

- 2.13 In: Bittner, G. & Ertle, Ch. (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. - Königshausen und Neumann: Würzburg, 1985, 67-80

Wilfried Datler

Psychoanalytische Repräsentanzenlehre und pädagogisches Handeln

Eine Anmerkung zu Zulligers Methode der „deutungsfreien Kinderpsychotherapie“ und deren möglichen Relevanz für Pädagogik

In der pädagogischen und psychotherapeutischen Fachliteratur findet man das Werk von Hans Zulliger kaum rezipiert. Dies gilt selbst für einen Gutteil der psychoanalytisch orientierten Beiträge und wundert aus zumindest zwei Gründen:

- einmal, weil in einschlägigen Darstellungen doch immer wieder betont wird, daß Hans Zulliger eines der ersten Konzepte zur psychoanalytischen Behandlung von Kindern entwickelt hat (und sein Name daher oft genug im Zusammenhang mit so prominenten Autoren wie Anna Freud oder Melanie Klein genannt wird) (Biermann 1969; Fatke 1980, 869; Kos-Robes 1980; Schneeberger 1969; Rehm 1968, 138; Strotzka 1982, 119ff.);
- und zum anderen Mal, weil es Zulliger in seinen pädagogischen Schriften ja überdies auch gelungen sein dürfte, zentrale Fragen der Schul- und Sozialpädagogik nicht nur anschaulich aufzugreifen, sondern überdies auch originären Antworten zuzuführen.

Wenn seine Ansätze aber dennoch (vergleichsweise) geringe Beachtung finden, so mag dies *erstens* daran liegen, daß Zulliger kaum versucht hat, für seine Konzepte auch eine angemessene theoretische Fundierung auszuarbeiten. Viele seiner Darstellungen zeugen daher eher von Zulligers spontanem Geschick und Einfallsreichtum im Umgang mit „Sorgenkindern“ und fordern so kaum heraus, „Schule zu machen“ (Bittner 1967, 31). Daß Zulligers Konzept der Kinderpsychotherapie relativ geringe Aufnahme und Diskussion gefunden hat, mag *zweitens* aber auch in der Tatsache wurzeln, daß die von ihm propagierte Arbeitsmethode vom orthodoxen Konzept des klassischen Analysierens erheblich abweicht; denn wenn viele Analytiker im „Deuten und Bewußtmachen unbewußter Konflikte und Dynamismen“ nach wie vor *die* zentrale Aufgabe jedes psychoanalytischen Vorgehens schlechthin sehen, dann ist von vornherein damit zu rechnen, daß Zulligers Methode der „deutungsfreien analytischen Kinderpsychotherapie“ vielerorts als bloß „defiziente“ Abart eines analytischen Vorgehens eingestuft werden kann. Und

doch betont Zulliger (vielleicht gerade deshalb) immer wieder, daß die mit seiner Methode erzielten Heilungserfolge „gut und dauernd sind, wie jene, die sich nach einer gelungenen Erwachsenen-Psychoanalyse bei Anwendung der ihr entsprechenden Technik mit Benutzen des ‚Deutens‘ einstellen“ (Zulliger 1963, 108; ähnlich 1969, 194).

Im Lichte dieser Vorbemerkungen soll nun die folgende Diskussion geführt werden. Sie will die Frage nach der „Umlegbarkeit“ psychoanalytischer Einsichten in pädagogisches Handeln unter einem besonderen Aspekt aufgreifen, wobei

1. *erstens* eine spezielle Facette der Zulliger'schen Therapiemethode hervorgehoben und in einen Interpretationsrahmen gestellt werden soll, der bislang kaum berücksichtigt worden ist (nämlich in den der Selbst- und Objektpräsentanzen).
2. Damit möchte *zweitens* gezeigt werden, wie dieser Rückbezug auch eine mögliche Neueinschätzung der von Zulliger propagierten Heilungserfolge erlaubt; um
3. im Anschluß daran dann *drittens* umreißen zu können, ob und inwiefern in dieser theoretischen Rückbindung der Zulliger'schen Arbeitsweise auch die Grundlegung eines möglichen Rahmenkonzeptes für pädagogisches Handeln gesehen werden darf.

Kritische Bemerkungen sollen die Diskussion schließen.

I.

Angeknüpft sei zunächst an einen kurzen Fallbericht aus Zulligers „Schwierige Kinder“ (1963, 59ff.):

Zulliger berichtet dort von einem achtjährigen Mädchen, das „eines Nachts aus schwerem Traum aufschrickt, ruft und nachher nicht mehr ohne Licht und ohne die zum Elternschlafzimmer geöffnete Türe einschlafen will“. Im Wissen, daß Träume auf unbewußte Dynamismen verweisen, wendet sich Zulliger nun dem Mädchen zu und fragt zunächst nach dem Inhalt ihres bösen Traumes. Dabei entwickelt sich folgender Dialog:

„Ein böser Mann in einem weißen Umhang stieg zum Fenster herein“, erzählt das Mädchen und schaudert. „Er trug ein blitzendes Messer und wollte auf mich losgehen!“ Dann sei es erwacht.

„In einem weißen Umhang?“ fragt der Helfer, um das Kind zu veranlassen, Gedankenverbindungen, sogenannte ‚Assoziationen‘, preiszugeben.

