

- 2.48 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, 1992, 164 - 191.

Wilfried Datler, Heide Tebbich, Regina Petrik

Verknüpfung von Theorieaneignung und Praxisreflexion Drei hochschuldidaktische Versuche zur psychoanalytischen Pädagogik

Einleitung

Innerhalb des letzten Jahrzehnts erschienen mehrere Publikationen, in denen der Frage nachgegangen wurde, ob und inwiefern es im Rahmen diverser Aus- und Fortbildungsgänge möglich ist, psychoanalytisch-pädagogische Handlungskompetenzen zu vermitteln¹. In diesen Arbeiten wurde wiederholt auf zweierlei hingewiesen:

1. Zur Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Handlungskompetenz bedarf es der Verknüpfung von Theorieaneignung, Praxisreflexion und analytischer Selbsterfahrung.
2. Diese Verknüpfung ist insbesondere im Rahmen von Universität bzw. Hochschule schwer zu realisieren, da es nur in Ausnahmefällen möglich ist, in diesem Rahmen psychoanalytisch orientierte Praxisreflexion oder gar Selbsterfahrungsveranstaltungen anzubieten.

Seit einiger Zeit beschäftigt dieses Problem auch einige Wiener Universitätslehrer: Am Institut für Erziehungswissenschaften sowie am Interfakultären Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Universität Wien werden seit Jahren Lehrveranstaltungen zu tiefenpsychologischen Fragestellungen im Gesamtausmaß von über zwanzig Semesterwochenstunden angeboten. Unter diesen Lehrangeboten finden sich aber weder Balintgruppen noch analytische Supervisionsseminare und auch keine Selbsterfahrungsgruppen, wie sie etwa bei Kutter und Roth (1981), bei Döhner und Tiefensee (1988) oder bei Trescher (1989, 1991) beschrieben wurden.

Es braucht hier nicht näher ausgeführt werden, daß eine solche Lehr- und Lernsituation in vielerlei Hinsicht problematisch ist; denn in mehreren Publikationen wurde ausführlich dargestellt, welche Konsequenzen es zeitigt, wenn die Verknüpfung zwischen Theorieaneignung und Praxisreflexion systematisch ausgespart bleibt². Lediglich drei Konsequenzen sollen kurz umrissen werden:

1) Vgl. dazu Leber (1980, 1985), Kutter und Roth (1981), Leber und Trescher (1987), Figdor (1987), Döhner und Tiefensee (1988), Datler (1989b) oder Trescher (1989, 1991).

2) Vgl. dazu Schüle (1977), Kutter und Roth (1981), Wellendorf (1984) oder Datler, Garnitschnig und Schmidl (1987).

1. Bleibt analytisch orientierte Selbst- und damit auch Praxisreflexion ausgeblendet, so erhalten Studierende nicht einmal ansatzweise die Möglichkeit, unmittelbar auszumachen, welche Aspekte des Selbsterlebens den Hintergrund für psychoanalytische Theoriebildungen abgeben. Damit wird es für Studierende schwierig, die "Applikation" von psychoanalytischen Theorien auf Erlebens- und Verhaltensphänomene zu erlernen³. Die fehlende Auseinandersetzung mit solchen Zuordnungsproblemen versperrt Studierenden darüber hinaus den weiteren Einblick in den epistemischen Begründungszusammenhang von Psychoanalyse und den damit verbundenen wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsmethodologischen Problemen und Konsequenzen.
2. Dies hat zur Folge, daß Studierende auch nicht erfahren können, ob und inwiefern die Aufhellung eigener unbewußter Wünsche, Konflikte, Abwehrprozesse etc. einen zentralen Punkt psychoanalytischer Reflexion darstellt. Studierende geraten damit nicht in die Lage, eigene unbewußte praxisleitende Tendenzen bei sich selbst aufzuspüren und daraus erwachsende Konsequenzen zu bearbeiten. Dies bedeutet zugleich, daß es für Studierende schwierig wird, die Spezifität des erkenntnisleitenden Interesses von Psychoanalyse auszumachen und im Anschluß daran der Frage nachzugehen, ob und inwiefern es notwendig ist, psychoanalytische Theorien weiterzuentwickeln.
3. Das Ausbleiben psychoanalytischer Selbst- und Praxisreflexion führt schließlich auch dazu, daß die sozialisierenden Einflüsse des Lernortes Universität aus einer analytischen Bearbeitung ausgespart bleiben. Damit wird Studierenden die Möglichkeit genommen, in der Reflexion ihres eigenen Studierens die Dynamik institutioneller und organisatorischer Rahmenbedingungen für die Behinderung bzw. Förderung von Lern- und Bildungsprozessen wahrzunehmen. Der "heimliche Lehrplan" universitären Lernens erhält damit nahezu ungebrochene Macht; die damit verbundenen Konsequenzen bleiben weithin unausgeleuchtet; Innovationen, die diesen Konsequenzen entgegenstehen, werden kaum eingeleitet; und für Studierende wird es damit auch schwierig zu erkennen, wie wichtig es ist, die Bedeutung solcher Rahmenbedingungen für Lernen auszuloten, und wie prekär es um den augenblicklichen Forschungsstand bestellt ist, der diese Frage tangiert.

Die Erwähnung dieser drei Punkte dürfte deutlich machen, daß wir die Vernachlässigung einer engen Verknüpfung zwischen Theorieaneignung und Praxisreflexion nicht bloß deshalb bedauern, weil es für Studierende mit dem Fehlen einer solchen

3) Unter "Applikation" verstehen wir in loser Anlehnung an Gadamer (1972), die Zuordnung zwischen Theorieelementen einerseits und Elementen von "Wirklichkeit" andererseits. Letztere kommen im Zuge solcher "Applikationsprozesse" freilich oft erst in den Blick.

Verknüpfung schwierig wird, zumindest in Ansätzen eine "analytische Grundhaltung" zu entfalten. Ebenso wichtig ist uns nämlich die Annahme, daß an solchen Verknüpfungen gearbeitet werden muß, damit es für Studierende möglich wird, sich

- gegenstandsangemessene Zugänge zur spezifischen Charakteristik psychoanalytischer Theoriebildungen sowie
- Einblicke in die Sinnhaftigkeit und methodische Problematik psychoanalytisch-pädagogischer Forschungsaufgaben zu erarbeiten. Daß es notwendig ist, Studierenden solche Einblicke zu eröffnen, wollen wir besonders unterstreichen; denn der gängige Studienbetrieb fordert von Studierenden ohnehin in zu hohem Ausmaß das bloße Reproduzieren von Wissensinhalten. Dies geht in der Regel auf Kosten einer differenzierten Einführung in wissenschaftliches Forschen und deren Praxisrelevanz, was dazu beitragen dürfte, daß psychoanalytisch-pädagogische Forschung in vergleichsweise bescheidenem Ausmaß betrieben wird.

Um den eben beschriebenen Tendenzen entgegenzusteuern, versuchen einige Wiener Universitätslehrer seit einiger Zeit, Seminarkonzepte zu entwickeln, in denen zwar keine psychoanalytische Selbsterfahrungsmöglichkeit im konventionellen Sinn⁴ angeboten, wohl aber spezifische Verknüpfungen zwischen Theorieaneignung und Praxisreflexion angepeilt werden.

In Anlehnung an das Thema der Würzburger Tagung⁵ läßt sich festhalten, daß in diesen Seminaren Studierenden geholfen werden soll, zu dreierlei, untereinander verknüpften Formen von "Erkenntnissen" zu gelangen:

- a) zu "Erkenntnissen" über publizierte Theoriebildungen, die über die bloße Wiedergabe von Publiziertem oder Vorgesagtem hinausgehen⁶;
- b) zu "Erkenntnissen" über eigene unbewußte Tendenzen, die in außeruniversitären sowie universitären Situationen von praxisleitender Bedeutung sind⁷;

4) Unter "psychoanalytischen Selbsterfahrungsmöglichkeiten im konventionellen Sinn" werden hier Einzel- und Gruppenanalysen verstanden. Von ihnen unterscheiden sich diverse Formen von "analytischer Praxisreflexion", die primär auf das Aufspüren von solchen unbewußten Aspekten des eigenen Selbst abzielen, die über die Bearbeitung spezieller Praxissequenzen in den Blick geraten.

5) Zur Erinnerung: Der Untertitel der Tagung "Sehen - Einfühlen - Verstehen" lautete: "Wie psychoanalytische Pädagogen Erkenntnisse gewinnen".

6) Um es nochmals zu verdeutlichen: Im Zuge der Ausbildung von "Erkenntnissen über publizierte Theoriebildungen" soll es nicht nur darum gehen, Publiziertes reproduzieren zu lernen, sondern auch ansatzweise auszuloten, welche Phänomenzusammenhänge über die Arbeit mit welche Theoremen in den Blick geraten; welche Relevanz dieser Prozeß für die Ausgestaltung pädagogischer Praxis hat; welche Grenzen, Schwächen und damit Entwicklungsnotwendigkeiten welchen Theorieentwürfen inhärent sind; und mit welchen wissenschaftstheoretischen und -methodischen Problemen man zu ringen hat, wenn man bestehende Theorieansätze weiterentwickeln bzw. neue Theorieansätze entwerfen will.

7) Zu solchen Erkenntnissen zu gelangen ist nicht nur notwendig, um den unter Punkt a) genannten Erkenntnisprozeß voranzutreiben, sondern ist auch deshalb unabdingbar, weil für Studierende damit die

c) zu "Erkenntnissen" über die Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen für die Förderung bzw. Behinderung von Lernprozessen am Beispiel des gemeinsamen Lernortes Universität.

Im folgenden wollen wir von drei Seminaren berichten, in denen wir immer deutlicher versuchten, an der Verknüpfung dieser drei Erkenntnisprozesse zu arbeiten⁸. Wir werden dabei skizzieren,

1. welchem Seminaraufbau jeweils gefolgt wurde;
2. ob und in welcher Weise es gelang, die eben benannten Erkenntnisprozesse a), b) und c) voranzutreiben und miteinander zu verknüpfen; und
3. welche Unzulänglichkeiten und Unzufriedenheiten dazu führten, daß das Konzept des jeweils nachfolgenden Seminars in einigen Punkten maßgeblich modifiziert wurde.

Die einzelnen Punkte, in denen wir Seminarmodifikationen vornahmen, werden in eigenen Zwischenkapiteln dargestellt werden. Insgesamt wird dies fünf Kapitel ergeben, denen noch ein sechster Abschnitt folgt,

- in dem wir spezifische Rückfragen und Probleme formulieren, an denen wir zur Zeit selbst arbeiten,
- und in dem wir einige kritische Bemerkungen vorstellen, die das Problem psychoanalytisch-pädagogischer Fall- und Prozeßforschung betreffen.

