

*Wilfried Datler*

## **Die psychoanalytische Behandlung – ein Bildungsprozess?**

### **Pädagogische Bemerkungen zur Reflexion von Lebensvollzügen in der psychoanalytischen Kur**

#### **1. Vorbemerkung**

Die Vorstellung, dass zwischen biographisch zurückliegenden Erfahrungen und dem gegenwärtigen Erleben, Entscheiden und Verhalten von Menschen vielschichtige Zusammenhänge existieren, gilt zumindest in der westlichen Welt von heute als weitgehend unbestritten. Ebenso deutlich stößt die Annahme auf Zustimmung, dass es zumindest gelegentlich sinnvoll ist, innezuhalten und darüber nachzudenken, welchen Einfluss das biographisch Zurückliegende auf die Art und Weise hat, in der Gegenwärtiges erlebt und gestaltet wird.

Auf die Überlegungen, die in diesem Zusammenhang innerhalb verschiedener Wissenschaften angestellt wurden, nahm während des letzten Jahrhunderts kaum eine Disziplin so starken Einfluss wie jene der Psychoanalyse; ist es doch ihr zu verdanken, dass die bewusste und unbewusste Verarbeitung von individuellen Erfahrungen in ihrer Bedeutung für spätere Lebensvollzüge in einer bislang unübertroffenen Intensität und Subtilität untersucht und thematisiert wurde. Es überrascht daher auch nicht, wenn die Herausgeber eines Bandes, in dem aus bildungswissenschaftlicher Sicht das Thema der »Reflexion über die Lebenszeit« erörtert wird, der psychoanalytischen Perspektive einen besonderen Stellenwert einräumen. Keineswegs selbstverständlich ist es allerdings, in diesem Kontext auch die Frage zu stellen, in welcher Hinsicht der psychoanalytisch-therapeutische Prozess auf Bildung abzielt. Denn sowohl innerhalb der Psychoanalyse als auch innerhalb der Bildungswissenschaft dominiert – ganz entgegen der Meinung Brezinkas (2000, 656) – die Auffassung, dass Psychoanalytisch-Therapeutisches außerhalb des Gesamt-

bereiches der Pädagogik anzusiedeln sei und Heilungsprozesse, die in Therapien verfolgt werden, von Bildungsprozessen unterschieden werden müssten.

Ich wende mich daher zunächst der Frage nach dem Verhältnis von pädagogischer und psychoanalytisch-therapeutischer Praxis zu; wobei ich mich hier vor allem auf jene »klassische« Form des therapeutischen Arbeitens beziehen möchte, die über einen längeren Zeitraum hinweg mehrmals in der Woche im Sessel-Couch-Setting stattfindet und mitunter auch als »psychoanalytische Kur« bezeichnet wird. Diese Auseinandersetzung wird drei Kapitel in Anspruch nehmen und in ein abschließendes Kapitel einmünden, in dem ich vor dem Hintergrund zeitgenössischer psychoanalytischer Prozess-theorien verdeutliche, in welcher Weise in »klassischen« psychoanalytischen Theorien über vergangene und aktuelle Lebensvollzüge reflektiert wird und welche Intentionen in Hinblick auf die Entfaltung von Bildungsprozessen dabei verfolgt werden.

## **2. Zum Auftakt: Ein Blick auf Herrn P. und Herrn E.**

Zur Annäherung an die Auseinandersetzung mit der Frage, ob der psychoanalytische Behandlungsprozess einen Bildungsprozess darstellt, möchte ich zunächst von zwei Männern erzählen, mit denen ich es gegenwärtig beruflich zu tun habe. Ich sehe beide regelmäßig und gebe im Folgenden wieder, was beide zurzeit beschäftigt.

### **2.1 Herr P. und seine Beziehung zu Erwin**

Herr P., 43 Jahre alt, spricht über seine Beziehung zu Erwin, seinem knapp 20 Jahre alten Sohn. Seit jeher hätte eine besondere Form der Verständigung zwischen ihnen geherrscht: Sie hätten gekünstelt und ironisierend miteinander gesprochen. Herr P. erzählt, dass er beim Frühstück zum Beispiel nie zu seinem Sohn gesagt hätte: »Gib mir bitte die Butter!« Statt dessen hätte er in manierterter Form etwa gesagt: »Könnten mir Euer Gnaden die Butter reichen?«

Herr P. erinnert sich, dass er mit seinem Sohn Erwin seit der Kleinkindzeit in dieser Weise gesprochen hätte. Erwin hätte »das dann irgendwie übernommen«. Und beide hätten oft Spaß daran gehabt, sich mit solchen Formu-

lierungen zu überbieten. Oft hätten sie die Dinge dann auch ins Gegenteil gebracht und angesichts einer prächtigen Geburtstagsstorte etwa gesagt: »Dieser abscheuliche Berg aus Kohlehydraten wird wohl keinem munden!«

Nun wird Erwin demnächst die Wohnung verlassen und mit seiner Freundin zusammenziehen. Da merkt Herr P., dass ihn immer mehr die Frage beschäftigt, wie zufrieden er – auch rückblickend – mit dieser Art der Verständigung sein kann. »Vor allem, wenn es um Persönliches ging«, sagt Herr P., »sprachen wir nie Klartext. Das wäre mir völlig unpassend vorgekommen. Und im Grunde genommen ist es auch heute noch so.« Dadurch, so fährt Herr P. fort, sei zwischen Erwin und ihm eine Distanz entstanden, die es Herrn P. kaum erlaubt, mitzubekommen, was in Erwin vorgeht. In letzter Zeit sei Erwin Herrn P. gegenüber sogar richtiggehend distanziert und Herr P. schaffe es kaum, Erwin direkt darauf anzusprechen, was denn los sei. Mit Erwin darüber zu reden, dass Herrn P. das kränke, sei noch weniger vorstellbar, denn das würde ganz und gar nicht zum Stil passen, in dem die beiden nun seit zwei Jahrzehnten miteinander sprechen. Wenn sich Herr P. vorstellt, er würde diesen Stil nun ändern und über Persönliches unverblümt reden, so käme ihm das unpassend, geradezu kitschig vor. Es aber dabei zu belassen, wie es ist, ist für Herrn P. ebenfalls unbefriedigend. Und deshalb, so Herr P., müsse er irgendeine andere Form der Kommunikation finden, die weniger Distanz schafft und sich doch nicht peinlich anfühlt.