„Ja, weißt du, es war so ein Umhang, wie ihn der Coiffeur trägt, wenn er einem die Haare schneidet. Oder wie man ihn beim Zahnarzt sehen kann!“

„Warst du beim Zahnarzt?“

„Ja!“

„Hat er dir wehgetan?“

„Nein, er hat mir nur die Zähne nachgesehen. Aber in einem Glasschränklein lagen blitzende Zangen und Scheren und Messer oder etwas Ähnliches!“

„Und davor empfindest du Angst?“

„Ich dachte, damit könnte er einem wehtun. So war es auch beim Arzt, der mir einst die Mandeln geschnitten hat. Damals hatte ich Angst, große Angst!“

„Erzähle mir noch etwas darüber!“

„Aus dem Nebenfenster kam plötzlich eine weißgekleidete Frau, die hielt mir die Hände, ich konnte mich nicht wehren!“

„Und du befürchtest, es könnte jemand beim Fenster einsteigen? Hat denn schon jemand den Versuch gemacht?“

„Nein, aber meine Freundin hat mir erzählt, daß jemand an einem Samstag in der Nacht am Fenster ihrer großen Schwester gerumpelt hat. Aber ihr Vater hat es gehört und ihn vertrieben.““

Dieses Fragen nach den Traumgehalten, so Zulliger, mache deutlich, daß das Mädchen von offenbar unbewußten Gefühlen körperlicher Bedrohung beherrscht wird. Diese angstvollen Gefühle mögen v.a. im Anschluß an die Mandeloperation des Mädchens vehement aufgebrochen sein, wo das Kind ja erlebt hat, „daß Erwachsene tatsächlich mit schneidenden und stechenden Werkzeugen auf ein Kind losgehen können“. Im Traum scheinen diese Ängste nun mit Erinnerungen an diverse andere schneidende und bedrohliche Personen vermischt und auf eine „verdichtete“ böse Person in weißem Mantel gerichtet worden zu sein.

Das Mädchen drücke in seinem Traum aber nicht bloß ihre unbewußten Ängste aus, sondern deute — nach Zulliger — auch an, daß es Hilfe vom Vater erwarte. (Die kurze Geschichte ihrer Freundin weise darauf ebenso hin wie das Verlangen des Mädchens nach einer offenen Schlafzimmertüre, um sich so ihrem Vater näher zu fühlen und ihn rufen zu können.) Und genau diesen „Hinweis“ greift Zulliger nun auf, wenn er interveniert:

„Schau, da hat dir dein Vater einen Hund (einen Stoffhund) gekauft, der hat Augen, die sehen auch in der Nacht, guck mal her, wie sie glänzen! Den kannst du behalten und aufs Tischchen bei deinem Bettchen stellen. Er hält dann Wache, wenn du schläfst. Und darum kannst du ganz ruhig schlafen! Versuche es nur, du wirst sehen, wie gut es dir gelingt.“

Und Zulliger schließt seinen Bericht mit der Bemerkung:

„Die kleine Geschichte ist wirklich passiert und ich kann beifügen, daß das Mädchen mit seinem Stoffhunde glücklich einschlief und nun seit einem Jahr nie wieder aufschreckte und verlangte, daß die Türe offen bleiben müsse, auch nicht, daß man ein Licht brennen lasse.“

Es bedarf wohl keiner großen analytischen Kenntnisse, um vermuten zu können, daß eine umfassendere Beschäftigung mit dem Kind wohl noch mehr analytisches Material hätte zutage fördern können. Aber immerhin — auch der vorliegende, knappe Bericht Zulligers enthält beachtenswertes Material, in dem v.a. die Vielfalt der bedrohlichen Figuren interessant erscheint:

- In den Assoziationen folgen auf den „bösen Mann im weißen Umhang“ drei weitere *männliche* Figuren,
- ehe dann — im Zuge der beängstigendsten Erinnerung — die Figur einer weißgekleideten *Frau* auftaucht, welche die Hände des Mädchens hält und es so wehrlos macht;
- erst einer abermals *männlichen* Figur schreibt das Mädchen dann Aspekte des Schutzes, der Hilfestellung und der Unterstützung zu, wobei auffällt, daß (a) diese Figur jetzt deutlich als „Vaterfigur“ vorgestellt wird, und (b) aus dem „bösen Mann im weißen Umhang“ nun ein geschlechtsloser „Jemand“ geworden ist, der von diesem Vater in die Flucht geschlagen wird.

Unversehens mag man sich damit aber nicht bloß an andere traumatische Tonsillektomieberichte (Biermann 1982, 129ff.; 1984), sondern auch an die Problematik der ödipalen Auseinandersetzung und präödipalen Triangulierung erinnern finden. Denn diese macht ja auf *zentrale Prozesse der Auseinandersetzung des Kindes mit sich und seiner Umwelt aufmerksam*, in denen das Kind (u.a.) *Selbst- und Objektrepräsentanzen* ausbildet, die es ihm (gegebenenfalls) dann möglich machen, aus der engen Verbundenheit mit seiner Mutter herauszutreten und eine möglichst angstfreie Beziehung zu seinen Eltern und sich selbst aufzubauen. Und eben diese Prozesse scheinen bei Zulligers Achtjährigen alles andere als abgeschlossen und erledigt zu sein:

– Zulligers Unterredung mit ihr weist auf alles andere hin denn auf ein ausgewogenes Verhältnis des Kindes zu seinen erwachsenen Bezugspersonen. Die Repräsentanzen der erwachsenen Männlichkeit und Weiblichkeit werden in einer beängstigenden Zwei-zu-eins-Koalition erlebt, wie man sie in einer ödipalen Dreiecksbeziehung beobachten kann, wenn diese von heftigen Strebungen der Rivalität und Aggressivität dominiert ist. Weit und breit fehlen zunächst die Repräsentanzen einer liebenden, beschützenden Mutter- oder Vaterfigur; und statt dessen findet sich das Kind steten Beziehungen ausgeliefert, die voll Bedrohung und Gefahr sind.