1. Das "Rollenspielseminar"

Das erste Seminar, von dem wir hier berichten, wurzelt in verstreuten Diskussionen zu hochschuldidaktischen Fragen, die der eine von uns (W.D.) gemeinsam mit seinen Kollegen Wolfgang Schmidl und Karl Garnitschnig verfolgt hatte. Diese Diskussionen führten 1985 zum Vorhaben, 16 Studierende in Psychoanalyse, in Symbolischen Interaktionismus und in Organisationstheorie einzuführen, um herauszuarbeiten, in welcher je spezifischen Weise diese Theorien helfen, pädagogische Interaktionssequenzen differenzierter verstehen und ausgestalten zu können. Da "erfahrungsgestützt" gearbeitet werden sollte, war es nötig, drei jeweils zweistündige Seminare zu einem sechstündigen Gesamtseminar zusammenzuschließen. Dieses Seminar fand in wöchent-

Relevanz psychoanalytischer Selbst- und Praxisreflexion zumindest in ersten Umrissen unmittelbar ausmachbar werden soll.

8) In diesen drei Seminaren fungierte Wilfried Datler jeweils als Seminarleiter. Im zweiten und dritten Seminar, von denen hier die Rede sein soll, nahm Heide Tebbich die Aufgabe einer Tutorin wahr. Regina Petrik verfolgte das zweite Seminar aus der Perspektive einer teilnehmenden Studentin und fungierte im dritten Seminar ebenfalls als Tutorin.

lichen zweistündigen Sitzungen sowie an zwei dreitägigen Blöcken statt, die gegen Anfang und gegen Ende des Seminars angesiedelt wurden.

1.1. Der Aufbau des " Rollenspielseminars "

Über die konzeptionellen Vorüberlegungen, das Design und den Verlauf des Rollenspielseminars wurde bereits andernorts ausführlich berichtet (Datler, Schmidl und Garnitschnig 1987; Datler 1989 b). In aller Kürze kann aber nochmals die Gliederung des Seminars in drei Phasen umrissen werden:

In der *ersten Phase* des Seminars wurde einer spezifischen Variante der Arbeit mit Rollenspiel gefolgt, auf welche noch genauer zurückzukommen sein wird. Zunächst genügt es festzuhalten, daß Studierende die Möglichkeit erhielten, vor laufender Videokamera bestimmte Problemsituationen ohne spezielle dramaturgische Vorbereitungen rollenspielartig weiterzuverfolgen. In der anschließenden Besprechung der einzelnen Spielfrequenzen versuchten wir, spezifische Theoriestücke des Symbolischen Interaktionismus, der Organisationstheorie und der Psychoanalyse auf dieses Rollenspielmateriale "anzuwenden", um zumindest zweierlei zu erarbeiten:

- a) Was ist mit Begriffen wie Abwehr, Alter Ego etc. gemeint und wie einfach oder wie schwierig ist es, dieses Gemeinte in Erfahrung zu bringen ?
- b) Welche "neuen" Phänomene, Problemzusammenhänge und Fragen geraten in den Blick und werden somit differenzierter bearbeitbar, wenn es gelingt, Theoriestücke der Psychoanalyse, des Symbolischen Interaktionismus oder der Organisationstheorie auf konkrete Interaktionssequenzen zu applizieren?

Um die Einarbeitung in Theorie zu unterstützen, erhielten die Studierenden parallel zur Rollenspielarbeit Seminarskripten, in denen die jeweils erarbeiteten Theoriestücke nochmals dargelegt und dazu passende Textstellen aus Fachpublikationen wiedergegeben wurden.

In der *zweiten Phase* des Seminars wurde an der Verknüpfung zwischen den drei diskutierten Theoriezugriffen gearbeitet und über die Analyse von Rollenspielsequenzen z.B. gefragt, ob und inwiefern bestimmte institutionelle Bedingungen die Intensivierung spezieller Abwehrprozesse begünstigen oder erschweren.

Gleichzeitig wurde an der vertieften Entfaltung von Beobachtungs- und Interaktionskompetenz gearbeitet. Einzelne Arbeitsschritte wurden überdies in den Dienst der Einübung von Empathiefähigkeit gestellt, wodurch die Studierenden befähigt werden sollten, praxisleitende Gefühle, Einstellungen, Annahmen etc. bei sich und anderen in vorsichtiger Weise aufspüren und thematisieren zu können.

Die *dritte Phase* des Seminars fand nach Semesterschluß statt und bestand darin, daß Studentengruppen Seminararbeiten zu verfassen hatten, in denen es um die selbständige Dokumentation einer pädagogischen Interaktionssequenz und deren eigenständige Interpretation ging. Diese Interpretation war aus der Sicht der drei Theorieansätze zu leisten, die im Seminar bearbeitet worden waren.

1.2. Welche "Erkenntnisprozesse" wurden im "Rollenspielseminar" verfolgt, welchen wick man aus?

a) Fragt man, welche "Erkenntnisse" im Seminar mit welchem Erfolg erarbeitet wurden, so scheint man auf's erste zufrieden sein zu dürfen: die abgegebenen Seminararbeiten zeigten, daß ein Gutteil der Studierenden gelernt hatte, einzelne Interpretationsschritte in methodisch sorgfältiger Weise darzustellen. Diese Studierenden wußten auch um die Grenzen der dabei gemachten "Erkenntnisse", und sie entwickelten darüber hinaus neue Fragen, welche die Schwach- und Leerstellen bestehender Theorieentwürfe sichtbar machten. Wir hätten im Seminar gerne mehr Originalliteratur gelesen, doch es war auch so gelungen, die drei Theorieansätze miteinander zu verknüpfen und dabei einzelne Begriffe und Theoreme zu präzisieren. Vor allem im Zusammenhang mit dem Konzept des Symbolischen Interaktionismus gelang es in Fortführung der Arbeiten von Sandler und Rosenblatt (1962), Stolorow u.a. (1978) sowie Fetscher (1985), den psychoanalytischen Begriff der Selbst- und Objektrepräsentanzen zu präzisieren. Dies machte auch die Lehrveranstaltungsleiter auf Zusammenhänge aufmerksam, welche sie zuvor noch nie bedacht hatten; und daran anknüpfend entstanden einige originäre Arbeiten zur Theorie des psychoanalytischen Prozesses, zur vergleichenden Psychotherapieforschung, zur Modifikation von Anna Freuds Hampstead-Profil sowie zur Verknüpfung von tiefenpsychologischem und systemischem Denken (Datler gem.m. Reinelt 1989 a.b., gem.m. Gstach und Scheidl-Trummer 1989; gem.m. Scheidinger und Bogyi 1989).

b) Als problematisch erwies sich hingegen der Umstand, daß die Seminarleiter daran interessiert waren, das Seminar weder in eine Supervisions- noch in eine analytische Selbsterfahrungsgruppe abgleiten zu lassen, und daß sie *deshalb* versuchten, die Frage nach tatsächlich praxisleitenden Theorien von Studierenden nur im Zusammenhang mit Empathie-Übungen im zweiten Seminarteil anzureißen, ansonst aber weitgehend auszublenden.

Dieser Tendenz entsprach bereits das Konzept der Arbeit mit Rollenspielen, dem im ersten Seminarteil gefolgt wurde. Studierende waren zwar eingeladen zu spie-

len, gleichzeitig sollten sie in der anschließenden Analyse aber keineswegs gegen ihren Willen dazu gedrängt werden, von Eindrücken, Einfällen, Gefühlen etc. zu berichten, die sie im Seminar lieber verschwiegen hätten. Um dies sicherzustellen, wurde das Rollenspielmaterial als Spielmaterial analysiert. Das bedeutete, daß in Abgrenzung zum psychodramatischen Einsatz von Rollenspiel nicht nach den praxisleitenden Momenten der spielenden Studierenden, sondern nach möglichen praxisleitenden Einstellungen, Gefühlen, Antizipationen etc. der im Spiel dargestellten Figuren gefragt wurde. Einzelne Studierende konnten zwar von sich aus erzählen, wie es ihnen beim Spiel, beim Beobachten, beim Auswerten etc. erging; die einzelnen Auswertungsschritte selbst konzentrierten sich aber - um es nochmals zu betonen - auf die gespielte Mimik, Gestik, Interaktionsdynamik, ohne daß andere fragen durften, was die einzelnen Studierenden dazu motivierte, sich im Spiel so und nicht anders zu verhalten und was sie dabei erlebt hatten.

In diversen Nachbetrachtungen fiel den Seminarleitern wiederholt auf, mit welcher Naivität sie dieses Rollenspieldesign verfolgt hatten: Aufgrund einschlägiger Vorerfahrungen und Ausbildungen mußte zwar jeder Seminarleiter wissen (oder zumindest annehmen), daß diese Arbeit mit Rollenspiel studentische Unsicherheiten und Ängste schüren und entsprechende Abwehr- und Sicherungsversuche intensivieren würde. Dessen ungeachtet wurde aber einer Auswertungsmethode gefolgt, die einzelne Studierende kaum ermutigte, diese ihre Unsicherheiten, Ängste, Sicherungstendenzen ... im Seminar selbst zur Sprache zu bringen. Die Lehrenden schienen sich auch bis zum Ende des Seminars erfolgreich davor geschützt zu haben, genauer zu erfahren, inwiefern sich die Studierenden durch die Rollenspielarbeit veranlaßt sahen, sich in verunsichernder Weise mit sich selbst zu beschäftigen. Darüber hinaus fragten sich die Lehrenden kaum, ob bei manchen Studierenden der verstärkte Wunsch nach einer intensiveren, supervisionsähnlichen "Entdeckung" eigener praxisleitender Theorien intensiviert worden war und welche Konsequenzen es nach sich zog, wenn dieser Wunsch nicht aufgegriffen wurde.

Daß all diese Fragen unbedacht blieben, schien auf Seiten der Lehrenden in der Abwehr eigener Unsicherheiten zu wurzeln. Zumindes hielt der eine von uns (W.D.) rückblickend fest, daß er als junger Universitätsassistent befürchtet hatte, von anderen Universitätslehrern vorgehalten zu bekommen, er würde Studierende leichtfertig dazu verführen, auf disziplinierte Theorieaneignung zu verzichten. Darüber hinaus hatte er wohl auch Angst vor zu intensiven Supervisionswünschen, die er einerseits begrüßte, denen er andererseits auf universitärem Boden aber auch nicht nachzukommen vermochte. Das Seminar schien eine Möglichkeit darzustellen, diese Schwierigkeiten und Unsicherheiten nicht bewußt wahrnehmen zu müssen; und gleichzeitig konnte es doch die Illusion nähren, im Seminar wäre ein

grandioser Weg zwischen der Skylla der Theorieaneignung und der Charybdis der Praxisanalyse beschritten worden.