## **2.2 Herr E. und seine Beziehung zu Jan**

Herr E., 39 Jahre alt, hat seit einiger Zeit Sorge, dass ihm sein 17jähriger Sohn Jan entgleitet. Diese Sorge bezieht sich nicht so sehr auf Disziplinäres: Das sei in manchen Punkten immer schon schwierig gewesen und daran werde sich so schnell nichts ändern. Die Sorge, die Herrn E. beschäftigt, bezieht sich vielmehr darauf, dass sich Herr E. und Jan immer fremder würden – und das, obwohl sie viele Ähnlichkeiten hätten: beide wären von einer eher kleinen, zugleich aber sehr drahtigen Figur; beide würden Bewegung im Freien mögen; und beide würden auch die sportlichen Fähigkeiten des jeweils anderen schätzen. Herr E. und Jan kommen aber kaum dazu, über solche Dinge zu sprechen. Überhaupt würden sie in letzter Zeit nur dann miteinander reden, wenn es Konflikte gäbe: Streit, weil Jan zu wenig für die Schule lerne; Streit, weil Jans Zimmer verwahrlose; Streit, weil Jan den Eindruck habe, Herr E. würde ihm viel zu wenig Taschengeld geben usw. usf.

Ist der Streit vorbei, so würden Vater und Sohn völlig getrennte Wege gehen: Jeder würde in seinem Zimmer sitzen, seiner Arbeit oder seinen Hobbys nachgehen und sein Leben so führen, als würde es den anderen gar nicht geben. Herr E. fügt hinzu, dass ihm schon klar sei, dass Jan 17 Jahre alt sei und dass es auch gar nicht passe, wenn Jan wegen jeder Kleinigkeit zu seinem Vater komme. Das wolle Herr E. auch gar nicht. Aber Herr E. bedaure es, dass er von Jans Leben so gar nichts wisse und dass er so gar keine Vorstellung davon habe, womit sich Jan herumschlage. Der »Faden« zwischen Jan und Herrn E. sei immer schon dünn gewesen; doch jetzt drohe er sich in Nichts aufzulösen.

Etwas später fragt sich Herr E., ob sich der dünne Faden der Verbindung zwischen ihm und Jan nicht daran abreibe, dass Herr E. und Jan so grundverschiedene Einstellungen zum Leben hätten: Herr E. bereite es Sorge und Ärger, dass Jan unbeschwert in den Tag hinein lebe und das angestrengte Lernen für passable Schulnoten jederzeit einem netten Zusammensein mit Freunden opfere. Diese Lebenseinstellung lässt in Herrn E. gar nicht die Lust aufkommen, da oder dort einen netten »Small Talk« mit Jan zu führen und zumindest gelegentlich mitzubekommen, was Jan beschäftige, was er vorhabe oder wie es Jan in den letzten Tagen ergangen sei. Ob es Jan mit Herrn E. wohl ähnlich ergehe? Ob Herr E. damit beginnen sollte, Jan gelegentlich mehr von sich zu erzählen?

### **2.3 Zwei Einblicke in Bildungsprozesse?**

Die Mitteilungen von Herrn P. und Herrn E. befinden sich in vergleichbaren Problemlagen: Beide Männer sind Väter, um die 40 Jahre alt und denken ernsthaft über sich und ihre adoleszenten Söhne – oder genauer: über die Beziehung zwischen ihnen und ihren Söhnen – nach. Überdies setzen sich beide in ähnlicher Weise mit ihren Problemlagen auseinander:

- Beide betonen, wie unzufrieden sie mit der Distanz sind, die zwischen ihnen und ihren Söhnen besteht.
- Beide gehen der Frage nach, welchen Einfluss ihr Erleben und ihr damit verbundenes Verhalten auf das Zustandekommen und Fortbestehen dieser Distanz haben.
- Beide denken ernsthaft darüber nach, welchen Beitrag sie dazu leisten können, dass diese Distanz ein wenig kleiner und die Vater-Sohn-Beziehung lebendiger und befriedigender werden kann.

- Und beide besprechen sich darüber regelmäßig mit einem psychoanalytisch qualifizierten Fachmann.

Trotz der Ähnlichkeiten der Problemlagen, in denen sich beide Väter befinden, und unbeschadet des Umstandes, dass sich beide in ähnlicher Weise mit diesen Problemlagen auseinandersetzen, müsste man – der oben erwähnten Usance zufolge – allerdings auch festhalten: Herr E. gibt uns mit seinen Erzählungen Einblick in einen Bildungsprozess, Herr P. hingegen nicht. Zu dieser Feststellung führt – im Sinne der besagten Usance – folgende Argumentation:

- Herr E., Jans Vater, kommt zu mir, um Erziehungsberatung in Anspruch zu nehmen. Erziehungsberatung ist dem Bereich des Pädagogischen zuzurechnen. Demnach ist die Arbeit, die ich in den Stunden mit Herrn E. leiste, als pädagogische Praxis zu begreifen. Geht man davon aus, dass Bildung den zentralen Leitbegriff der Pädagogik darstellt, so zielt meine pädagogische Arbeit in der Beratung darauf ab, dass auf Seiten von Herrn E. – in der Auseinandersetzung mit der Problemsituation, die Herrn E. zu mir führt – Bildungsprozesse in Gang kommen. Ist Letzteres – zumindest in Ansätzen – bereits erfolgt und kommt dies in Herrn E.s Erzählungen zum Ausdruck, so gibt Herr E. Einblick in einen Bildungsprozess.
- Herr P., Erwins Vater, befindet sich bei mir hingegen »in Analyse«, d.h., er nimmt eine besondere Form von Psychotherapie in Anspruch. Die Arbeit, die ich in den Stunden mit Herrn P. leiste, ist demnach als psychotherapeutische Praxis zu begreifen. Da der erwähnten Usance zufolge psychotherapeutische Praxis *keine* pädagogische Praxis darstellt, zielt psychotherapeutische Praxis auch nicht auf die Entfaltung von Bildung, sondern vielmehr auf Heilung ab. Geht man davon aus, dass der therapeutische Prozess bereits in Gang gekommen ist, so geben die Erzählungen von Herr P. Einblick in einen Heilungs-, nicht aber in einen Bildungsprozess.



### 3. Eine Gegenposition: Psychoanalytisch-therapeutische Praxis als Spezialfall von pädagogischer Praxis

Die eben skizzierte Behauptung, Herr. E. gebe Einblick in einen Bildungsprozess, Herr P. hingegen nicht, mag angesichts der weit reichenden Ähnlichkeiten zwischen den Mitteilungen der beiden Männer befremden. Dem entspricht der Umstand, dass ich andernorts in ausführlicher Form dargestellt habe, als wie brüchig sich bei genauerer Betrachtung diverse Versuche einer klaren Trennung zwischen Pädagogik und Psychotherapie auch dann erweisen, wenn sich diese Versuche nicht bloß auf Kasuistisches, sondern auch auf differenziertere Argumentationsfiguren stützen, in denen verschiedene Vorstellungen von Pädagogik und Psychotherapie bzw. Bildung und Heilung einander gegenübergestellt werden (Datler 1995).