– Da jeder Objektrepräsentanz stets „eine Selbstrepräsentanz entsprechen (muß), die das Verhalten zu einer Beziehungsperson ergänzt“ (Lorenzer 1970, 108), erscheint es nur stimmig, wenn sich das Mädchen somit auch in seiner körperlichen Integrität tiefgreifend verunsichert fühlt: All ihre Assoziationen kreisen um das Thema der gewaltsamen Verstümmelung ihres Körpers (durch Messer, Schere und Zange) und verweisen so auf die Instabilität ihres Körperbildes sowie auf angstvolle Ideen, die von Kastrationsphantasien genährt sein dürften.

– Und wenn das Mädchen andeutet, daß es vom Vater Hilfe erwartet, so deutet dies nochmals auf die erlebte Distanz zwischen Kind und Vater hin (der zunächst ja bloß als entfernte Wunschphantasie geortet werden kann). Gleichzeitig mag damit aber auch ein Insgesamt an „positiven“ Vaterrepräsentanzen anklingen, wie sie nach Stork und Rotmann schon in präödipalen Prozessen zur Ausformung kommen:

– Gemeint sind damit jene Prozesse, in denen ein Vater schon vor dem 18. Lebensmonat des Kindes als eine vertraute Bezugsperson erlebt werden kann, die sehr

interessant ist und deren Repräsentanzen doch nicht so ambivalent besetzt werden müssen wie die der Mutter;

— und gemeint sind damit jene Prozesse während der Mahler'schen Wiederannäherungsphase, in denen ein Vater den „ruhenden Pol“ abzugeben vermag, der für die weitere Entwicklung des Kindes so bedeutsam wird; kann solch ein Vater sich doch dann als entscheidendes zweites, unbelasteteres Liebesobjekt anbieten und dem Kind so helfen, (a) der zu engen Abhängigkeit von seiner Mutter zu entkommen, (b) ein System triangulärer Objektbeziehungen aufzubauen und somit (c) jene Basis zu finden, von der aus es sich dann gefestigt in die Loyalitäts- und Rivalitätsbezüge der ödipalen Auseinandersetzung einlassen kann (vgl. Stork 1976; Rotmann 1978, 1981).

Stimmen nun diese Überlegungen, so wird verständlich, warum am Ende des Dialoges gerade eine Vater- (und nicht etwa eine Mutter-)figur auftaucht: Das Kind erwartet vom Vater Hilfe, weil seine aktuelle Repräsentanz (offensichtlich) von genau jener erwähnten Unterstützung kündigt, die das Mädchen braucht, um seiner triadischen Verstrickung entkommen zu können. Und vermutlich läßt dies auch verstehen, warum die Vaterfigur der Achtjährigen dann einen geschlechtslosen „Jemand“ zu vertreiben hat; findet sich das Kind doch mit einer bestehenden Situation konfrontiert, die nach der Auflösung der bedrohlichen Beziehungen zu Vater *wie* Mutter verlangt und letztlich ja auf eine (relative) Desexualisierung beider Elternteile hinauslaufen muß.

II.

Die eben formulierten Anmerkungen lassen in Zulligers Fallbericht Aspekte erkennen, die bei Zulliger selbst tatsächlich unbesprochen bleiben. Sie weisen zunächst auf die ödipale und präödipale Problematik der kleinen Patientin hin, deren Dynamik vielleicht infolge des Tonsillektomieerlebnisses *mit all ihren ödipalen und präödipalen Repräsentanzen* aktualisiert worden ist. Und genau dies läßt nun auch Zulligers Intervention in schärferem Licht erscheinen.

Zur Erinnerung: Als Zulliger im Dialog bemerkt, daß das Mädchen Hilfe vom Vater erwartet, gibt er ihm einen Stoffhund, den ihm der Vater gekauft habe. Der Hund könne auch in der Nacht sehen und vom Kind auf ein Tischchen neben das Bett gestellt werden, damit er Wache halten könne, wenn das Mädchen schläft. — Und interpretierend fügt Zulliger knapp hinzu, er habe damit eine „psychoanalytisch begründete Suggestion“ gesetzt (Zulliger 1963, 59f.), deren „Heilungserfolg“ darauf zurückzuführen sei, daß der Stoffhund vom noch magisch denkenden Kind als symbolhafter Teil des

tatsächlichen Vaters begriffen werde und genau deshalb Beruhigung habe verschaffen können:

„Der Wächter, vom Vater überreicht, bedeutete für das Unbewußte des Kindes den Vater selbst. Da er ihn dem Töchterchen übergibt, ist er *ein Stück von ihm* und wiederum gilt das Gesetz „pars pro toto!““

Und doch deutet Zulliger mit diesem kurzen Kommentar selbst schon darauf hin, daß seine Intervention in zumindest zweifacher Hinsicht mehr abgegeben haben mag als eine bloß beschwichtigende Suggestion. Denn wenn Zulliger meint, daß der Hund als „pars pro toto“ für den Vater erlebt wird, so erinnert dies wohl unversehens an Freuds These, daß Mädchen im Zuge ihrer ödipalen Auseinandersetzung die Wunschphantasie ausbilden, „vom Vater ein Kind als Geschenk zu erhalten“, um das Bewußtsein ihrer Penislosigkeit zu bewältigen (Freud 1924d, 401; ähnlich 1925j, 28). In Anknüpfung an die schon oben gemutmaßten Kastrationsphantasien des Kindes liegt daher — zum einen — die Vermutung nahe, daß Zulligers Patientin auch dieses Stoffhunde-Geschenk als symbolhaftes Kind vom Vater erlebt haben mag, um so etwaige Gefühle des körperlichen Versehrtseins („Kastriertseins“) auf der Ebene des Symbols kompensieren zu können.

Im Zuge dieser beruhigenden Einflußnahme auf die Körperrepräsentanzen des Kindes wird — zum anderen — aber freilich auch der Vater als jene „liebvolle“ Person vorgestellt, die Verständnis zeigt und versucht, dem Kind zu Gefühlen des Geborgen- und Beschütztseins zu verhelfen. Und auch dieser Aspekt läßt sich gut in die oben entworfene Interpretationsskizze einbinden; dürfte Zulligers Intervention doch auch jene Vaterrepräsentanzen stärken, die entlastend erlebt werden und dem Kind erlebbar machen können, daß es sich weder vor den aggressiven Vateranteilen, noch vor den angstbesetzten Mutteranteilen fürchten muß: vor den letzteren nicht, weil diese ja von den beschützenden Vateranteilen übertönt werden, und vor den aggressiven Vateranteilen nicht, weil dessen beschützenden Anteile ja nun unmittelbarer und dominanter erlebt werden können als jene. Dadurch mag überdies angedeutet worden sein, daß diese stärkende Vaterrepräsentanz auch vor der bedrohlichen Umschlingung durch die Mutter zu bewahren vermag (und vermutlich auch etwaige Aggressionen gegen sie bindet [vgl. Rotmann 1978, 1130ff.]), sodaß die Provokation libidinöser und sichernder Objektrepräsentanzen auch so nochmals zu einer Stärkung und Konsolidierung des kindlichen Selbstbildes geführt haben mag.

Die oben referierte Intervention Zulligers scheint damit in der Tat nicht bloß jene *suggestive* Beschwichtigung darzustellen, für die er sie hält. Zulligers Aktivität dürfte vielmehr (auch) einen deutlichen *Eingriff in das Gefüge*

der Selbst- und Objektrepräsentanzen des Kindes bedeuten. Dieser Eingriff erfolgte über die Ausgestaltung eines speziellen Objektbeziehungsgefüges; und wie die reichhaltige Literatur (v.a. jüngeren Datums) dazu zeigt, vermag auf diese Weise ja tatsächlich Einfluß auf die Ausbildung psychischer Strukturen und Funktionen bei Patienten und Partnern genommen zu werden.

Dies wirft nun aber nicht nur auf den eben referierten Fall neues Licht, sondern auch auf Zulligers These, welche ja besagt, daß seine Therapieerfolge keine kurzfristigen „Übertragungsergebnisse“, sondern *umfassende* und *andauernde Heilungserfolge* darstellen. Denn wie schon oben deutlich geworden ist (und wie man es ja aus Arbeiten wie der von Jacobson [1973] umfassend weiß), bedarf es zur „gesunden“ Entwicklung eines jeden Kindes des Aufbaues bestimmter Selbst- und Objektrepräsentanzen. Und wenn es nun wirklich stimmt, daß Zulliger mit der eben aufgegriffenen Facette seines Tuns auf die Bildung und Überlagerung von solchen Repräsentanzen Einfluß nehmen kann, dann scheint sich für Zulliger wirklich eines zu eröffnen: die Möglichkeit, in der Führung eines Falles auch über solche deutungsfreie Interventionen auf die Ordnung der psychischen Tiefenstruktur eines Kindes abheben und es so ganz grundlegend auf den „Weg der normalen Entwicklung“ (Sandler u.a. 1982, 307) zurückführen zu können(1).

Daß Zulligers Methode der deutungsfreien Kinderpsychotherapie jedenfalls der Ausbildung von Selbst- und Objektrepräsentanzen einige Beachtung schenkt, kommt auch in anderen Falldarstellungen zum Ausdruck. Deutlich geschieht dies etwa in der Arbeit „Psychoanalyse und Pädagogik“ (Zulliger 1957, 112ff.):

Zulliger berichtet hier von den Angstzuständen des viereinhalbjährigen Franz, der nicht alleine in der Finsternis schlafen kann, weil er dabei stets einen bedrohlichen Wolf zu sehen glaubt. Zulliger, der meint, diese Störung in der ödipalen Rivalität des Knaben mit seinem Vater festmachen zu können, berichtet von folgender Empfehlung: Der Vater soll gemeinsam mit Franz ein Öllämpchen basteln, das in Franzens Zimmer zu stellen sei und den Buben vor dem Wolf schützen könne. Als sich zeigt, daß ein halbes Jahr später der Bub auch ohne dem brennenden Öllämpchen einschlafen kann, wird dieses allmählich entfernt. Der Angstzustand ist „verschwunden“.