- c) Um die Vorstellung zu sichern, kein strittiges, sondern ein fraglos ausgezeichnetes Seminarkonzept entwickelt zu haben, schienen sich die Seminarleiter darüber hinaus veranlaßt gefühlt zu haben, das Beziehungsgefüge zwischen ihnen und den Studierenden so lange als möglich zu idealisieren. Zwar wußten sie um die spannungsreichen Probleme, mit denen sich junge Menschen zu Beginn eines sozialwissenschaftlichen Studiums im Rahmen einer Massenuniversität konfrontiert finden⁹; und es war aus dieser Sicht auch zu erwarten, daß dies im "szenischen Zusammenspiel" zwischen Studierenden und Lehrenden zu einer Fülle von Konflikten und latenten Spannungen führen würde, die bewußt nur schwer ausgemacht werden können. Dennoch verzichteten aber die Seminarleiter darauf, diese Problematik ausreichend zu bedenken oder gar zu thematisieren: Bemerkenswerterweise wurde zwar im Rollenspiel nach Zusammenhängen zwischen organisationstheoretischen und tiefenpsychologischen Interpretationslinien gefragt; nach vergleichbaren Zusammenhängen, welche das konkrete Seminargeschehen betrafen, wurde allerdings nicht gesucht.

Damit blieb lange Zeit unbemerkt, daß manche Studierende die Phantasie hegten, die Seminarleiter hätten aufgrund der Videoanalysen analytische Erkenntnisse über die Studierenden erhalten, die den Seminarteilnehmern selbst nicht mitgeteilt wurden. Die Seminarleiter stießen überdies erst spät auf die Vermutung, daß viele Studierende in den ersten Seminarphasen das Gefühl entfaltet hatten, hier würde im Seminar konkurrenzlos in der Gegenwart "mütterlich"-unterstützender Seminarleiter gelernt, ohne daß den Standards konventioneller Seminare genügt werden müsse. Und sie erfuhren auch erst gegen Ende des Semesters, daß viele Studierende Angst hatten, keine ausreichend guten Seminararbeiten zustande zu bringen, während diese gleichzeitig die Vorstellung hegten, die Seminararbeit sollte schwer verständlich und von vielen Literaturverweisen durchzogen sein. (Letzteres schien mit dem Bild von Wissenschaft zusammenzuhängen, das Studierenden auf universitärem Boden weithin präsentiert wird. Die Vorstellung, wissenschaftliche Arbeiten sollten sich durch Unverständlichkeit sowie durch viele Literaturzitate auszeichnen, wurde nun auch den Leitern des Seminars zugeschrieben, obwohl diese wiederholt hatten anklingen lassen, daß die Seminararbeiten primär der Art entsprechen sollten, nach der im Seminar selbst gearbeitet wurde.) (Eine nähere Darstellung dieser Vermutungen finden sich bei Datler 1989b).

9) Diese Probleme sind u.a. nachlesbar bei Schülein (1977) sowie Wimmer (1985)

1.3. Schwierigkeiten und Kritik

Hält man sich vor Augen, daß die eben umrissenen Problembereiche im Seminar unangesprochen blieben, so überrascht es im Rückblick keineswegs, daß cirka ein Monat vor Seminarende massive Schwierigkeiten aufbrachen. Eine Gruppe von Studierenden verspürte am zweiten Seminarblock massive Gefühle der Hilflosigkeit, der Unterlegenheit, der Ohnmacht und sah sich veranlaßt, jede weitere Mitarbeit im Seminar in demonstrativ-trotziger Weise zu verweigern. (Wir müssen hier darauf verzichten, detaillierter darzustellen, in welcher Weise diese Konfliktsituationen einer Lösung zugeführt wurde; vgl. dazu Datler, Schmidl und Garnitschnig 1987). Ungeachtet dieser Schwierigkeiten ist aber festzuhalten, daß es Studierenden im Rahmen des Seminars zwar gelungen war, den Sinn von psychoanalytischen Konzepten wie jenen der innerpsychischen Abwehr auszumachen; und sie waren anschließend auch in der Lage, beobachtbare Interaktionssequenzen mit angemessener Vorsicht zu interpretieren.

Zugleich waren dem Seminarkonzept aber auch einige Nachteile inhärent, die sich unabhängig vom agierenden Verhalten der Seminarleiter festmachen lassen. Die keineswegs einzigen, wohl aber gewichtigsten Nachteile, so kann nochmals präzisiert werden, bestanden darin,

- daß der hier verfolgte Einsatz von Rollenspiel in zu hohem Ausmaß verunsichernd wirkte (ohne daß dies ausreichend thematisiert worden wäre);
- daß Studierende in zu geringem Ausmaß eingeladen waren, nach eigenen praxisleitenden Einstellungen, Einschätzungen, Gefühlen etc. zu fragen;
- und daß der Zusammenhang zwischen Seminarprozeß und dem Lernort Universität nicht ausdrücklich bearbeitet wurde.

2. Vom "Rollenspielseminar" zum "Lorenzer-Seminar"

Eine erste schriftliche Darstellug des "Rollenspielseminars" veranlaßte die drei Seminarleiter, sich im nachhinein noch länger mit dem eben skizzierten Seminarverlauf und den damit verbundenen Problemen auseinanderzusetzen (vgl. Datler, Schmidl und Garnitschig 1987). Ihre Kooperation setzten sie zunächst aber im Rahmen anders gewichteter Seminarvorhaben fort, während der eine (W.D.) zugleich versuchte, an der Vermittlung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Einsatz der Wiener Fassung des Hampstead-Profiles nach Anna Freud zu arbeiten (vgl. Datler und Bogyi 1989). Diverse Seminarerfahrungen und die

vertiefte Beschäftigung mit hochschuldidaktischen Fragestellungen führten dann aber im Studienjahr 1989/90 zum Versuch, das Konzept des "Rollenspielseminars" wieder aufzugreifen und weiterzuentwickeln.

Das neu entworfene Seminarkonzept wies in acht Punkten Ähnlichkeiten bzw. Differenzen zum "Rollenspielseminar" auf:

- a) Studierende sollten auch in diesem Seminar die Applikationen von psychoanalytischen Theoriebildungen auf "Wirklichkeit" erlernen. Dabei sollten eigene (unbewußte) praxisleitende Tendenzen in ersten Ansätzen ausgelotet werden. Dies sollte aber nicht über die Analyse von Videobändern, sondern im Zuge der Reflexion von Praxissequenzen bearbeitet werden, welche von Studierenden schriftlich eingebracht wurden. Damit war die Vorstellung verbunden, daß die schriftliche Darstellung von eigener Praxis weniger verunsichernd wirkt als die Aufzeichnung von Rollenspielen, da Studierende während des Schreibens und vor der Präsentation ihrer Papiere genauer kontrollieren können, welche Momente sie der Seminaröffentlichkeit zeigen wollen und welche sie aussparen möchten.
- b) Das Seminar sollte nicht als allgemeines Einführungsseminar angeboten werden, sondern war der spezifischen Thematik des "szenischen Verstehens" gewidmet. Für diese Themenwahl sprach der Umstand, daß "szenisches Verstehen" immer wieder als Spezifikum psychoanalytischen Arbeitens vorgestellt wird. Damit verbundene Erwägungen sind auch in der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur jüngerer Datums von zentraler Bedeutung.
- c) An der Auseinandersetzung mit Fachliteratur sollte festgehalten werden. Diese sollte aber nicht in Skriptenform präsentiert werden. Statt dessen wurde das Vorhaben verfolgt, Studierende in umfassender Weise anzuhalten, sich in anspruchsvolle Originalliteratur einzuarbeiten. Die Wahl fiel diesbezüglich auf die Schriften Alfred Lorenzers, da er ja versucht, das Konzept des "szenischen Verstehens" in wissenschaftstheoretischer und wissenschaftsmethodischer Hinsicht grundzulegen. Darüber hinaus ist Lorenzers Versuch, somatische, psychische und sozial-gesellschaftliche Momente zu verknüpfen, von pädagogischem Interesse, wenn man bedenkt, daß psychoanalytisch orientierte Pädagogen immer wieder auf das Fehlen von Handlungstheorien verweisen, in denen die Analyse gesellschaftlicher und institutioneller Rahmenbedingungen pädagogischer Praxis systematisch miteinbezogen wird (z.B. Trescher 1988).

Schließlich sprach für die Bearbeitung von Lorenzers Schriften der Umstand, daß sich eine Reihe von Frankfurter psychoanalytisch-pädagogisch arbeitender Autoren immer wieder auf Lorenzer berufen. Aus diesem Grund war vorgesehen, auch deren Literatur im Seminar zu lesen.

- d) Studierenden sollte noch während des Seminarverlaufs geholfen werden zu lernen, schriftliche Arbeiten abzufassen. Deshalb sollten Seminararbeiten, in denen eine Verknüpfung zwischen Theorieaneignung und Praxisreflexion herzustellen war, nicht nach dem Seminarende, sondern bereits während des Seminars verfaßt und besprochen werden.
- e) Während der einzelnen Seminarphasen sollten die Studierenden massive Unterstützung und Betreuung erhalten. Gleichzeitig sollte aber auch ein Seminar-design gefunden werden, welches sicherstellt, daß die schriftlichen und mündlichen Seminarbeiträge einzelner Studierender bzw. Studentengruppen allen Seminarteilnehmern zugute kommen und daß deren Rückmeldung wiederum einzelnen Studierenden bzw. Studentengruppen dienlich sein sollten. Um dies realisieren zu können, wurde zwischen punktuell betreuter Gruppen- und Einzelarbeit sowie Plenumsarbeit in einer Weise gewechselt, die im nächsten Kapitel noch deutlicher dargestellt werden wird.
- f) Es war undenkbar, das umfangreiche Seminarvorhaben innerhalb eines Semesters durchzupressen. Deshalb wurde es als ganzjähriges zweistündiges Seminar geplant, das 14-tägig in viereinhalbstündigen Plenarsitzungen abgehalten wurde. Zwischen diesen Sitzungen fanden die erwähnten Kleingruppen- und Einzelarbeiten statt.
- g) Die intensive Arbeit, die im Seminar vorgesehen war, machte es auch diesmal nötig, ins Seminar nicht mehr als 15 Studierende aufzunehmen. Um interessierten Studierenden unmißverständlich deutlich zu machen, was sie im Seminar erwarten würde, war ein persönliches Anmeldungsgespräch vorgeschrieben. Studierende wurden nur dann aufgenommen, wenn sie sicher waren, am Seminarvorhaben interessiert zu sein, und wenn sie zumindest psychoanalytisch-pädagogische bzw. psychoanalytische Einführungsveranstaltungen absolviert hatten, wie sie z.B. von Helmuth Figdor angeboten werden.
- h) Last but not least ist festzuhalten, daß im "Rollenspielseminar" der Umstand der "kooperativen Seminarleitung" als entlastend und anregend erlebt wurde. Der Seminarleiter W.D. nutzte deshalb eine neu geschaffene Möglichkeit der Universität Wien und suchte mit Erfolg darum an, die Planung und Durchführung des Seminars gemeinsam mit einer Tutorin (H.T.) durchführen zu können.