In Verbindung mit diesen Analysen habe ich in verschiedenen Diskussionen und Publikationen überdies eine Position vertreten, die gängigen Usancen entgegensteht und deren Grundgedanke folgendermaßen skizziert werden kann:

Psychoanalytisch-psychotherapeutische Praxis stellt einen Spezialfall von pädagogischer Praxis dar. Die Prozesse der Heilung, auf deren Entfaltung psychoanalytische Psychotherapie abstellt, sind demnach auch als Bildungsprozesse zu begreifen; wobei davon auszugehen ist, dass »Bildung« *den* zentralen Leitbegriff der Pädagogik darstellt und Begriffen wie »Erziehung« oder »Unterricht« übergeordnet ist.

Ich kann an dieser Stelle nicht näher darauf eingehen, was dafür spricht, den Begriff der Bildung als *den* zentralen Leitbegriff von Pädagogik anzusehen. Und ich kann hier auch nicht im Detail all die Überlegungen nachzeichnen, die mich veranlasst haben, psychoanalytisch-psychotherapeutische Praxis als einen Spezialfall von pädagogischer Praxis und den psychotherapeutischen Heilungsprozess demnach als Bildungsprozess zu begreifen. Ich möchte an dieser Stelle lediglich Folgendes anmerken:

(1.) Innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik existieren unterschiedliche Auffassungen darüber, was unter pädagogischer Praxis zu verstehen ist: Verschiedene Autorinnen und Autoren führen – in expliziter oder impliziter Weise – unterschiedliche Kriterien an, die erfüllt sein müssen, damit bestimmte Formen von Praxis der Kategorie »pädagogische Praxis« zugeordnet werden

können. Wie inhomogen diese Kriterien sind und wie unterschiedlich folglich auch diverse Vorstellungen von pädagogischer Praxis ausfallen, kann man diversen Büchern zur Einführung in die wissenschaftliche Pädagogik ebenso entnehmen wie elaborierten Fachartikeln (vgl. dazu Gudjons 1995, Lenzen 1999, Koller 2004). Allerdings kann auch festgehalten werden, dass einem Gutteil dieser unterschiedlichen Vorstellungen von pädagogischer Praxis drei Annahmen inhärent sind, die folgendermaßen umrissen werden können:

- a) Pädagogische Praxis wird von Menschen geleistet und an Menschen gerichtet.
- b) Akte pädagogischer Praxis sind Akte der Kommunikation und Interaktion.
- c) Pädagogische Praxis steht im Dienst der Herbeiführung von wünschenswerten Veränderungen im Bereich des Psychischen – sei es, dass pädagogische Praxis auf solche Veränderungen abzielt, oder sei es, dass pädagogische Praxis solche Veränderungen auch tatsächlich nach sich zieht.

(2.) Auch der Begriff der Bildung wird in Einführungstexten zur Pädagogik sowie in Fachartikeln unterschiedlich ausgelegt und präzisiert. Mit Haerberlin (1950, 198) und Hehlmann (1964, 57) kann man allerdings festhalten, dass dem Begriff der Bildung im Regelfall eine transitive und intransitive Bedeutung zugesprochen wird: »Bildung« steht demnach für das »Bild«, das jemand von einer »gebildeten Person« hat, aber auch für Prozesse der Annäherung an dieses »Bild« in Gestalt so genannter »Bildungsprozesse«.

Wenn von Bildungsprozessen geschrieben wird, so haben Autorinnen und Autoren zumeist Veränderungsprozesse im Auge, die in ihrem Kern im Bereich des Psychischen angesiedelt sind<sup>1</sup> und überdies – in welcher Hinsicht auch immer – als wünschenswert angesehen werden<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Veränderungen in den Bereichen des Sozialen oder Somatischen können Bildungsprozesse demnach durchaus anregen; und Bildungsprozesse können Veränderungen in den Bereichen des Sozialen oder Somatischen nach sich ziehen oder mit solchen einhergehen. Bloße Veränderungen in den Bereichen des Sozialen oder Somatischen reichen allerdings nicht aus, damit von »Bildung« gesprochen werden kann.

<sup>2</sup> Einen davon abweichenden und vom Anspruch her dezidiert nicht-normativen Bildungsbegriff findet man etwa bei Bittner (1996, 64).

Ein Gutteil der wissenschaftlich arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen versteht unter einem »Bildungsprozess« demnach einen Prozess der wünschenswerten Veränderung im Bereich des Psychischen im Sinne einer Annäherung an das Bild, das jemand von einer »gebildeten Person« hat. Pädagogische Praxis, so kann in Fortführung der oben erwähnten Annahmen festgehalten werden, ist dann jene Form von menschlicher Praxis, die im Dienst der Entfaltung von Bildung steht – mithin also auf die Eröffnung und Unterstützung von Bildungsprozessen abzielt bzw. Bildungsprozesse nach sich zieht.

(3.) Freilich werden die meisten Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik die Auffassung vertreten, dass mit der Nennung der eben angeführten Charakteristika von Bildung und mit der Nennung der oben angeführten Merkmale von pädagogischer Praxis die Begriffe »Bildung« und »pädagogische Praxis« keineswegs ausreichend bestimmt sind. Vielmehr wirft der bislang entfaltete Gedankengang erst Fragen wie die folgenden auf:

Wie kann die Vorstellung von einer »gebildeten Person« näher bestimmt werden? In welcher Weise unterscheidet sich demnach eine »gebildete Person« von einer »ungebildeten Person«? Welche »Veränderungen im Bereich des Psychischen« können aus dieser Perspektive als »wünschenswert« und somit als pädagogisch legitim angesehen werden? Wie sind »Akte der Kommunikation und Interaktion« im Einzelnen zu gestalten, damit sie aus pädagogischer Sicht dem Anspruch genügen können, im Dienst der Herbeiführung von solchen »wünschenswerten Veränderungen« zu stehen? Und wie sind spezielle Zusammenhänge zwischen entsprechenden »Akten der Kommunikation und Interaktion« einerseits und »wünschenswerten Veränderungen im Bereich des Psychischen« andererseits theoretisch zu fassen?