Und als Zulliger diesen Heilungserfolg zu erklären versucht, findet sich in seiner Darlegung sogar ein direkter Hinweis auf den hier bemühten Theorieboden der Repräsentanzenlehre:

Das gemeinsame Basteln, das sich vom Öllämpchen dann auch auf die Herstellung anderer Dinge ausgedehnt habe, „brachte den Sohn dem Vater näher... Das Bewußtsein, einen freundschaftlich gesinnten, liebenden Vater zu besitzen, einen, der einen beschützen und etwas gegen den Wolf unternehmen wollte, überwog schließ-

lich den anderen Anteil des inneren Vaterbildes, jenen des fordernden, drohenden, gefährlichen Vaters“.

Zulliger entfaltet diesen Hinweis aber nicht weiter ins Grundsätzliche aus. Und dies scheint bezeichnend zu sein; kann man doch wirklich vielen seiner Beispiele entnehmen, daß er auf die Bildung psychischer Repräsentanzen Einfluß nimmt, ohne dies allerdings als ausdrückliche Intention hervorzuheben oder gar umfassend zu diskutieren.

III.

Die Reihe möglicher Fallberichte könnte wohl mühelos fortgesetzt werden; doch dürfte die exemplarische Besprechung der beiden angeführten Berichte schon ausreichen, um die vorliegende Diskussion auf die Frage nach der Relevanz für Pädagogik zurückwenden zu können.

Dazu sei nochmals festgehalten: Oben wurde versucht zu zeigen, daß ein wesentliches Moment in Zulligers Arbeitsweise darin bestanden haben dürfte, daß er erfolgreich versucht hat, *deutungsfrei und doch gestaltend auf die Selbst- und Objektrepräsentanzen seiner Kinderpatienten Einfluß zu nehmen*. Damit scheint für Zulligers Arbeit schon sehr früh ein Moment bedeutsam geworden zu sein, dessen zentraler Stellenwert dann erst in der späteren Objektbeziehungs- und Psychotherapieliteratur eine umfassendere Diskussion und Fundierung erfahren hat.

Doch Zulligers Leistung scheint nicht bloß für die Problemgeschichte und Technik der Kinderspsychotherapie bedeutsam zu sein; hat er doch gezeigt, daß es nicht unbedingt eines klassisch analytischen Settings mit aufdeckenden Verfahren bedarf, um (über die Gestaltung von Objektbeziehungen) psychische Funktionen und Strukturen hemmen bzw. fördern zu können. Vielmehr zeigen Zulligers Beispiele, daß sich seine Art des Vorgehens in Schulklassen ebenso praktizieren läßt wie in bestimmten Situationen der Erziehungsberatung, und daß sein methodischer Zugriff in einzeltherapeutischen Sitzungen mitunter ebenso am Platz sein mag wie in bestimmten Szenen der sozialpädagogischen Gruppenarbeit. Sein Schwanken, ob er sein Tun als „Pädanalyse“, als „kleinere psychoanalytische Psychotherapie“, als „psychoanalytische Erziehungshilfe“ oder als „psychoanalytische Pädagogik“ bezeichnen solle, macht dies deutlich und umreißt damit auch „von der Frage nach dem rechten Begriff her gesehen“ die breite Relevanz seines Konzeptes. Dieses eröffnet für das unmittelbare *Handeln des Pädagogen* zumindest zwei Dimensionen, die sich im Hinblick auf den hier bemühten Interpretationsrahmen etwa folgendermaßen umreißen lassen (vgl. Zulliger 1963, 220):

1. Schon in den oben diskutierten Fallbeispielen wurde aufgezeigt, daß es offensichtlich auch im pädagogischen Feld möglich ist, „*korrigierend*“ in das Gefüge der Selbst- und Objektrepräsentanzen von Heranwachsenden einzugreifen. Dies weist Pädagogen eine ganz grundsätzliche „therapeutische“ Potenz zu, die es über die gezielte Ausgestaltung von aktuellen Beziehungsstrukturen auszuschöpfen gilt. Dabei könnten Pädagogen v.a. in dreifacher Hinsicht gezielte Aktivitäten setzen (vgl. Bittner u.a. 1974, 85ff.), nämlich
 - a) Aktivitäten, die direkt an Heranwachsende zu richten sind, um diesen bei der Bewältigung von „alltagspathologischen“ und nicht allzu tief sitzenden Konflikten und Entwicklungsirritationen zu helfen;
 - b) Aktivitäten, die nötig sind, um spezielle psychotherapeutische Betreuungen auch im „pädagogischen Feld“ kooperativ ergänzen zu können; sowie
 - c) Aktivitäten, die sich in Form von „Erziehungsberatung“ auch an Pädagogen (wie Kollegen oder Eltern) wenden können.
2. Das dabei vorausgesetzte Wissen um Objektbeziehungen und deren Bedeutung für die Ausbildung von psychischen Repräsentanzen und psychischer Gesundheit dürfte für Pädagogen aber auch *prophylaktische* Möglichkeiten eröffnen; läßt dieses Wissen doch auch mutmaßen, wie Bezüge zu Heranwachsenden gleich so zu gestalten sind, damit (über die Provokation bestimmter Selbst- und Objektrepräsentanzen) etwaige Entwicklungsschritte in Richtung „psychischer Gesundheit“ möglichst *unterstützt* und in Richtung „psychischer Störung“ möglichst *verhindert* werden.