Damit aber nun zur Frage,

- welches Seminar-design in diesem "Lorenzer-Seminar" detailliert verfolgt wurde;
- welche "Erkenntnisse" gemacht werden konnten;
- und welche Unzufriedenheiten zu welchen (vorläufig letzten) Konsequenzen führten?

3. Das "Lorenzer-Seminar"

3.1. Der Aufbau des "Lorenzer-Seminars"

In der *ersten Phase* des Seminars stand die Auseinandersetzung mit den Schriften Lorenzers im Mittelpunkt¹⁰. Die Studierenden bildeten Arbeitsgruppen, die die Aufgabe hatten, sich in Lorenzers Theorie des "szenischen Verstehens" und dessen theoretischer Fundierung nach folgenden Gesichtspunkten einzuarbeiten:

- a) Wie grenzt Lorenzer das Charakteristikum des psychoanalytischen Arbeitens von historischen älteren Formen des Umgangs mit auffällig-abweichendem Verhalten ab? Welche Bedeutung haben in Lorenzers problemgeschichtlichen Darstellungen die Begriffe des "szenischen Verstehens" und der "Interaktionsformen"?
- b) Welche Bedeutung haben in Lorenzers Theorien die Prozesse der Einführung und Exkommunikation von Sprache? Und welche Bedeutung hat in diesem Zusammenhang Lorenzers Begriff des "Symbols"?
- c) Wie bestimmt Lorenzer die Verknüpfung zwischen "Natur" und "Sozialem"? Welchen Stellenwert haben Trieb, Sozialisation und Leiblichkeit? Und in welcher Weise wird dieser Zusammenhang in Zepfs (1976) Psychosomatik-Theorie präzisiert?
- d) Welche (implizite) Normen von Gesundheit und Krankheit bzw. von wünschenswerter und nicht-wünschenswerter Entwicklung kommen in Lorenzers Theorien zum Ausdruck?
- e) In welcher Weise differenziert Lorenzer zwischen "(szenischem) Verstehen" und "Erklären"? Was ist nach Lorenzer der spezifische Wissenschaftscharakter von Psychoanalyse?
- f) Wie bestimmt Lorenzer das Verhältnis zwischen "subjektiven Strukturen" und der Analyse des "gesellschaftlich Objektiven", und in welcher Weise wird dieser Zusammenhang in Heinemanns (1986) "Hexenstudie" konkretisiert?

Diese Gesichtspunkte stellten gleichzeitig die Fragestellungen dar, welche in den ersten sechs Plenarsitzungen bearbeitet werden sollten. Es war studentischen Arbeitsgruppen aufgegeben, diese (4 1/2stündigen) Plenarsitzungen inhaltlich und didaktisch zu gestalten. Die Arbeiten dieser Studentengruppen wurden punktuell vom Seminarleiter und von der Tutorin begleitet: jede Arbeitsgruppe nahm insgesamt mehrere Stunden der Beratung in Anspruch.

10) Die Arbeitsgruppe hatte sich dafür in einzelne Kapitel aus den Bänden Lorenzers (1970, 1972, 1973a, 1973b, 1974, 1980, 1981, und 1984) einzulesen und diese im Hinblick auf je spezifische Fragestellungen der eigenen Gruppe durchzuarbeiten.

Da die einzelnen Seminarblöcke, die zweiwöchentlich stattfanden, inhaltlich aufeinander aufbauten, war es den Studierenden bald möglich, aus der Perspektive der je selbst erschlossenen Literatur zu den Ausführungen anderer Arbeitsgruppen Stellung zu nehmen, auf diese Weise eine Verknüpfung verschiedener Gedankengänge vorzunehmen und an Lorenzers Überlegungen kritische Rückfragen zu richten.

Nachdem sich die erste Seminarphase über mehr als drei Monate erstreckt hatte, wandten wir uns in der *zweiten Seminarphase* diversen Frankfurter psychoanalytisch-pädagogisch arbeitenden Autoren zu¹¹. Brennpunkt dieser Betrachtung war die Frage, ob deren Begriff von "szenischem Verstehen" den Kriterien Lorenzers entspricht. Es sollte untersucht werden, inwieweit jene Autoren von der Theorie Lorenzers abweichen, inwiefern sie dies ausweisen und ob bzw. in welcher Weise sie dies theoretisch fundieren. So sollte eine doppelte Annäherung geleistet werden: zum einen eine Annäherung an etliche Möglichkeiten, "szenisches Verstehen" zu praktizieren; und zum anderen eine Annäherung an diverse Varianten der Rezeption Alfred Lorenzers innerhalb der psychoanalytischen Pädagogik.

Die nächsten beiden Seminarphasen, die zu Ostern begannen, sollten der studentischen Praxisreflexion, deren theoretischer Rückbindung und der damit verbundenen Ausarbeitung von Seminararbeiten dienen.

In der *dritten Seminarphase*, die zunächst zur Ausarbeitung des *ersten Kapitels* der Seminararbeiten führen sollte, waren die Studierenden aufgefordert, zunächst ein Fallbeispiel aus ihrer eigenen pädagogischen Praxis schriftlich darzustellen. Nachdem sich jede/r Studierende in Kleingruppen, die von der Tutorin bzw. dem Seminarleiter betreut wurden, eine Rückmeldung darüber holen konnte, ob seine/ihre Falldarstellung klar nachvollzogen werden kann, wurden die Papiere nochmals im Gesamtplenium ausgetauscht und besprochen.

Im Anschluß daran sollte jede/r Studierende versuchen, unter Einbeziehung diverser weiterer Erinnerungen, Assoziationen, Eindrücke etc. schriftlich darzustellen, welchen möglichen unbewußten Tendenzen er/sie selbst bzw. seine/ihre Interaktionspartner in der von ihm/ihr beschriebenen Interaktionssequenz gefolgt sein könnten. Auch diese Annäherung an ein "szenisches Verstehen" wurde im Plenum sowie in betreuten Kleingruppen vor- und begleitbesprochen, wo sich aufgrund diverser Rückfragen und Anregungen phasenweise balintgruppenähnliche Reflexionsprozesse einstellten. Die Ergebnisse dieser Reflexions- und Klärungsprozesse wurden wiederum zu Papier gebracht, in den Kleingruppen sowie in den Plenarsitzungen wiederholt

11) Dabei handelte es sich um Aufsätze aus Büttner und Trescher (1987), Reiser und Trescher (1987), Leber (1983), Leber u.a. (1989).

ausgetauscht und insgesamt nochmals überarbeitet, bis sie eine schlüssige Darstellung des zweiten Kapitels der Seminararbeit abgeben konnten.

Diese ersten beiden Kapitel sollten durchwegs alltagssprachlich und ohne expliziten Rückbezug auf theoretische Reflexion ausformuliert werden. Während der *vierten Seminarphase* sollte hingegen das letzte Kapitel der Seminararbeit geschrieben werden, in dem es um die Frage gehen sollte, ob und inwiefern der eigene praktizierte Versuch des "szenischen Verstehens" den Kriterien Lorenzers genügt oder nicht. Dabei sollte zunächst dahingestellt bleiben, ob etwaige Abweichungen zu Lasten der Inkompetenz der Studierenden oder aber zu Lasten inhärenter Unstimmigkeiten ging, die sich in Lorenzers Theorieansätzen ausmachen lassen.

Dieses letzte Kapitel der Seminararbeit konnte allerdings nicht mehr vor Semesterende fertiggestellt werden. Dies mag damit zusammenhängen, daß es inzwischen Juni geworden war und die Sommerferien nahten. Darüber hinaus fiel es einigen Studierenden schwer, die persönlichen Auseinandersetzungen mit dem Fallbeispiel wieder auf die Ebene der Theorieauseinandersetzung zurückzuwenden, zumal seit der Beschäftigung mit Lorenzer-Literatur einige Monate vergangen waren und es für die Studierenden schwierig war, an die zurückliegenden Diskussionen anzuknüpfen. Manche konnten sich darüber hinaus auch nur schwer mit der Vorstellung anfreunden, sie könnten nun aufzeigen, in welchen Punkten Lorenzers Schriften, mit denen sie sich so lange herumgeschlagen hatten, unzulänglich wären. Überdies war für einige SeminarteilnehmerInnen zu diesem Zeitpunkt die Beschäftigung mit ihrem Praxisbeispiel noch nicht abgeschlossen: sie hätten sich lieber noch weiter darin vertieft, als sich dem nächsten Arbeitsschritt zuzuwenden.

3.2. Welche "Erkenntnisprozesse" wurden im "Lorenzer-Seminar" verfolgt, welche wurden vernachlässigt ?

- a) Während des Seminars war es zu einer eindringlichen Beschäftigung mit der Literatur gekommen, so daß intensive Theoriediskussionen zustande kamen, welche auch die Tutorin sowie den Seminarleiter zu Erwägungen führten, die bislang noch nicht bzw. nur randständig nachgelesen werden können. Einige dieser Erwägungen, welche die Studierenden gegen Semesterende auch mit den Frankfurter Urte Finger-Trescher und Hans-Georg Trescher diskutierten, werden im letzten Abschnitt 6.3. dieses Beitrags Erwähnung finden. Hier sei lediglich festgehalten, daß sie sowohl die Rezeption Alfred Lorenzers innerhalb der psychoanalytischen Pädagogik als auch Lorenzers Theorie des "szenischen Verstehens" selbst betreffen.

b) Die intensive Beschäftigung mit diverser Literatur über "szenisches Verstehen" hatte offensichtlich dazu geführt, daß ein Gutteil der Studierenden darauf eingestimmt und vorbereitet war, selbst ein Stück "szenisches Verstehen" zu versuchen. Vor allem während der dritten Seminarphase zeigte sich ein erstaunliches Maß an Sensibilität, als es galt, im Zuge der Bearbeitung eigener (sowie im Zuge der Besprechung fremder) Praxisbeispiele der Frage nachzuspüren, von welchen unbewußten Vorerfahrungen, Wünschen, Ängsten, Hemmungen sowie deren Abwehr einzelne Interaktionssequenzen mitgetragen (gewesen) sein könnten, die sich z.B. in Praktika zwischen einer Studentin und dem ihr anvertrauten Kind, zwischen einem bereits berufstätigen Studenten und dessen Vorgesetztem, zwischen einer Studentin und den Eltern einer bekannten Familie etc. immer wieder ausmachen lassen.