Innerhalb der bildungswissenschaftlichen Literatur findet man denn auch unterschiedliche Antworten auf diese Fragestellungen. Und ein nicht zu vernachlässigender Teil der bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen handelt geradewegs davon, dass diese unterschiedlichen Antworten identifiziert, analysiert, diskutiert und miteinander verglichen werden. Dies wird von maßgeblichen Vertreterinnen und Vertretern der Zunft auch gar nicht als Mangel angesehen, sondern damit in Verbindung gebracht, dass es offenkundig unmöglich ist, ein zweifelsfrei gültiges Verständnis von Pädagogik zu entwickeln, aus dessen Perspektive eindeutig entschieden werden kann, welche



Antworten auf die oben angeführten Fragestellungen die einzig richtigen wären (Ruhloff 1980, Breinbauer 1996).

Dies gibt zu erkennen, dass innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik ein breites Spektrum an unterschiedlichen Vorstellungen von »Bildung« und »pädagogischer Praxis« existiert, das durch die hier angeführten Merkmale von »Bildung« und »pädagogischer Praxis« definiert wird: Einem Gutteil der einzelnen Vorstellungen von »Bildung« und »pädagogischer Praxis«, die von Vertreterinnen und Vertretern der wissenschaftlichen Pädagogik geteilt oder als ernstzunehmende Begriffsbestimmungen im Vergleich zueinander untersucht werden, ist gemeinsam, dass sie jenen weit gefassten Merkmalen von »Bildung« und »pädagogischer Praxis« entsprechen, die ich hier umrissen habe. Diese weit gefassten Merkmale stecken demnach einen Rahmen ab, innerhalb dessen spezifische Begriffsbestimmungen verortet und miteinander auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin verglichen werden können.

Nun ist allerdings festzuhalten, dass auch die gängigen Vorstellungen von psychoanalytisch-therapeutischer Praxis den oben skizzierten, weit gefassten Merkmalen von pädagogischer Praxis entsprechen: Innerhalb dieses Rahmens ist auch psychoanalytisch-therapeutische Praxis »pädagogische Praxis«.

- a) Auch psychoanalytisch-therapeutische Praxis wird von Menschen geleistet und an Menschen gerichtet.
- b) Auch Akte psychoanalytisch-therapeutischer Praxis sind Akte der Kommunikation und Interaktion.
- c) Auch psychoanalytisch-therapeutische Praxis steht im Dienst der Herbeiführung von wünschenswerten Veränderungen im Bereich des Psychischen.

Eben weil psychoanalytisch-therapeutische Praxis damit innerhalb des weit gesteckten Rahmens angesiedelt ist, innerhalb dessen die verschiedenen Vorstellungen von pädagogischer Praxis Platz finden, die von Vertretern der wissenschaftlichen Pädagogik propagiert oder untersucht werden, plädiere ich in einem ersten Schritt dafür, psychoanalytisch-therapeutische Praxis als einen Spezialfall von pädagogischer Praxis anzusehen und Heilungsprozesse, die durch psychoanalytisch-therapeutische Praxis angestoßen werden oder angestoßen werden sollen, als Spezialfälle von Bildungsprozessen zu begreifen.

## 4. Dichotomisierungsversuche als Ausdruck von Nivellierung und Simplifizierung

Ein Gutteil der Autorinnen und Autoren, die sich mit dem Verhältnis von Psychotherapie und Pädagogik befassen, folgt allerdings der oben erwähnten Usance und plädiert dafür, psychotherapeutische Praxis nicht als einen Spezialfall von pädagogischer Praxis zu begreifen. Sie legen damit auch die Auffassung nahe, dass Heilungsprozesse, die durch psychoanalytisch-psychotherapeutische Praxis angestoßen werden, keine Spezialfälle von Bildungsprozessen darstellen.

Viele Versuche, dergestalt Psychotherapie von Pädagogik abzugrenzen, erweisen sich bei genauerer Prüfung allerdings als problematisch. Denn im Regelfall wird in der Darstellung einer Grenzziehung zwischen psychotherapeutischer und pädagogischer Praxis dichotomisiert; wobei sich diese Dichotomisierung bei genauerer Prüfung als Ausdruck und Folge von unzulässiger Nivellierung und Simplifizierung erweist. Wie dies zu verstehen ist, möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen.

### 4.1 Deuten in außertherapeutischen Kontexten?

Bei Trescher (1985, 165f.), Wegner (1985, 86), Pazzini (1989, 9) und Müller (1990, 33f.) finden sich Textpassagen, die folgende Grenzziehung zwischen psychoanalytisch-therapeutischer und pädagogischer Praxis nahe legen (in Anlehnung an Datler 1995, 274):

- Innerhalb des Vollzugs von *psychoanalytisch-therapeutischer* Praxis ist es möglich, unbewusste psychische Prozesse zu deuten, die in jener Person vor sich gehen, an die sich psychoanalytisch-therapeutische Praxis richtet. Auf diese Weise kann den »Adressaten« von psychoanalytisch-therapeutischer Praxis geholfen werden, differenzierter zu verstehen, was in ihnen vorgeht und zur Ausbildung von bestimmten manifesten Gefühlen, Gedanken und Verhaltensweisen führt.
- Innerhalb des Vollzugs von *pädagogischer* Praxis ist es hingegen *nicht* möglich, unbewusste psychische Prozesse zu deuten, die in jener Person vor sich gehen, an die sich pädagogische Praxis richtet. Auf solch eine Weise kann den »Adressaten« von pädagogischer Praxis *nicht* geholfen werden, differenzierter zu verstehen, was in

ihnen vorgeht und zur Ausbildung von bestimmten manifesten Gefühlen, Gedanken und Verhaltensweisen führt; zumal Deutungen in pädagogischen Kontexten, in denen ja kein analytisches Arbeitsbündnis existiert, nur allzu schnell als Zumutung oder Grenzüberschreitung begriffen werden.

Solch eine Gegenüberstellung klingt auf den ersten Blick plausibel. Vollends folgen kann man ihr aber nicht, wenn man davon ausgeht, dass die Lehrtätigkeit, die an Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen vollzogen wird, einen Spezialfall von pädagogischer Praxis darstellt, und sich zwei Szenen vor Augen führt, die ich schildern möchte.

#### *4.1.1 Eine Deutung in einem Fortbildungsseminar*

Die Psychoanalytikerin Isca Salzberger-Wittenberg (1993, 1997) berichtete bereits mehrfach von einem Fortbildungsseminar, das sie am Londoner Tavistock-Center für Lehrerinnen und Lehrer angeboten hatte. Dieses Seminar zielte darauf ab, emotionale Aspekte des Lernens und Lehrens besser verstehen zu lernen, indem kontinuierlich auf die Erfahrungen Bezug genommen wurde, welche die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Arbeit immer wieder machten.