Beide Dimensionen umreißen damit ein *pädagogisches Konzept*, das unter Beachtung unbewußter Psychodynamismen auf die *Förderung von „psychischer Gesundheit“* abzielt, *ohne Pädagogen dabei aber gleichzeitig auch an das Deuten und Aufdecken unbewußten Materials zu verweisen*. Damit wird hier ein Aspekt vorgestellt, den auch Günther Bittner betont, wenn er in Zulligers Fallberichten einen bedeutsamen Beleg dafür sieht, daß sich „psychoanalytische Einsicht...nicht bloß in Deutungssequenzen, sondern auch in Handlungssequenzen umsetzen läßt“ (Bittner 1973, 86). Im Vergleich zu Bittners Studie scheint in der vorliegenden Arbeit aber doch ein Perspektivenmoment mehr anzuklingen; mußte Bittner doch 1973 resümieren, daß es zur pädagogischen Anwendung von Psychoanalyse erst eines psychoanalytisch-pädagogischen Orientierungsrahmens bedarf, dessen Konzeption bislang aber noch völlig aussteht. Wenn es hier allerdings nun gelungen ist, die eine aufgegriffene Facette der Zulliger'schen Arbeitsmethode *über die Theorie der Selbst- und Objektrepräsentanzen in die Theorie der Objektbeziehungen schlüssig rückzubinden*, dann scheint damit auch ein Bruchstück zu einem solchen psychoanalytisch-pädagogischen Orientierungsrahmen gewonnen worden zu sein; ist in diesen Theorien doch ein Komplex differenziertester Interaktionstheorien zu sehen, die sich u.a. auch deshalb für eine Anwendung auf Pädagogik eignen dürften, weil sie (wie kaum eine andere Theorie) zu erklären vermögen, daß und *wie* gerade über die Ausgestaltung zwischenmen-

schlicher Begegnungsweisen Einfluß auf die Ausbildung innerpsychischer Funktionen und Strukturen genommen werden kann.

Freilich, bis die „soziale Anwendung der Psychoanalyse“ (Bittner 1973, 86) wirklich Platz zu greifen vermag, wird es wohl erst der Aufarbeitung der entsprechenden Theorien samt diverser Fallanalysen bedürfen, um die pädagogisch relevanten Momente dieser Theorien noch differenzierter herauszuschälen zu können. Unbeschadet dessen scheint der hier entworfene Gedankengang aber einen ersten Zugang zu einer entsprechenden „psychoanalytischen Theorie des Handelns“ (Bittner 1973, 85) zu umreißen (ein Zugang, der sich im übrigen ja auch in jüngeren Falldarstellungen sowie in jüngeren Beiträgen zur Theorie der psychoanalytischen Therapie abzeichnen dürfte; vgl. dazu z.B. Thomä [1981]). Und vermutlich werden sich auch weitere Zugänge finden lassen, wenn man Aspekte von psychoanalytisch-pädagogischen Falldarstellungen und -analysen nur konsequent genug herausgreift, verfolgt und untersucht.

IV.

Der hier entworfene Zugang zur Konzeption einer psychoanalytisch-pädagogischen „Theorie des Handelns“ kann aber nicht propagiert werden, wenn nicht gleichzeitig auch drei zentrale Problempunkte mit zur Diskussion gestellt werden. Sie lassen sich in drei Fragen kleiden:

1. Verlangt das vorgestellte Konzept psychoanalytisch-pädagogischen Handelns nicht ein Tun des Pädagogen, das in höchstem Maße manipulativ ist? Und widerspricht solch ein Tun nicht dem für Pädagogik wie Psychoanalyse verbindlich zu scheinenden Regulativ der „Hinführung zu aufgeklärter, besonnener Mündigkeit“ (Datler 1983)?
2. Welche Kompetenzen müßte ein Pädagoge gegebenenfalls haben, damit ihm ruhigen Gewissens geraten werden darf, auf die Selbst- und Objektrepräsentanzen seiner Zöglinge gezielt Einfluß zu nehmen? Genügt es, wenn er bloß um einige Theorien weiß, oder müßten seine Kompetenzen weiter ausgedehnt sein?
3. Verlangt das hier angesprochene Handlungskonzept nicht Eingriffe, die „jenseits der Grenzen der analytischen Grundregel“ (Kohut) anzusiedeln sind? Und können Pädagogen damit nicht allzu schnell in Situationen schlittern, in denen Gegenübertragungsmomente agiert bzw. Interventionen infolge zu knapper Information über den Zögling „blind“ gesetzt werden (müssen)?