Das Aufspüren eigener unbewußter praxisleitender Tendenzen fiel über weite Strecken unerwartet differenziert aus, und einigen Rückmeldungen war zu entnehmen, daß diese Arbeit im Seminar tatsächlich zur Änderung spezifischer Praxistendenzen geführt hat. Auch wenn es im Rahmen des Seminars nicht mehr möglich war, in schriftlicher Form die Rückbindung dieser Praxisreflexionsphase in Theorie vorzunehmen, so war doch klar, daß Fragen wie jene nach dem Zusammenspiel zwischen Übertragung und Gegenübertragung gerade über die Beschäftigung mit Fachliteratur in den Blick gekommen war, wobei die Dringlichkeit bestimmter Rückfragen an Theorie auch über die Beschäftigung mit diesen Praxisproblemen präzisiert werden konnte.

c) Diese Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur und eigener Praxis veranlaßte einige Studierende überdies, Ähnlichkeiten zwischen den Praxisbeispielen, die sie bearbeiteten, und einzelnen Situationen herzustellen, denen sie sich auf universitärem Boden in belastender Weise gegenübergestellt sahen. In diesem Zusammenhang wurden z.B. Schwierigkeiten in der Begegnung mit Autoritäten thematisiert, und vor dem Hintergrund solcher Erwägungen entfaltete sich auch eine längere Diskussion über die Frage, welche Bedeutung die Vergabe von Zeugnissen und Benotungen für einzelne Studierende hat.

Solche Überlegungen zur Bedeutung universitärer Rahmenbedingungen für den Verlauf des "Lorenzer-Seminars" wurden im Seminar zwar nicht unterbunden, zugleich aber auch nicht ausdrücklich herbeigeführt: Im Vergleich zum "Rollenspielseminar" fand die Reflexion des Lernortes Universität punktuell zwar statt, sie wurde seitens der Seminarleitung aber nicht eröffnet.

3.3. Schwierigkeiten und Kritik

Der Seminarleiter, die Tutorin und die Studierenden bewerteten das "Lorenzer-Seminar" äußerst positiv. Dessen ungeachtet blieben jedoch auch Unzufriedenheiten zurück. Die Tatsache, daß die Seminararbeiten erst nach Semesterende fertiggestellt werden konnten, und der Umstand, daß zu wenige "Erkenntnisse" über die Bedeutung universitärer Rahmenbedingungen für den Seminarverlauf thematisiert werden konnten, stellen zwei Punkte dar, die uns veranlaßten, unser Seminarkonzept nochmals zu überdenken. Welche Modifikationen wir insgesamt ins Auge faßten, wird im folgenden Kapitel beschrieben werden. Eines kann jedenfalls vorausgeschickt werden: Die Änderungen zwischen dem "Rollenspielseminar" und dem "Lorenzer-Seminar" sind umfassender als jene Modifikationen, die uns im Anschluß an das "Lorenzer-Seminar" als dringlich erschienen.

4. Vom "Lorenzer-Seminar" zum "Handlungsseminar"

Das Seminar, das dem "Lorenzer-Seminar" folgte, ähnelte diesem in mehreren Punkten: Eine begrenzte Zahl von Studierenden sollte nur über Aufnahmegespräche zum Seminar zugelassen werden. Das Seminar sollte ganzjährig stattfinden, wobei vorgesehen war, Plenarsitzungen wiederum in 14tätigem Rhythmus abzuhalten. Einzelne Sitzungen sollten wieder der Auseinandersetzung mit publizierten Theorien gewidmet und von Arbeitsgruppen ausgestaltet sein. Andere Plenarsitzungen sollten dem Austausch jener Papiere dienen, die letztendlich eine Seminararbeit ergeben sollten. Dabei wurde auch diesmal auf eine Verknüpfung zwischen Theorieaneignung und Praxisreflexion abgezielt, wobei Studierende wie im "Lorenzer-Seminar" Gelegenheit erhalten sollten, wechselseitig voneinander zu profitieren. Neben Phasen der Einzelarbeit sollte es auch wiederum betreute Kleingruppenarbeit geben.

Im Vergleich zum "Lorenzer-Seminar" waren es nun sechs Punkte, die modifiziert wurden:

- a) Im "Lorenzer-Seminar" ging es um eine vertiefte Beschäftigung mit dem Problem des psychoanalytischen Verstehens, während Fragen des psychoanalytisch-pädagogischen "Intervenierens" (d.h. Fragen des darüber hinausgehenden methodischen Arbeitens) nur randständig behandelt wurden. Nun wird in der Literatur aber immer wieder auf das Fehlen der Theorien des psychoanalytischen Handelns in nicht-klinischen Arbeitsfeldern hingewiesen (vgl. Bittner 1973, Trescher 1989). Deshalb sollte das Seminar, das im Wintersemester 1990/91 begann, dem Thema "Auf dem

Weg zu einer Theorie des psychoanalytisch-pädagogischen Handelns" gewidmet werden. (Das Seminar soll deshalb kurz "Handlungsseminar" genannt werden.)

- b) Im Unterschied zum Vorjahr wurden die Studierenden schon im Zuge ihrer Seminaranmeldung darauf aufmerksam gemacht, daß im Seminar Fragen behandelt werden, zu denen es erst wenig Literatur gibt. Dadurch sollten sie verstärkt darauf vorbereitet werden, daß das Seminar den Charakter eines Forschungsseminars haben würde. Um Studierenden die kritische Auseinandersetzung mit diversen Publikationen zu erleichtern, sollte von Beginn an versucht werden, konträre Auffassungen verschiedener Autoren zu besprechen.
- c) Im "Lorenzer-Seminar" war erst zu Ostern mit Praxisreflexion, mit deren versuchter Rückbindung an Theorie und in diesem Zusammenhang mit dem Schreiben der Seminararbeiten, begonnen worden. Um für diese Arbeitsschritte mehr Zeit zur Verfügung zu haben, wurde beschlossen, die Beschreibung eines Praxisproblems an den Seminaranfang zu stellen. Auf dieses Praxisproblem soll während des Seminars mehrmals zurückgekommen werden. Dabei wird darauf zu achten sein, welche neuen Aspekte und Probleme nach der Beschäftigung mit einzelnen Theorieabschnitten in den Blick geraten und zu welchen weiteren Rückfragen an Theorie die daran anschließenden Schritte der Praxisreflexion jeweils führen.

Jede/r Studierende soll einzelne Phasen dieses Prozesses schriftlich dokumentieren bzw. bearbeiten und sich darüber mit Kollegen und Kolleginnen, dem Seminarleiter und den Tutorinnen verständigen und beraten. Auf diese Weise sollen während des Seminars Kapitel für Kapitel die Seminararbeiten der Studierenden entstehen, in denen zugleich die einzelnen Etappen der Auseinandersetzung mit Praxis und Theorieaneignung nachgelesen werden können.

- d) In diesem Zusammenhang wird dezidiert darauf hingewiesen, daß das Programm des zweiten Seminars erst gegen Ende des ersten Semesters zu planen sein wird. Den Studierenden soll damit von Beginn an klar sein, daß es für sie nach dem vorkonzipierten Wintersemester möglich sein wird, spezifischere Fragestellungen einzubringen, die für sie während des Wintersemesters an Bedeutung gewinnen werden.
- e) Auch im "Handlungsseminar" verzichten der Seminarleiter und die Tutorinnen darauf, die analytisch orientierte Beschäftigung mit dem Lernort Universität an den Beginn der seminaristischen Arbeit zu setzen. Im Unterschied zum Vorjahr versuchen sie aber, die Aufmerksamkeit der Studierenden schrittweise auf diese Problematik zu lenken: Die Studierenden werden beispielsweise angeregt, während des Seminars immer wieder darauf zu achten, welche Praxisprobleme oder Fragen sie in welchen Phasen des Seminars artikulieren und mit welchen Charakteristika der Lehrveranstaltung das zusammenhängen könnte, um eventuell während des zweiten

Seminarsemesters darauf zurückkommen zu können. Und beim Austeilen von Literaturhinweisen wurde beispielsweise auf den Aufsatz von Rumpf (1978) verwiesen, in dem der Autor aufzeigt, inwiefern die universitäre Präsentation von Literaturlisten immer wieder zur "Lähmung der Subjekte" führt.

Mit diesen Hinweisen wird die Hoffnung verknüpft, Studierende würden nach einer ersten Phase der Konsolidierung des Seminars und des gemeinsamen Arbeitens in der Lage sein, einzelne Merkmale des Seminarverlaufs mit der Entwicklung ihres Lernprozesses einerseits und den gegebenen universitären Rahmenbedingungen andererseits in Verbindung bringen.

f) Bereits während des "Lorenzer-Seminars" hatten wir die Frage gestellt, welche spezifische Bedeutung die Mitarbeit einer Tutorin für den Seminarprozeß hat bzw. haben kann. Auf einige Fragen, die damit verbunden sind, wird im Abschnitt 6.2. nochmals zurückgekommen werden. Um diesen Problembereich differenzierter handhaben und ausloten zu können, wurde eine Studentin des "Lorenzer-Seminars" (R.P.) gefragt, ob sie im "Handlungsseminar" als zweite Tutorin mitarbeiten würde. Dadurch war es möglich, die Zahl der teilnehmenden Studierenden auf 20 zu erhöhen.

Im folgenden wird kurz skizziert, in welcher Weise wir bislang bzw. zur Zeit versuch(t)en, diesen Modifikationen Rechnung zu tragen.

5. Der bisherige Verlauf des "Handlungsseminars"

Zum Zeitpunkt der Abfassung des vorliegenden Berichts befand sich das "Handlungsseminar" in der zweiten Seminarphase; wobei insgesamt drei Phasen vorausgeplant sind:

Bereits im An meldungsgespräch zum Seminar war den Studierenden mitgeteilt worden, daß ein Problem der eigenen pädagogischen Praxis den Ausgangspunkt für den Seminarprozeß sowie für die schrittweise Ausarbeitung einer Seminararbeit darstellen würde. Die *erste Seminarphase* begann also mit der Bildung von drei Kleingruppen, die jeweils vom Seminarleiter bzw. von einer Tutorin betreut wurden. In diesen Gruppen wurden erste Überlegungen zur Auswahl von Praxisbeispielen ausgetauscht, über deren Bearbeitung sich aller Voraussicht nach die Frage verfolgen läßt, welche neuen Problemzusammenhänge psychoanalytische Reflexionsprozesse in den Blick bringen kann und welche perspektivischen Überlegungen sich daraus hinsichtlich der Weiterentwicklung einer Theorie des psychoanalytisch-pädagogischen Handelns ergeben.