Nach den ersten Treffen, so berichtet Salzberger-Wittenberg (1993, 46ff.), zeigten viele Seminarteilnehmer ein wachsendes Maß an Unzufriedenheit und verlangten von der Seminarleiterin für viele schwierige Praxisprobleme schnelle Lösungen. Dies setzte die Seminarleiterin unter Druck: Sie nahm die Vorwürfe der Gruppe wahr, fühlte den Wunsch, den Erwartungen der Seminarteilnehmer entsprechen zu wollen, wusste, dass dies unmöglich war, und empfand Gefühle der Unzulänglichkeit, Hoffnungslosigkeit und Angst, sie könnte den Kursteilnehmern nichts bieten. Es gelang ihr allerdings auch, innezuhalten und den Gedanken zu fassen, dass

»die Lehrer nicht nur ihre großen Erwartungen mir gegenüber zeigten, sondern dass sie gleichzeitig ganz unbewusst das auf mich übertrugen, was sie täglich erlebten: die Schwierigkeit, einer Klasse gegenüber zu stehen, die ungeduldig, aggressiv, vorwurfsvoll ist, die keine Frustrationen ertragen kann. Die Gruppe ließ mich spüren, wie einem zu Mute ist, wenn man mit Kritik, Ablehnung, Langeweile, Unruhe, Chaos fertig werden muss« (Salzberger-

Wittenberg 1993, 47). Dieser Gedanke entlastete die Seminarleiterin, die sich überdies entschloss, diesen Gedanken auch der Gruppe mitzuteilen:

»In diesem besonderen Fall richtete ich nun die Aufmerksamkeit auf das, was gerade geschehen war: Ich sagte, vielleicht sollte ich an mir erfahren, wie man sich fühlt, wenn man nicht mehr ein und aus weiß und wenn man fürchtet, völlig zu versagen« (Salzberger-Wittenberg 1993, 48).

Die Seminarleiterin *deutete* in der beschriebenen Situation demnach das Agieren der Gruppe. Und es schien, als wären die Seminarteilnehmer auch in der Lage gewesen, diese Deutung aufzunehmen und zu verstehen, was unbewusst in der Gruppensituation soeben vor sich gegangen war:

»Dieses ermöglichte eine viel freiere Aussprache darüber, wie schwer es den Lehrern fiel, sich in diese Lernsituation hineinzufinden, die so ganz anders beschaffen war als jene Lehrsituationen, die sie gewöhnt waren. Sie kamen sich dumm und ungeschickt vor, zumal sie meinten, dass sie all dies doch als Lehrer schon wissen sollten« (Salzberger-Wittenberg 1993, 48).

#### 4.1.2 Eine Deutung in einem Universitätsseminar

Ich will diesem ersten Beispiel, in dem sich der Vollzug von pädagogischer Praxis durch das Aussprechen einer Deutung auszeichnete, ein zweites Beispiel zur Seite stellen. Es entstammt einem Seminar, das ich an der Universität Wien abhielt und in dem es um die Frage ging, wie Kleinkinder die Phase des »Eintritts in die Kinderkrippe« erleben. Da es sich um ein Forschungsseminar handelte, unterstützte mich eine Tutorin, die im Rahmen ihres Diplomarbeitvorhabens regelmäßig ein knapp zwei Jahre altes Kind beobachtete, dessen Eltern soeben begonnen hatten, das Kind jeden Morgen in die Kinderkrippe zu bringen.

Die Beobachterin war Mitglied einer Infant-Observation-Gruppe, die nach dem Tavistock-Konzept arbeitete (vgl. dazu Lazar u.a. 1986, Lazar 1991). Sie schrieb deshalb deskriptiv gehaltene Beobachtungsberichte, die sie kontinuierlich in ihrer Infant-Observation-Gruppe besprach. Manche Protokolle brachte sie aber auch in unser Seminar mit, sodass die Studierenden während einer zweimonatigen Seminarphase die Gelegenheit erhielten, den

interpretierenden Umgang mit Beobachtungsmaterial zu erlernen und zugleich zum Erleben des Kindes, das im Zentrum der Beobachtungen stand, Zugang zu finden.

Nach dem gemeinsamen Lesen der Berichte war die Seminargruppe eingeladen, erste Eindrücke, Gedanken und Stimmungen zu äußern und sich anschließend dem Bericht zuzuwenden, diesen Absatz für Absatz durchzugehen und sich auf die Frage zu konzentrieren, was das Kind in den beschriebenen Situationen wohl erlebt haben mag und wie man verstehen kann, dass sich das Kind in der geschilderten Weise verhalten hat.

Auf diese Aufgabe konnten sich die Studierenden auch gut konzentrieren, als im ersten Bericht das Geschehen einer Vormittagsstunde beschrieben wurde, an dem sich das Kind in Begleitung seiner Mutter in der Kinderkrippe befand. Ganz anders verlief allerdings die darauf folgende Seminarsitzung. Wir erhielten einen Bericht, in dem nachzulesen war, wie sehr das Kind weinte, als es von seiner Mutter verlassen wurde, und in welcher Weise sich vor allem eine Krippenpädagogin bemühte, das Kind zu trösten und sein Interesse für all das zu wecken, was in der Kinderkrippe vor sich ging. Die Gruppe war nun kaum in der Lage, sich mit dem Erleben des Kindes genauer zu befassen, sondern erging sich in Schweigen sowie in Vorwürfe, die auf die »unsensible« Pädagogin sowie auf die Eltern bezogen waren, von denen man nicht einmal genau wüsste, ob sie das Kind in die Krippe geben müssten oder ob sie dies nur taten, um mehr freie Zeit für sich zu haben.

Ich wies darauf hin, dass die Gruppe heute anders arbeitete als das letzte Mal, und erinnerte an die Aufgabenstellung. Doch konnten die Studierenden weiterhin kaum davon lassen, die Eltern des Kindes und die Pädagogin zu kritisieren. Ich sagte:

»Ich habe den Eindruck, dass Sie sich deshalb so stark mit der Mutter und der Pädagogin beschäftigen, weil viele hier sehr stark mit dem Kind identifiziert sind: Wir lesen heute von einem kleinen Kind, das viel stärker leidet als beim letzten Mal. Und dies weckt auch hier in der Gruppe schmerzliche Gefühle, die schwer zu ertragen sind. Würden Sie sich näher mit dem Kind befassen, würden diese Gefühle vielleicht noch stärker werden und Sie würden sie ertragen müssen, ohne an der Situation des Kindes etwas ändern zu können. Da ist es entlastender, der Mutter Vorwürfe zu machen, die das Kind, aber auch uns, in die schwer aushaltbare Situation gebracht hat, und es liegt auch näher, auf die Pädagogin zornig zu sein, der es nicht gelingt, dem Kind all seinen Trennungsschmerz zu nehmen.«