Dazu einige knappe und abschließende Bemerkungen:

ad 1.: In der Tat betrifft das hier entfaltete Konzept Akte, die nicht auf die Bewußtmachung unbewußter Strukturen und Dynamismen abheben. Sie intendieren vielmehr „deutungsfreie“ Einflußnahmen auf psychische Prozesse und räumen damit dem Moment der manipulativen Menschenführung in all seiner Problematik (vgl. Datler 1983) denkbar breiten Raum ein. Psychoana-

lyse scheint so tatsächlich „unter Verlust ihres reflexiven und aufklärerischen Charakters in eine psychoanalytische Pädagogik einzugehen“ (Körner 1980, 778) (2). Und doch ist zu fragen, ob genau deshalb das hier skizzierte Vorgehen auch schon als „unangemessenes Vorgehen“ einzustufen ist; und ob Pädagogen genau deshalb auch erst gar nicht damit vertraut gemacht werden sollen. Denn ausgehend von der These, daß es zur Gewinnung und Aufrechterhaltung eines möglichst hohen Ausmaßes von Autonomie auch des Aufbaues bestimmter Selbst- und Objektrepräsentanzen bedarf (Stierlin 1971), ließe sich zumindest auf's erste einmal ins Treffen führen:

- a) Wenn es stimmt, daß es autonomiefördernde Repräsentanzen auch schon sehr früh auszubilden gilt, dann könnte es — entsprechend der „logogenetischen Gliederung des pädagogischen Prozesses“ (Schirlbauer 1980) — mitunter ja sogar nötig sein, schon beizeiten „manipulativ“ in das Repräsentanzengefüge der Heranwachsenden einzugreifen, damit bestimmte unabdingbar scheinende Prozesse (wie etwa die der Individuation) schon von Beginn an in angemessener Weise vollzogen werden können.
- b) Und wenn es stimmt, daß die Umsetzung von Objektbeziehungen in innerpsychische Repräsentanzen ubiquitär vollzogen wird, dann scheint auch von daher die Forderung legitimierbar zu sein, Pädagogen sollten mit der Handhabung des hier angesprochenen Konzeptes möglichst umfassend vertraut gemacht werden; scheinen sie doch nur dann in der Lage zu sein, gezielter an der autonomiefördernden Gestaltung dieser steten (und daher auch insgesamt gar nicht verbal vergegenwärtigbaren) Prozesse zu arbeiten.

Dies verweist aber schon auf:

ad 2.: Den bisher angestellten Überlegungen zufolge wird hier die Möglichkeit, ja Dringlichkeit umrissen, Pädagogen ein erhebliches Maß an psychoanalytisch-pädagogischen Handlungskompetenzen zukommen zu lassen. Dabei hat sich die Frage nach der Vermittlung dieser Kompetenzen wohl am zu vermittelnden Gegenstand zu orientieren. Genauer: Was sich Pädagogen gegebenenfalls anzueignen hätten, wäre die Fähigkeit, soziale Prozesse in psychodynamischer Hinsicht einschätzen und mit angemessenen Handlungen beantworten zu können; und die strukturelle Ähnlichkeit dieser Kompetenzen mit denen von orthodox arbeitenden psychoanalytischen Therapeuten mag zumindest vermuten lassen, daß auch die Vermittlung psychoanalytisch-pädagogischer Handlungskompetenzen über die Trias „Theorie, Selbsterfahrung, Supervision“ zu gehen haben dürfte.

ad 3.: Damit ist auch schon ein Teil des dritten Problemkreises beantwortet; ist doch von Pädagogen mit angemessener Selbsterfahrung zu erwarten, daß sie nicht völlig unkontrolliert in Gegenübertragungsprozesse schlittern. Ob psychoanalytisch arbeitende Pädagogen aber deshalb „blind“ arbeiten müssen, weil sie sich jenseits der psychoanalytischen Grundregel bewegen,

mag so schnell nicht eindeutig beantwortbar zu sein. Gerade Zulliger hat ja in vielen seiner Beispiele gezeigt, daß es möglich ist, auch im Spiel mit dem Kind diagnostische Hypothesen zu überprüfen, um daraus dann angemessene Interventionen abzuleiten; und doch zeigt der zu Beginn dieser Arbeit zitierte Bericht aus der Therapie des achtjährigen Mädchens, wie knapp dort exploriert worden ist und wie dementsprechend spekulativ die Interpretationen gehalten werden mußten, die hier dann angestellt worden sind.

Diese letzte Frage, die ja auf eine sehr umfassende Problematik tiefenhermeneutischer Natur abstellt, scheint jedenfalls ebenso wie die vielen anderen der hier offen gebliebenen Probleme erkennen zu lassen, daß sich in der Diskussion um die Relevanz von Psychoanalyse für Pädagogik wohl erhebliche Perspektiven abzuzeichnen scheinen, deren tatsächliche Dimensionen es aber vielfach erst differenzierter auszuloten gilt.