Danach wurden alle Studierenden gebeten, ihre gewählten Praxisprobleme schriftlich darzustellen und sie kurz auf die Frage hin zu diskutieren, welche weiteren Ziele sie in ihrer praktischen Arbeit gerne verfolgen wollen, welche Schwierigkeiten sie dabei ahnen, welche Kompetenzen sie diesbezüglich gerne hätten etc. Bereits innerhalb des nächsten Seminarplenums begannen die Studierenden dann, ihre Problemdarstellungen mit den Papieren jener Studierenden auszutauschen, die in den jeweils anderen Kleingruppen gearbeitet hatten.

In der *zweiten Seminarphase* soll über die Bearbeitung von Theorie der Frage nachgegangen werden, wodurch sich bestimmte Handlungsvollzüge als *psychoanalytische* Handlungsvollzüge auszeichnen. Vier Arbeitsgruppen sehen diesbezüglich Literatur durch, in der auf mögliche (und zum Teil kontroversielle) Entwürfe zu einer Theorie des psychoanalytischen Handelns im Sessel-Couch-Setting eingegangen wird. Diese vier Arbeitsgruppen werden dabei vom Seminarleiter sowie von den Tutorinnen betreut und haben die Aufgabe, jeweils einen von vier Seminarblöcken zu gestalten. Insgesamt soll dabei einer etwaigen Mystifizierung des psychoanalytisch-therapeutischen Arbeitens entgegengesteuert werden, wobei die Studierenden überdies einen problemgeschichtlich konzipierten Einblick in die keineswegs einheitlich gehaltene Diskussion um eine Theorie des psychoanalytisch-therapeutischen Prozesses erhalten sollen.

In einer *dritten Seminarphase*, die nach Weihnachten beginnen soll, wird den Studierenden aufgetragen werden, sich zu fragen, durch welche Eigenschaften sich für sie nun psychoanalytisches Handeln auszeichnet. Erste Antwortversuche werden schriftlich darzustellen und in die Frage überzuführen sein, ob bzw. inwiefern auch jede/r einzelne Studierende in der Lage ist, diesen Kriterien von psychoanalytischem Handeln im Zuge der Bewältigung des eigenen Praxisproblems zu genügen, das zu Seminarbeginn schriftlich dargestellt wurde.

Es ist zu erwarten, daß an dieser Stelle des Seminarprozesses eine Fülle von Fragen aufbrechen, die z.B. das Charakteristikum psychoanalytischen Arbeitens oder die Settingabhängigkeit bestimmter Interventionsmöglichkeiten betreffen. All dies soll ebenfalls im Rahmen der schriftlichen Abfassung des zweiten Kapitels der Seminararbeit festgehalten werden. Im Anschluß daran wird zu überlegen sein, welche weiteren Schwerpunkte im Seminar verfolgt werden sollen und welche methodische Vorgangsweise sich anbietet, damit die Erarbeitung passender Publikationen immer wieder auf die weitere Auseinandersetzung mit dem eingangs beschriebenen Praxisproblem bzw. damit zusammenhängenden Lösungsversuchen rückbezogen werden kann. Dabei hoffen wir auch auf die Erörterung der Frage, inwiefern im Seminar spezifische Eigenschaften des Lernortes Universität ausmachbar und deren Bedeutung für die weitere Entfaltung des Seminarprozesses erörterbar werden.

6. Vermutungen und offene Fragen zum Seminarprozess sowie einige kritische Bemerkungen zum mangelnden Problembewußtsein in Sachen "psychoanalytisch-pädagogischer Forschung"

6.1. Erste Vermutungen zum "Arbeitsbündnis", von dem unser Seminar getragen wird

Unsere Erfahrungen mit dem "Lorenzer-Seminar" und der bisherige Verlauf des diesjährigen Seminars lassen uns annehmen, daß wir an der Entwicklung eines Seminarplans arbeiten, das Studierenden zweierlei ermöglicht:

- Eine erste Annäherung an die Entfaltung der Kompetenz, eigene (und in Ansätzen auch fremde) Praxis unter Bezugnahme auf die Frage zu reflektieren, von welchen unbewußten Tendenzen bestimmte Interaktionssequenzen getragen sein könnten;
- und andererseits ein damit verknüpft intensives Eindringen in psychoanalytisch-pädagogische Theoriediskussionen, das neue Fragen eröffnet und über das bloße Wiederkäuen existierender Publikationen hinausgeht.

Darüber hinaus hoffen wir, nunmehr auch Möglichkeiten gefunden zu haben, die Reflexion universitärer Rahmenbedingungen verstärkt in die Arbeit innerhalb des Seminars mit einzubeziehen.

Damit stellt sich sogleich die Frage, welche Momente dieses intensive Arbeiten im Seminar möglich machen. Denn der Umstand, daß im Seminar knapp 20 Studierende mit unterschiedlicher Vorbildung, unterschiedlichen Vorerfahrungen, unterschiedlichen Erwartungen und unterschiedlichen Kontakten, die sie zuvor untereinander hatten, aufeinander treffen, läßt zunächst das Aufbrechen von erheblichen Kooperationsproblemen erwarten (vgl. Rathmayer und Walter 1985), welche der Realisierung des Seminarvorhabens massiv entgegenstehen. Daß sich solche Kooperationsprobleme in Grenzen halten, dürfte damit zusammenhängen, daß sich vor allem in der Anfangsphase des Seminars ein vielschichtiges "szenisches Zusammenspiel" zwischen den Studierenden, den Tutorinnen und dem Seminarleiter entfaltet, das zunächst zur Entwicklung eines spezifischen "Arbeitsbündnisses" führt, welches in der Folge eine schrittweise Modifizierung und Vertiefung erfährt. Folgende Momente dürften dabei von Bedeutung sein:

- a) Die Anmeldung zum Seminar erfolgt im Anschluß an ein längeres Vorgespräch mit dem Seminarleiter, in dem es um die Frage geht, ob das Seminar den Interessen der Studierenden entspricht, welche Vorkenntnisse diese mitbringen und ob sie auch die Möglichkeit haben, den geforderten Arbeitsaufwand auf sich zu nehmen. Entscheiden sich Studierende dann für die Teilnahme am Seminar, so tun sie dies

aufgrund eingehender Überlegungen und bekunden schon damit, daß sie gewillt sind, einen bestimmten "Arbeitsvertrag" einzugehen und diesen auch zu erfüllen.

- b) Daß Studierende bereit sind, diesen "Arbeitsvertrag" zu schließen, dürfte maßgeblich damit zusammenhängen, daß sie in vielen anderen Lehrveranstaltungen eine Verknüpfung zwischen Theorieaneignung und Praxisreflexion vermissen, während sie hier sogar hoffen können, das eine oder andere Praxisproblem im Rahmen unseres Seminars zumindest ein Stück weit lösen (oder zumindest bearbeiten) zu können.
- c) Zugleich wird den Studierenden von Beginn an signalisiert, daß der Seminarleiter sowie die Tutorinnen gewillt sind, ihnen ein hohes Maß an Zuwendung und Unterstützung zukommen zu lassen. Im Unterschied zu vielen anderen Lehrveranstaltungen erhalten Studierende damit den (berechtigten) Eindruck, in diesem arbeitsaufwendigen Seminar wären sie weniger auf sich alleine gestellt, hier würde kontinuierlicher und intensiver an spezifischen Problemen gearbeitet, hier würde sich das Leitungsteam verstärkt der Frage widmen, welche Relevanz die Arbeit im Seminar für die weiteren inner- und außeruniversitären Arbeitsperspektiven der Studierenden hat, und hier könnten Studierende auch die Wertschätzung eines Seminarleiters erfahren, der in den Kreisen psychoanalytisch-pädagogisch interessierter Studierender ein hohes Maß an Anerkennung genießt.
- d) Daß in der Anfangsphase des Seminars keine erheblichen Kooperationsprobleme aufbrechen, mag weiterhin darin wurzeln, daß die Studierenden von Beginn an mit dem angekündigten Arbeitsprogramm konfrontiert werden. Dadurch werden die Seminarteilnehmer/innen davon befreit, erste Arbeitsschritte selbst zu definieren und damit verbundene Konflikte untereinander austragen zu müssen, wie sie im Zuge des Konstitutionsprozesses einer Gruppe im unstrukturierten Arbeitsfeld unvermeidlich wären. Der Wechsel zwischen Einzel-, Gruppen- und Plenumsarbeit sowie der Wechsel zwischen zeitlich begrenzter Theorie- und Praxisreflexion dürfte dem allzu schnellen Aufbrechen solcher "Beziehungskonflikte" überdies hinderlich sein. Und Ähnliches gilt auch für die Tatsache, daß der Seminarleiter die Gruppe der Studierenden nur begrenzt zum "Regredieren" einlädt: Er ermuntert zwar, Arbeitsschwierigkeiten zu thematisieren, und ist bemüht, gemeinsam mit den Tutorinnen bei der Bewältigung dieser Schwierigkeiten zu helfen, gleichzeitig repräsentiert er aber auch die Erwartung, daß zunächst an der Erfüllung des Seminarprogramms so weit wie möglich festgehalten wird.
- e) Diese Zentrierung auf den Seminarleiter wird gleichzeitig wieder ein wenig zurückgenommen: Erstens wird darauf verwiesen, daß nur das Wintersemester vorgeplant wurde, das Programm des Sommersemesters jedoch gemeinschaftlich festzulegen sein wird. Zweitens erfahren die Studierenden bald, daß ihre Erwar-

tungen, im Seminar in anspruchsvoller Weise mit Theorie konfrontiert sowie zu deren Verknüpfung mit Praxisreflexion angehalten zu werden, keineswegs unberechtigt war. Und drittens wird ihnen bereits nach den ersten Seminarsitzungen deutlich, daß der "Arbeitsvertrag", den sie mit dem Seminarleiter geschlossen haben, zugleich eine sinnvolle Arbeitsabmachung impliziert, welche die Kooperation der Seminarteilnehmer/innen untereinander betrifft: Die vielen Gespräche über die Praxissequenzen, der Austausch von Kapiteln der Seminararbeit, die Abfolge der ersten Plenarsitzung etc. lassen erfahren, daß jede/r einzelne Studierende von der Arbeit der anderen profitiert. Dies dürfte den Kleingruppen deutlich helfen, vor ersten Arbeitsproblemen nicht zu flüchten, sondern diese mit der Seminarleitung zu besprechen; denn wer bereits erste Theorieblöcke gestaltet hat, erwarb gleichsam ein Recht, auch von den anderen Gruppen mit gut vorbereiteten Blockgestaltungen konfrontiert zu werden; und wer noch keine Theorieeinheit bestritten hat, liegt gleichsam in der Schuld der anderen.