Nach einem Moment des Schweigens meldeten sich einige Studierende zu Wort. Sie sprachen davon, dass sie nach dem ersten Beobachtungsbericht nicht damit gerechnet hätten, wie sehr das Kind unter der ersten Trennung von der Mutter leiden würde. Manche hatten sich daran erinnert gefühlt, wie schwer es ihnen selbst gefallen war, mit etwa vier Jahren im Kindergarten alleine zu bleiben. Andere sprachen davon, dass sie selbst in einer Krippe arbeiten würden und sich deshalb kaum auf das Kind im Bericht konzentrieren konnten, weil sie an schwierige Situationen in der eigenen Krippe denken mussten. Wiederum andere erzählten, dass sie selbst ein kleines Kind hätten und beständig darüber nachdenken mussten, ob es wohl gut wäre, ihr Kind in eine Krippe zu geben.

All diese Reaktionen auf die Deutung, die ich gegeben hatte, halfen uns, besser zu verstehen, weshalb sowohl in den wissenschaftlichen Diskussionen als auch im Praxisfeld der Krippenpädagogik so selten über das konkrete Erleben von einzelnen Kleinkindern konzentriert und differenziert nachgedacht wird. Darüber hinaus gelang der Seminargruppe die Hinwendung zum Kind, das im Zentrum des Berichts stand, und wir konnten entdecken, welche Aktivitäten der Pädagogin den Schmerz des Kindes nicht zu lindern vermochten und welche Aktivitäten das Kind entlasteten.

#### **4.2 Ein Plädoyer für Differenzierung statt unzulässiger Nivellierung, Simplifizierung und Dichotomisierung**

Hält man sich die eben skizzierten Beispiele vor Augen, so liegt der Einwand nahe, dass sich die geschilderten Deutungsprozesse doch erheblich von jenen Deutungsprozessen unterscheiden, die in psychoanalytisch-therapeutischen Kontexten verfolgt werden. Denn selbst wenn man davon ausgeht, dass in den geschilderten Deutungen unbewusste Prozesse in Worte gefasst und den Seminar- und Kursteilnehmern geholfen wurde, besser zu verstehen, was in ihnen vorging und weshalb sie sich in der beschriebenen Weise verhalten hatten, könnte man beispielsweise festhalten: (1.) In Therapien haben Deutungen nicht bloß die Funktion, dann und wann einmal eine konflikthafte Situation zu beleuchten. Vielmehr geht es darum, dass Analysandinnen und Analysanden dabei geholfen wird, die Fähigkeit zu entwickeln, sich selbst zu analysieren; und dies bedarf eines lange andauernden Prozesses, in dem sich Analysandinnen und Analysanden nicht nur gelegentlich, sondern kontinuier-

lich damit konfrontiert sehen, dass ihr manifestes Denken, Erleben und Verhalten gedeutet wird. (2.) Dieser Prozess der Ausbildung einer analytischen Haltung, die es auch der eigenen Person gegenüber an den Tag zu legen gilt, muss in psychoanalytisch-therapeutischen Prozessen Hand in Hand gehen mit der kontinuierlichen Bearbeitung von Widerständen und dem Durcharbeiten von zentralen innerpsychischen Konflikten. Auch davon wird in den erwähnten Beispielen nicht berichtet. (3.) Und schließlich macht es wohl auch einen Unterschied, ob Menschen regelmäßig in einem therapeutischen Setting zusammenkommen, um sich Stunde für Stunde primär mit der inneren Welt der Analysandin oder des Analysanden zu beschäftigen, oder ob Menschen einander in einem Seminar oder Kurs treffen, um die Fähigkeit zu schulen, Beziehungsprozesse besser zu verstehen, die in Schulen oder Kinderkrippen permanent stattfinden.

Bemerkungen der erwähnten Art verweisen auf differenzierende Überlegungen. Denn in eingehenderen Untersuchungen ließe sich wohl auch präziser und detaillierter zeigen, dass sich Deutungsprozesse, die in hochfrequenten Sessel-Couch-Analysen verfolgt werden, von jenen Deutungsprozessen unterscheiden, die Salzberger-Wittenberg (1993, 1997) in ihren Fortbildungseminaren anstrebt. Deutungen, die ich in meinen Seminaren formuliere, haben eine wiederum andere Struktur und Funktion. Und zu nochmals anderen Einschätzungen käme man wohl, wenn man jene Deutungen untersuchte, die in psychoanalytisch orientierten Supervisionen ausgesprochen werden, oder solche, die psychoanalytisch ausgebildete Erziehungsberaterinnen vorbringen.

Freilich wird man auch Formen von pädagogischer Praxis auffinden können, die sich in keiner Weise durch Deutungen im psychoanalytischen Sinn auszeichnen. Davon allerdings abzuleiten, dass sich pädagogische Praxis von psychoanalytisch-pädagogischer Praxis dadurch unterscheidet, dass im Vollzug von pädagogischer Praxis auf das Aussprechen von Deutungen verzichtet wird, läuft auf eine unzulässige Nivellierung hinaus, in der Unterschiede zwischen verschiedenen Formen von pädagogischer Praxis »eingebnet« werden: Es wird dann so getan, als wären alle Spielformen von pädagogischer Praxis »deutungsfrei«. Damit wird das Nachdenken über die Besonderheiten von pädagogischer Praxis überdies in unzulässiger Weise simplifiziert. Letzteres gilt auch für jene Bestimmung des Verhältnisses zwischen pädagogischer und psychoanalytisch-therapeutischer Praxis, welche an die eben skizzierte Nivellierung anknüpft und auf die unzulässige Dichotomisierung im Sinne von »hier Deutung – dort keine Deutung« hinausläuft.

Versuche, psychoanalytisch-therapeutische Praxis außerhalb des vielgestaltigen Spektrums von pädagogischer Praxis anzusiedeln, sind zumeist als Proklamationen solcher Dichotomisierungen zu identifizieren, die in Nivellierungen und Simplifizierungen der beschriebenen Art gründen. Dabei, so hat auch Göppel (2002, 138) gezeigt, werden solche Nivellierungen und Simplifizierungen von Vertretern der wissenschaftlichen Pädagogik ebenso vorgenommen wie von Vertretern der Psychoanalyse; und Vorstellungen über die Besonderheiten pädagogischer Praxis fallen in diesen Auseinandersetzungen mitunter ähnlich krude aus wie Vorstellungen über das Spezifische von psychoanalytisch-therapeutischer Praxis (Datler 1995).