Literaturliste

- Biermann, G. (1969): Zur Geschichte der analytischen Kinderpsychotherapie. — In: Biermann, G. (Hrsg.): Handbuch der Kinderpsychotherapie, Bd. I. — Reinhardt: München/Basel, 1969, 1—18.
- Biermann, G. (1982): Das kranke Kind und seine Umwelt. — Reinhardt: München, 1982.
- Bittner, G. (1967): Erziehungsberatung. Umrisse einer pädagogischen Theorie. — In: Zeitschrift für Pädagogik 13, 1967, 22—36.
- ders. (1970): Psychoanalyse und soziale Erziehung. — Piper: München, 1970.
- ders. (1973): Psychoanalyse und das Handeln des Erziehers. — In: Zeitschrift für Pädagogik 19, 1973, 77—89.
- ders. (1976): Die „heilenden Kräfte“ im kindlichen Spiel. — In: Halbfas, H., Maurer, F. und Popp, W. (Hrsg.): Spielen, Handeln und Lernen. — Klett: Stuttgart, 1976, 41—52.
- Bittner, G., Ertle, Ch. und Schmid, V. (1974): Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. — In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission 35: Sonderpädagogik 4. — Klett: Stuttgart, 1974, 13—102.
- Cremerius, J. (1979): Gibt es zwei psychoanalytische Techniken? — In: Psyche 33, 1979, 577—599.
- Datler, W. (1983): Was leistet die Psychoanalyse für die Pädagogik? Ein systematischer Aufriß. — Jugend & Volk: Wien, 1983.
- ders. (1984): „Wer nicht weiß, wohin er will, braucht sich nicht wundern, wenn er ganz woanders ankommt ...“. Anmerkungen und Anfragen zum Problem der Zielformulierung in der Kinderpsychotherapie. — In: Datler, W. und Reinelt, T. (Hrsg.): Psychotherapie als Hilfe für das Kind. — Reinhardt: München, 1984, 29—40.

- Fatke, R. (1980): Heilende und erziehende Kräfte in der kindlichen Phantasie. — In: Spiel, W. (Hrsg.): Die Psychologie des XX. Jahrhunderts, Bd. XII: Konsequenzen für die Pädagogik (2). — Kindler: Zürich, 1980, 865—876.
- Freud, S. (1924 d): Der Untergang des Ödipuskomplexes. — In: G.W. XIII, 392—402.
- ders. (1925 j): Einige psychische Folgen des anatomischen Geschlechtsunterschiedes. — In: G.W. XIV, 19—30.
- Fürstenau, P. (1977): Die beiden Dimensionen des psychoanalytischen Umgangs mit strukturell Ich-gestörten Patienten. — In: Psyche 31, 197—207.
- Jacobson, E. (1973): Das Selbst und die Welt der Objekte. — Suhrkamp: Frankfurt, 1973.
- Körner, J. (1980): Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. — In: Psyche 34, 1980, 769—789.
- Kos-Robes, M. (1980): Spiel als Therapie. — In: Spiel, W. (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. XII: Konsequenzen für die Pädagogik (2). — Kindler: Zürich, 1980, 877—892.
- Lorenzer, A. (1970): Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs. — Suhrkamp: Frankfurt, 1970.
- Rotmann, M. (1978): Über die Bedeutung des Vaters in der „Wiederannäherungs-Phase“. — In: Psyche 32, 1978, 1105—1147.
- ders. (1981): Der Vater der frühen Kindheit — ein strukturbildendes drittes Objekt. — In: Bittner, G. (Hrsg.): Selbstwerden des Kindes: Ein neues tiefenpsychologisches Konzept. — Bonz: Fellbach, 1981, 160—172.
- Sandler, J., Kennedy, H., Tyson, R.L. (1982): Kinderanalyse. Gespräche mit Anna Freud. — Fischer: Frankfurt, 1982.
- Schneeberger, F. (1969): Zulliger, Hans. — In: Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. — Marhold: Berlin-Charlottenburg, 1969, 3855—3856.
- Spiel, W. (1976): Therapie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. — Georg Thieme-Verlag: Stuttgart, 1976.
- Spiel, W. und Datler, W. (1984): Deutung und Deutungsfreiheit in der Kinderpsychotherapie. — In: Datler, W. und Reinelt, T. (Hrsg.): Psychotherapie als Hilfe für das Kind — Reinhardt: München, 1984.
- Stierlin, H. (1971): Die Funktion innerer Objekte. — In: Psyche 25, 1971, 81—89.
- Stork, J. (1976): Die seelische Entwicklung des Kleinkindes aus psychoanalytischer Sicht. — In: Eicke, D. (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. II: Freud und die Folgen (1). — Kindler: Zürich, 1976, 868—932.
- Strotzka, H. (1982): Psychotherapie und Tiefenpsychologie. Ein Kurzlehrbuch. — Springer: Wien — New York, 1982.
- Thomä, H. (1981): Schriften zur Praxis der Psychoanalyse: Vom spiegelnden zum aktiven Analytiker. — Suhrkamp: Frankfurt, 1981.
- Zulliger, H. (1952): Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. — Klett: Stuttgart, 1952.
- ders. (1957): Psychoanalyse und Pädagogik. — In: Cremerius, J. (Hrsg.): Psychoanalyse und Erziehungspraxis. — Fischer: Frankfurt, 1971, 112—123.

ders. (1963): Schwierige Kinder. — Huber: Bern, 1963.

ders. (1969): Die deutungsfreie psychoanalytische Kinderpsychotherapie. — In: Biermann, G. (Hrsg.): Handbuch der Kinderpsychotherapie, Bd. I. — Reinhardt: München/Basel, 1969, 192—198.