- f) Diesem "Gemeinschaftsgefühl", das unter anderem durch die vertrauliche Beschäftigung mit den Praxisproblemen einzelner Studierender gefördert wird, kommt wohl auch die Art und Weise entgegen, in der im Seminar Literatur rezipiert wird. Während Studierende häufig dazu neigen, Schwierigkeiten mit Gedrucktem grundsätzlich auf eigene Unzulänglichkeiten zurückzuführen, wird im Seminar versucht, dem Eindringen in die Literatur den Flair des spannenden Abenteuers zu verleihen, das auch zum Aufspüren publizierter Ungereimtheiten sowie zum Entdecken neuer Fragestellungen führt.
- g) Schließlich dürfte auch die Mitarbeit der Tutorinnen für die Entfaltung bzw. Einhaltung des Arbeitsbündnisses von großer Bedeutung sein. Als die Tutorinnen ihre vorgesehenen Beratungsaufgaben wahrnahmen, war nämlich bald zu erkennen, daß es für einige Studierende schwierig ist, einzelne Arbeitsprobleme bzw. einzelne Aspekte ihrer Arbeit an Fallmaterial mit dem Seminarleiter zu besprechen: Die institutionelle Autorität des Seminarleiters (die von manchen Studierenden explizit mit Übertragungsmomenten in Verbindung gebracht wurde), machte es einigen Studierenden schwer, ihm ihre persönlichen Probleme mitzuteilen: Mit den Tutorinnen gibt es weitere Bezugspersonen, auf die man ausweichen und an die man sich wenden kann. In den Gesprächen mit den Tutorinnen geht es dann um Schwierigkeiten mit dem Seminarleiter, um dessen vermutete Anforderungen, um inhaltliche Fragen, die den Tutorinnen gegenüber manchmal leichter ansprechbar bzw. eingestehbar sind.

Inzwischen ist uns deutlich geworden, daß die Tutorinnen in zweierlei Hinsicht eine gewisse Vermittler- und Pufferfunktion erfüllen: Einerseits tragen sie die Anliegen und Aufgaben des Seminars mit an die Studierenden heran; andererseits ver-

nehmen sie Probleme von Studierenden, die ihnen in einigen Fällen mit dem Wunsch mitgeteilt werden, die Tutorinnen mögen diese Probleme an den Seminarleiter weitergeben. Darüber hinaus gelingt es ihnen mitunter, Studierende zu ermutigen, ihre Probleme selbst dem Seminarleiter bzw. dem Seminarplenum mitzuteilen.

6.2. Offene Fragen

Gerade unsere Erwägungen zur Rolle der Tutorinnen im Seminarprozeß sind ein Beispiel dafür, daß wir uns auch mit einer Reihe von Uneindeutigkeiten und Fragen konfrontiert sehen, die noch weiterer Klärung bedürfen: So sehr wir es schätzen, daß die Mitarbeit der Tutorinnen vielen Studierenden erst die Möglichkeit eröffnet, spezifische Probleme zur Sprache zu bringen, die ansonst unartikuliert blieben, so sehr fragen wir uns, ob wir es manchen Studierenden damit nicht zu leicht machen, die Konfrontation mit dem Seminarleiter oder dem Seminarplenum zu meiden. Auf diese Weise könnten Schwierigkeiten, welche Einzelne mit der Institution Universität haben, oder spezifischere Autoritäts- und Machtprobleme, die sich im Seminar verdichten, eine Zementierung erfahren, ohne daß diese im Seminarplenum reflektiert und bearbeitet werden könnten.

Ein weiteres Problem, an dem es zu arbeiten gilt, betrifft den Umstand, daß die deklarierte Einbeziehung von Praxisreflexion immer wieder die (unbewußte) Phantasie mancher Studierender weckt, im Seminar könnten gewichtige Arbeits- und Lebensprobleme (umfassend) gelöst werden. Zwar wird von Seminarbeginn an möglichst klar gemacht, daß und inwiefern die hier verfolgte Reflexion studentischer Praxis weder die Aufgaben einer analytischen Supervision noch die einer Balint- oder Selbsterfahrungsgruppe erfüllen kann. Davon abweichende (unbewußte) Hoffnungen dürften aber dadurch geweckt werden, daß Studierende aufgefordert werden, im Zuge der Bearbeitung ihres Praxisproblems nach "eigenen unbewußten Anteilen" zu fragen; daß die Studierenden um die außeruniversitäre psychoanalytische Tätigkeit des Seminarleiters wissen; und daß sie überdies kaum abschätzen können, welche Schritte der psychoanalytischen Praxisreflexion im Seminar realistischer Weise verfolgt werden können. Darüber hinaus stoßen Studierende während der Bearbeitung ihres Praxisbeispiels auch tatsächlich immer wieder auf persönliche Probleme, die einer intensiveren Bearbeitung bedürfen.

Dieser Problemkomplex wäre wohl weniger umfangreich, wenn es im Rahmen der Universität (verstärkt) die Einrichtung analytischer Selbsterfahrungs- oder Supervisionsgruppen gäbe. Dessen ungeachtet gilt es jedoch, verstärkt zu fragen, in welcher

Weise die seminaristische Gratwanderung zwischen einer zu schnell begrenzten bzw. einer zu intensiv forcierten Auseinandersetzung mit Praxisreflexion erfolgreich bestritten bzw. studentischen Wünschen begegnet werden kann, die mitunter als latente (oder sogar ausgesprochene) Therapiewünsche geäußert werden. Weitere Fragen, die uns beschäftigen, lauten unter anderem:

Inwieweit unterstützt bzw. beschleunigt die seminaristische Beschäftigung mit Theorien die reflexive Bearbeitung von Fallproblemen und inwiefern dient sie gegenläufigen Abwehrprozessen (man denke an Rationalisierungen)? Welche spezifische psychoanalytisch-pädagogische Hilfestellungen können Studierenden angeboten werden, wenn sie mit punktuellen Seminarproblemen zu kämpfen haben (und z.B. ihre Seminararbeit trotz - oder sogar vielleicht wegen intensiver Betreuungsangebote nicht zustande bringen)? Welche Bedeutung haben die spezifischen Begebenheiten des Wiener Instituts für das Gelingen des Seminarkonzepts?

Darüber hinaus hätten wir gerne spezifischere Antworten auf die Frage, inwiefern ein Seminar, das einem Seminar-Design wie dem hier entwickelten folgt, zu anderen "Erkenntnissen" und damit verbundenen Lernprozessen führt als ein Seminar, dem ein Konzept zugrunde liegt, wie es z.B. bei Kutter und Roth (1981) oder Trescher (1991) beschrieben oder von Felder (1990) gefordert wurde. Dazu eine abschließende Bemerkung:

6.3. Eine kritische Schlußbemerkung zum mangelnden Problembewußtsein in Sachen "psychoanalytisch-pädagogischer Begleitforschung"

Wir gehen von der Annahme aus, daß nicht bloß *eine* spezifische Ausbildungsform zur Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen führt. Vielmehr meinen wir, daß im Rahmen unterschiedlicher Lehrveranstaltungs- und Ausbildungskonzepte unterschiedliche Interaktionsprozesse innerhalb der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden zur Entwicklung gelangen, innerhalb derer wiederum spezifische "Erkenntnisse" gewonnen und spezifische Kompetenzen entfaltet werden können.

Psychoanalytisch-pädagogische Erkenntnisse über diese Zusammenhänge zu gewinnen, wäre dringlich und müßte daraufhin hinauslaufen, daß einschlägige Lehr- und Ausbildungsprozesse differenziert untersucht und diese zugleich untereinander verglichen würden. Bedauerlicherweise muß aber festgehalten werden, daß gängigen psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen kaum befriedigende Hinweise darüber zu entnehmen sind, nach welchen methodischen Gesichtspunkten solche Untersuchungen vorzunehmen wären.

Arbeiten, wie sie von Leber u.a. (1989, S. 26ff) oder Trescher (1988) vorgestellt wurden, kann man zwar die These entnehmen, daß die Untersuchung psychoanalytisch-pädagogischer Interaktionssequenzen nach den Gesichtspunkten des "szenischen Verstehens" erfolgen müsse. Gerade unsere "Erkenntnisse" über die psychoanalytisch-pädagogischen Theoriebildungen, die wir uns im "Lorenzer-Seminar" erarbeitet haben, machen uns aber darauf aufmerksam, daß selbst diese häufig zitierte methodische Vorgabe problematisch ist, und zwar aus folgenden Gründen:

Autoren, welche psychoanalytisch-pädagogische Interaktionsprozesse über den Einsatz des "szenischen Verstehens" zu erforschen versuchen, erwecken zumeist den Eindruck, die wissenschaftsmethodische Grundlegung ihres Verfahrens könne bei Alfred Lorenzer nachgelesen werden. Nun stimmt dies aber nur bedingt. Sogar die psychoanalytisch-pädagogisch arbeitenden Autoren aus dem Frankfurter Raum weichen in ihrem Verständnis von "szenischem Verstehen" in wesentlichen Punkten von Lorenzers Konzept ab, ohne dies jedoch entsprechend auszuweisen; denn sie verzichten durchgehend auf mehrere Momente, die in Lorenzers Theorie als unabdingbar vorgestellt werden: auf die wiederholte Vorgabe von Deutungsversuchen, auf die "Rekonstruktion des Originalvorfalls" sowie auf die Einführung von Sprache als konstitutivem Aspekt der Überführung von Klischees in Symbole. Damit wird zugleich von Lorenzers Theorie der Überprüfung von psychoanalytischen Vermutungen und damit von Lorenzers Theorie der Erarbeitung psychoanalytischer Erkenntnisse abgewichen, ohne daß ein Alternativkonzept ausdrücklich vorgestellt wurde.

Jeder Versuch, Lorenzer kompromißloser zu folgen, führte aber ebenfalls zu Schwierigkeiten. Denn abgesehen davon, daß erst neu zu zeigen wäre, inwiefern Lorenzers Verständnis von "szenischem Verstehen" (auch außerhalb des Sessel-Couch-Settings) zur Untersuchung von seminaristischen Interaktionsprozessen herangezogen werden kann, muß festgehalten werden: In unseren Semindiskussionen hatten wir mit Lorenzers Theorie der Gewinnung psychoanalytischer Erkenntnisse auch dann Schwierigkeiten, wenn wir diese Theorien bloß für sich gesehen diskutierten.