## **5. Bildungsprozesse, die in Analysen zur Entfaltung kommen**

Vor diesem Hintergrund sehe ich erst recht keinen Grund dafür, psychoanalytisch-therapeutische Praxis als nicht-pädagogische Praxis zu begreifen, und wage darüber hinaus die These, dass es aus pädagogischer Sicht von Nachteil ist, wenn die wissenschaftliche Pädagogik davon Abstand nimmt, in psychoanalytisch-therapeutischer Praxis einen Spezialfall von pädagogischer Praxis zu sehen.

*Zum einen* tragen Grenzziehungen nämlich dazu bei, dass auf der Basis von unzulässigen Nivellierungen und Simplifizierungen all jenen Vertretern anderer Disziplinen in die Hand gespielt wird, die darauf drängen, Absolventinnen und Absolventen eines Studiums der Pädagogik den Zugang zur postgradualen Ausbildung in psychoanalytischer Psychotherapie und somit auch zur beruflichen Ausübung der Psychotherapie zu verwehren. Diese Situation, die in Deutschland Gesetz geworden ist und vorsieht, dass die psychotherapeutische Arbeit mit erwachsenen Patienten Psychologen und Ärzte vorbehalten bleibt, steht fachlich auf schwachen Beinen; zumal keine Untersuchung existiert, der entnommen werden kann, dass Psychologen und Mediziner in der Ausübung von Psychotherapie erfolgreicher wären als wissenschaftlich qualifizierte Pädagogen. Hinweise in diese Richtung finden sich auch nicht in Österreich, wo wissenschaftlich qualifizierte Pädagogen Zugang zur psychotherapeutischen Ausbildung und in weiterer Folge auch zur Ausübung der Psychotherapie haben.



Neben diesen Überlegungen, die nicht bloß standespolitischer Natur sind<sup>3</sup>, ist *zum zweiten* festzuhalten, dass allzu schnelle Grenzziehungen zwischen psychoanalytisch-therapeutischer und pädagogischer Praxis zu ungerechtfertigten und in weiterer Folge auch bedauerlichen Begrenzungen im Bereich der pädagogischen Theoriebildung führen; drohen doch Veränderungsprozesse, die in psychoanalytischen Therapien verfolgt werden, gar nicht mehr unter der Perspektive von Bildung untersucht zu werden. Damit verzichtet die wissenschaftliche Disziplin der Pädagogik darauf, gegebenenfalls in den Blick zu bekommen, welche Bildungsprozesse in Analysen zur Entfaltung gelangen, und aus der Auseinandersetzung mit psychoanalytisch-therapeutischen Prozessen Anstöße für das Überdenken vorliegender Bildungstheorien zu gewinnen.

Dazu möchte ich einige abschließende Bemerkungen machen, in denen ich mich auf die Frage konzentriere, in welcher Weise in »klassischen« psychoanalytischen Therapien über vergangene und aktuelle Lebensvollzüge reflektiert wird und welche Prozesse, die dabei angestoßen und verfolgt werden, als Bildungsprozesse begriffen werden könnten.

## **5.1 Die psychoanalytische Bearbeitung von Gegenwärtigem und von Vergangenen**

Die Frage nach den spezifischen Aufgaben, die es in Analysen zu verfolgen gilt, wird seit den Anfängen der Psychoanalyse unterschiedlich diskutiert (Sandler/Dreher 1999). Dessen ungeachtet dürfte weitgehend Konsens darüber herrschen, dass in Analysen zumindest in zweifacher Hinsicht das Nachdenken über die Lebensvollzüge von Analysandinnen und Analysanden in spezifischer Weise verfolgt wird:

a) Während zu Freuds Zeiten der Rekonstruktion des Biographischen große kurative Bedeutung beigemessen wurde, konzentriert sich die psychoanalytisch-therapeutische Arbeit heute stärker auf das Verstehen dessen, was in Analysandinnen und Analysanden im Hier und Jetzt der analytischen Stunde

---

<sup>3</sup> Ob Absolventinnen und Absolventen eines Studiums der Pädagogik Zugang zur Psychotherapieausbildung und somit Zugang zur Ausübung der Psychotherapie erhalten sollen, tangiert die Frage, ob spezifische pädagogische Kompetenzen in das Feld der Psychotherapie Eingang finden, und übersteigt deshalb den Bereich des Standespolitischen.

vor sich geht. Die Zurückhaltung des Psychoanalytikers (Datler 2005), seine Deutungen und die Besonderheit des Sessel-Couch-Settings unterstützen Patienten dabei, das, was in ihnen bewusst und unbewusst vorgeht, zum Gegenstand ihres Ringens um Verstehen zu machen, um auf diese Weise immer wieder aufs Neue zu erkunden, zu errahnen und zu erkennen, welche latenten Prozesse in ihnen dazu beitragen, dass sie im Bereich des Manifesten bestimmte Gefühle, Gedanken und Verhaltensweisen ausbilden. Dies trägt nicht nur dazu bei, dass Patienten beginnen, sich Schritt für Schritt besser kennen zu lernen, sondern führt dazu, dass Patienten Stunde für Stunde »leibhaftig erfahren«, in welcher begrenzter Weise sie in der Lage sind, das, was in ihnen vorgeht, bewusst wahrzunehmen und zu steuern. In diesem Sinn zielen Analysen auf die Entfaltung einer Art »psychoanalytischen Ernüchterung und Bescheidenheit« ab.

b) Die Beschäftigung mit biographisch Vergangenen führt im Regelfall nur in bescheidenen Ausmaßen zur »Aufdeckung infantiler Amnesien«. Allerdings dient die Auseinandersetzung, die Patienten mit ihrer Lebensgeschichte führen, häufig zu einem differenzierteren Verständnis des Gegenwärtigen, weil ein differenzierteres Verstehen der Genese aktuell gegebener psychischer Strukturen den Blick auf jene »Muster« des Wahrnehmens, Erlebens, Denkens und Verhaltens schärft, denen Menschen in verschiedenen Situationen immer wieder folgen. Die Auseinandersetzung mit der Genese dieser »Muster« regt Patienten überdies dazu an, sich in spezifischer Weise als Gewordene zu begreifen und somit Vorstellungen von der weiteren Veränderbarkeit aktuell gegebener Persönlichkeitsstrukturen zu entwerfen und zu verfolgen (Datler 1995, 157ff).

