walter, H. J. (Hrsg.): Psychoanalyse und Universität. Passagen: Wien, 161-172
- Trescher, H.G. (1978): Zur Theorie pädagogisch-psychoanalytischer Gruppenverfahren in der heilpädagogischen Ausbildung. In: Jantzen, W., Müller, U. (Hrsg.): Theorie und Praxis in der Ausbildung. Jarick: Oberbiel, 240-253
- Trescher, H.G. (1987): Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen. In: Büttner, Ch., Trescher, H.-G. (Hrsg.): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Grünewald: Mainz, 150-161
- Trescher, H.G. (1988): Gruppenanalytische Selbsterfahrung in der Ausbildung von PädagogikstudentInnen. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 24, 364-376
- Trescher, H.G. (1990): Gruppenanalyse in der Ausbildung zur sozialen Arbeit. In: Büttner, C., Finger-Trescher, U., Scherpner, M. (Hrsg.): Psychoanalyse und soziale Arbeit. Grünewald: Mainz, 97-109
- Trescher, H.G. (1991): „Ungleichheit für alle!“ – Aspekte des Gegenstandsbereiches, der Methode und der Lehre psychoanalytischer Heilpädagogik. In: Z. f. Hochschuldidaktik 15, 324-34
- Trescher, H.G. (1992): Studium im Praxisbezug. Praxisprojekte in der Lehre Psychoanalytischer Pädagogik. In: Chasse, A., Drygala, A., Eggert-Schmid Noerr, A. (Hrsg.): Randgruppen 2000. Böllert: Bielefeld 1992, 213-233. - Ebenfalls abgedruckt in: Fördernder Dialog. Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie.

- Zum Gedenken an Prof. Dr. phil. Hans-Georg Trescher. (schritte ..., Heft 1/95, hrsg. v. F. Barth im Auftrag des Rektorats der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt). Bogen Verlag: Darmstadt, 69-102
- Trescher, H.-G. (1993): Postgraduale Weiterbildung in Psychoanalytischer Pädagogik. Konzept und Erfahrungen mit einem dreijährigen Weiterbildungslehrgang. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5. Grünewald: Mainz, 14-28
- Trowell, J. u.a. (1998): The importance of observational training: an evaluative study. In: The International Journal of Infant Observation 2 (1), 101-111
- Tymister, H.J., Wöhler, H. (1986): Pädagogische Beratung (z.B. Familienberatung) im „Open Center“ – Möglichkeiten der Verbindung von Theorie und Praxis im Weiterbildungsangebot der Universität. In: Z. f. Individualpsychologie 11, 89-102
- Verein für Psychoanalytische Sozialarbeit (Hrsg.) (1994): Supervision in der psychoanalytischen Sozialarbeit. edition diskord: Tübingen
- Walter, H. J. (Hrsg.) (1994): Psychoanalyse und Universität. Passagen: Wien
- Walter, H. J., Centurioni, C. (1994): Geschwisterbeziehungen – ein Seminarbericht. In: Walter, H. J. (Hrsg.): Psychoanalyse und Universität. Passagen Verlag: Wien, 95-122
- Wellendorf, F. (1979): Blindheit und Naivität. In: Gruppendynamik 10, 160-175
- Wellendorf, F. (1984): Bemerkungen zur Problematik der Vermittlung von Psychoanalyse an der Hochschule. In: fragmente 12/13, 134-147
- Wilson, K. (1992): The place of child observation in social work training. In: Journal of Social Work Practice 6 (1), 37-47
- Wöhler, H. (1990): Öffentliche Familienberatung in der Lehrerfort- und -ausbildung. In: Tymister, H.J. (Hrsg.): Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxis. Reinhardt: München u.a., 27-47