Teilt man nämlich Lorenzers (1972) grundsätzliche Annahme, daß Begegnungen zwischen Subjekten und Welt zur Ausbildung von Subjektstrukturen und "Interaktionsformen" führen, dann folgt daraus, daß das Gesamtgefüge dieser Interaktionsformen nicht nur in früher Kindheit, sondern ständig (unter anderem auch in der außer- und vorsprachlichen Begegnung zwischen Analytiker und Analysand) neugestaltet und modifiziert wird. Nimmt man dies an, so bleibt freilich undenkbar, wie von aktuell gegebenen Interaktionsformen ausgehend erlebnishistorische "Originalvorfälle" rekonstruiert werden können (Lorenzer 1973a, 169 S. ff). Dieser Möglichkeit widerspricht überdies die Vorstellung, daß diese Rekonstruktionen über die Gegenübertragungswahrnehmungen des Analytikers ausdifferenziert werden sollen (ebd., S.

205 ff). Diese Gegenübertragungen stehen freilich für die bisher ausgebildeten Interaktionsformen des Analytikers, nicht aber für jene des Analysanden. Und wenn man daran erinnert, daß der psychoanalytische Erkenntnisgewinn in späteren Arbeiten Lorenzers weniger als "historische Kompletierung", sondern vielmehr als aktuelle Strukturanalyse beschrieben wird (Lorenzer 1980, S. 309), so hilft auch dies nicht weiter; denn gerade in diesen letzten Arbeiten bleibt ja völlig offen, nach welchen Kriterien begründete psychoanalytische Erkenntnisse im Unterschied zu wilden psychoanalytischen Deutungen oder Vermutungen zu erarbeiten sind.

Auch die Hoffnung, im Rückgriff auf Lorenzer den Zusammenhang zwischen gesellschaftlich-institutionellen (z.B. universitären) Rahmenbedingungen und spezifischen Interaktionsprozessen sowie deren Niederschlag als Interaktionsformen differenzierter untersuchen zu können, ist übrigens wenig begründet. Denn Lorenzer gibt keine methodischen Hinweise bezüglich solcher Untersuchungsvorhaben und legt diesbezüglich auch keine psychoanalytische Gesellschafts- oder Institutionstheorie vor.

Diese abschließenden Hinweise ersetzen freilich weder eine umfassendere kritische Untersuchung von vorliegenden Studien, die vorgeben, psychoanalytisch-pädagogische "Erkenntnisse" vorzustellen, noch machen sie die Ausarbeitung einer differenzierteren Theorie des psychoanalytisch-pädagogischen Erkenntnisgewinns hinfällig. Läge solch eine Theorie vor, so käme sie nicht nur der Untersuchung und Weiterentwicklung von psychoanalytisch-pädagogischen Seminar- und Ausbildungskonzepten entgegen, sondern auch der Weiterführung von psychoanalytischer Pädagogik schlechthin.

Literatur

Berger, W. (Hrsg.): Beiträge zur Wissenschaftsdidaktik. Wien 1985.

Bittner, G.: Psychoanalyse und das Handeln des Erziehers. In: Zeitschrift für Pädagogik 19, 1973, S. 77-89.

Büttner, Ch. und Trescher, H.-G. (Hrsg.): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Mainz, 1987.

Datler, W. (1989a): "Ubiquitäre Heilpädagogik" und die Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Basiskompetenzen an der Universität. (Referat auf der 26. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern in Reutlingen 1989). - In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik, 1991 (in Druck).

Datler, W. (1989b): Tiefenpsychologische Lehrerfortbildung in Wien: Die Grundkonzeption eines Kursmodells, erste Erfahrungen und die Skizze naheliegender Konsequenzen. - In: Zeitschrift für Individualpsychologie 14, 1989, S. 261-270.

- Datler, W. und Bogyi, G. (Hrsg.): Das "Hampstead-Projekt". Über die Zusammenführung von Lehre, Forschung und Erzieherberatung unter Einsatz der Wiener Fassung des "Hampstead- Profils" nach A. Freud. Ein unpublizierter Projektzwischenbericht. Wien 1989.
- Datler, W., Garnitschnig, K. und Schmidl, W.: Erfahrungsgestützte Einführung in Theorie. - In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik 11, 1987, S. 441-477.
- Datler, W., Gstach, H. und Scheidl-Trummer, E.: Die Wiener Fassung des Hampstead-Profiles nach Anna Freud. - In: Datler, W./Bogyi, G. a.a.O.1989.
- Datler, W. und Reinelt, T. (1989a): Das Konzept der tendenziösen Apperzeption und seine Relevanz für das Verständnis von Deutung und Beziehung im psychotherapeutischen Prozeß. In: Reinelt, T. und Datler, W. (Hrsg.): Beziehung und Deutung im psychotherapeutischen Prozeß. Berlin u.a. 1989, S. 73-88.
- Datler, W. und Reinelt, T. (1989b): Konvergenzen, Differenzen und die Frage nach einer Verständigung zwischen verschiedenen psychotherapeutischen Ansätzen. - In: Reinelt, T. und Datler, W. (Hrsg.): Beziehung und Deutung im psychotherapeutischen Prozeß. Berlin u.a. 1989, S. 371-385.
- Datler, W., Scheidinger, H. und Bogyi, G.: Vom Versuch einer Zusammenführung von tiefenpsychologischer und systemischer Diagnostik. - In: Acta Paedopsychiatrica, 1989.
- Döhner, O. und Tiefensee, I.: Übertragung und Gegenübertragung in pädagogischen Beziehungen - vernachlässigte Aspekte in der Ausbildung von Pädagogen für Behinderte. In: Iben, G. (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz 1988. S. 116-122.
- Felder, P.: Sprachlich organisiertes Mißverstehen als Politik der Falle. Zum Handeln mit pädagogischen Waren aller Art am Institut für Erziehungswissenschaften. - In: Hug, Th. (Hrsg.): Die soziale Wirklichkeit der Theorie. Beiträge zur Theorievermittlung und -aneignung in der Pädagogik. München 1990.
- Fetscher, R.: Das Selbst, das Es und das Unbewußte. - In: Psyche 39, 1985, S. 241-275
- Figdor, H.: "Ich versteh' dich, aber ich sag' dir's nicht." Möglichkeiten des psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens mit "verhaltensauffälligen" Schülern. - In: Datler, W. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeit und Schule. Frankfurt/M. 1987
- Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1972
- Heinemann, E.: Hexen und Hexenangst. Eine psychoanalytische Studie. Frankfurt/M. 1989.
- Hug, Th. (Hrsg.): Die soziale Wirklichkeit der Theorie. Beiträge zur Theorievermittlung und -aneignung in der Pädagogik. München 1990.
- Kutter, P. und Roth, J.K.: Psychoanalyse an der Universität. Selbsterfahrungs- und Supervisionsgruppen in Theorie und Praxis. München 1981.
- Leber, A.: Psychoanalytische Projektseminare in der Ausbildung von Heilpädagogen an der Hochschule. In: Leber, A. (Hrsg.): Heilpädagogik. Darmstadt 1980. S. 391-402.
- Leber, A.: Wie wird man "Psychoanalytischer Pädagoge"? - In: Bittner, G. und Ertle, Ch. (Hrsg.): Psychoanalyse und Pädagogik. Würzburg 1985. S. 151-166.
- Leber, A. (Hrsg.): Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen. Frankfurt/M. 1983.

- Leber, A., Trescher, H.-G. und Weiss-Zimmer, E.: Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen. Frankfurt/M. 1989.
- Leber, A. und Trescher, H.-G.: Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen. In: Büttner, Ch. und Trescher, H.-G. (Hrsg.): Chancen der Gruppe. Mainz 1987. S. 113-122.
- Lorenzer, A.: Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs. Frankfurt/M., 1970.
- Lorenzer, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt/M. 1972.
- Lorenzer, A. (1973a): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt/M. 1973.
- Lorenzer, A. (1973 b): Über den Gegenstand der Psychoanalyse. Frankfurt/M. 1973.
- Lorenzer, A.: Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Frankfurt/M. 1974.
- Lorenzer, A.: Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik. Frankfurt/M. 1981.
- Lorenzer, A.: Intimität und soziales Leid. Archäologie der Psychoanalyse. Frankfurt/M. 1984.
- Rathmayr, B. und Walter, H.-J.: Erfahrungen mit einer subjektorientierten Gruppendidaktik. In: Berger, W. (Hrsg.): Beiträge zur Wissenschaftsdidaktik. Wien 1985, S. 81-104.
- Reiser, H. und Trescher, H.-G. (Hrsg.): Wer braucht Erziehung? Impulse der psychoanalytischen Pädagogik. Mainz 1987.
- Rumpf, H.: Alltägliche Hochschule. Über die szenisch vermittelte Lähmung von Subjekten. - In: Horn, K. (Hrsg.): Kritik der Hochschuldidaktik. Frankfurt/M. 1978, S. 31-79.
- Sandler, J. und Rosenblatt, B.: Der Begriff der Vorstellungswelt. In: Psyche 38, 1984, S. 235-253
- Schüle, J.A.: Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt/M. 1977.
- Stolorow, R.D., Atwood, G.E. und Ross, J.M.: The Representational World in Psychoanalytic Therapy. - In: Int. Rev. of Psychoanal. 5, 1978, S. 247-256.
- Trescher, H.-G.: Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse. - In: Neue Praxis 18, 1988. S. 455-464.
- Trescher, H.-G.: Gruppenanalytische Selbsterfahrung in der Ausbildung von PädagogikstudentInnen. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 24, 1989. S. 364-376.
- Trescher, H.-G.: "Ungleichheit für alle!" - Aspekte des Gegenstandsbereiches, der Methode und der Lehre psychoanalytischer Heilpädagogik. Erscheint in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik 15, 1991.
- Wellendorf, F.: Bemerkungen zur Problematik der Vermittlung von Psychoanalyse an der Hochschule. - In: fragmente 12/13, 1984. S. 134-147.
- Wimmer, R.: Überlegungen zur Sozialisationsfunktion der Universität. Untersucht am Beispiel des Studienbeginns. - In: Berger, W. (Hrsg.): Beiträge zur Wissenschaftsdidaktik. Wien 1985.
- Zepf, S. (1976): Grundlinien einer materialistischen Theorie psychosomatischer Erkrankung. Frankfurt/M. 1976.