## **5.2 Der Aspekt der zeitlichen Dauer und die Entwicklung einer analytischen Haltung sich selbst gegenüber**

Die Tatsache, dass sich Analysen über einen verhältnismäßig langen Zeitraum hinweg erstrecken, bringt es mit sich, dass die Lebensvollzüge von Patienten als »Gestaltung von Lebenszeit« jahrelang den Gegenstand des kontinuierlichen psychoanalytischen Nachdenkens und der kontinuierlichen psychoanalytischen Bearbeitung darstellen. Das eröffnet nicht nur die Möglichkeit, innere Widerstände gegen das Verstehen dessen, was in der »inneren Welt« von Patienten sowie innerhalb verschiedener Beziehungen vor sich

geht, intensiver und differenzierter zu bearbeiten, als dies etwa in Beratungsprozessen möglich ist. Vielmehr führt die Intensität der Arbeit in stärkerem Ausmaß dazu, dass Analysandinnen und Analysanden sich selbst gegenüber eine analytische Haltung ausbilden und in die Lage geraten, sich nachdenkend und innehaltend mit dem zu befassen, was – oft in drängender, impulsiver und bedrohlicher Weise – in ihrer »inneren Welt« entsteht.

Zur Fundierung dieses Gedankens ist es nahe liegend, auf das Konzept des Containments sowie auf aktuelle Ausführungen zur Theorie des Mentalisierens zurückzugreifen (vgl. Fonagy u.a. 2004). Ich ziehe es an dieser Stelle aber vor, darauf hinzuweisen, dass auch jüngere Ergebnisse der empirischen Psychotherapieforschung darauf hindeuten, dass die Qualität der Ausbildung der Fähigkeit, sich selbst gegenüber eine analytische Haltung an den Tag zu legen, mit der Dauer des psychoanalytischen Unternehmens zusammenhängen dürfte. In einer groß und differenziert angelegten katamnestischen Studie kommen Leuzinger-Bohleber u.a. (2002, 253) zu dem Schluss, dass »der Patient nach einer erfolgreichen, intensiven Behandlung weniger Symptome hat, sich insgesamt integrierter, als ›runde, ganze Person‹ fühlt, mit seinen Wünschen, Ängsten und Konflikten in einem lebendigeren Kontakt steht, dadurch befriedigendere Beziehungen gestalten kann und ein ›beobachtendes Selbst‹ oder einen ›inneren Analytiker‹ entwickelt hat, der unbewusste Signale eher wahrnimmt«. Und sie stellen bezugnehmend auf den letztgenannten Aspekt fest:

»In dieser Dimension liegen die größten Unterschiede zwischen den ehemaligen Patienten nieder- und hochfrequenter Behandlungen ... In einer Detailuntersuchung von 43 Einzelfällen stellten wir fest, dass ehemalige Analysepatienten sich intensiver mit der analytischen Funktion ihres Analytikers identifiziert haben und daher um eine umfassendere selbstreflexive Fähigkeit verfügen als ehemalige Therapiepatienten« (Leuzinger-Bohleber u.a. 2002, 253).

## Literatur

- Bittner, G. (1996): Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Stuttgart (Kohlhammer).
- Breinbauer, I. (1996): Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Wien (WUV Universitätsverlag), 2000, (3. Aufl.).

- Brezinka, W. (2000): Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, Band 1. Wien (Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften).
- Datler, W. (1994): Psychoanalytische Therapie als nicht-pädagogische Praxis: 45 Polarisierungen, die in der Fachliteratur vertreten werden. Unpublizierter Anhang der Habilitationsschrift »Bilden und Heilen«. Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien, 240–307
- Datler, W. (1995): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer Theorie psychoanalytischer Praxis. Zugleich ein Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik. Wien (Empirie Verlag), 2005 (3. Aufl.).
- Datler, W. (2005): Abstinenz, Zurückhaltung und die Frage nach dem Latenten: Anmerkungen zum Prozess des psychoanalytischen Verstehens. In: Bittner, G. (Hrsg.): Menschen verstehen. Wider die »Spinnweben dogmatischen Denkens«. Würzburg (Königshausen und Neumann), 86–102.
- Ermann, M./Feidel, R./Waldvogel, B. (2001): Behandlungserfolge in der Psychotherapie. Neuere Ergebnisstudien und ihre Güte. Stuttgart (Kohlhammer).
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E.L. (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Göppel, R. (2002): Lehrer als Therapeuten? Zum Verhältnis von Erziehung und Therapie im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik. In: Göppel, R.: »Wenn ich hasse, habe ich keine Angst mehr ...« Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Verständnis problematischer Entwicklungsverläufe und schwieriger Erziehungssituationen. Donauwörth (Auer), 129–148.
- Gudjons, H. (1995): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Haeberlin, P. (1950): Bildung. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. 1. Bern, (Verlag A. Francke), 198–200.
- Hehlmann, W. (1964): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart (Kröner).
- Koller, H.C. (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart (Kohlhammer).
- 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, Heft 4, 47–82.

- Lazar, R.A., Lehmann, N., Häußinger, G. (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. Stuttgart u.a. (fromann-holzboog) 185–211.
- Lenzen, D. (1999): Orientierung Erziehungswissenschaft. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt).
- Leuzinger-Bohleber, M./Rüger, B./Stuhr, U./Beutel, M. (2002): »Forschen und Heilen« in der Psychoanalyse. Ergebnisse und Berichte aus Forschung und Praxis. Stuttgart (Kohlhammer).
- Müller, B. (1990): »Pädagogisch angewandte Psychoanalyse« oder »Psychoanalytische Pädagogik« – eine Kontroverse. In: Trescher, H.G./Büttner, Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 2. Mainz (Grünwald), 141–148.
- Pazzini, K.J. (1989): Wiedervereinigung. Anmerkungen zur Differenz von Psychoanalyse und Pädagogik. Diskussionspapier: Hamburg
- Ruhloff, J. (1980): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg (Quelle & Meyer).
- Salzberger-Wittenberg, I. (1993): Die emotionale Bedeutung des Lehrens und Lernens. In: Trescher, H.G./Büttner, Ch./Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5. Mainz (Matthias-Grünwald-Verlag), 43–53.
- Salzberger-Wittenberg, I. (1997): Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. Wien (WUV Universitätsverlag).
- Sandler, J./Dreher, U. (1999): Was wollen die Psychoanalytiker? Stuttgart (Klett-Cotta).
- Trescher, H.-G. (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz (Matthias-Grünwald-Verlag), 1993 (3. Aufl.).
- Wegner, Th. (1985): Psyche, Norm und Kontext. Probleme beim Umgang mit psychoanalytischem Wissen in der Pädagogik. In: Bittner, G./Ertle, Ch. (Hrsg.): Psychoanalyse – Grundlagenwissenschaft für die Pädagogik? Würzburg (Königshausen & Neumann), 81–93.