
Pädagogik – Psychoanalyse – Psychotherapie

Wilfried Datler

Psychoanalytische Praxis, pädagogisches Handeln und psychoanalytische Kur

Einige problemgeschichtliche und systematische Anmerkungen über unklare Grenzen als Krise, Aufgabe und Chance¹

0. Einleitung

Konnten in den späten 70er Jahren noch heftige Kontroversen um das „Verschwinden der psychoanalytischen Pädagogik“ geführt werden (Füchtner 1978; Bittner/Ertle 1979), so darf man heute, knapp 15 Jahre später, konstatieren, daß die Beschäftigung mit Fragestellungen, die im „Grenzbereich“ zwischen Pädagogik und Psychoanalyse angesiedelt sind, wieder deutlich zugenommen hat. Von der beeindruckenden Vielzahl einschlägiger jüngerer Publikationen berichten die Umschauartikel von Horvath/Scheidl-Trummer (1989), Gstach (1990), Steinhardt (1991) sowie Steinhardt/Spindler (in diesem Band); und von der überregionalen Institutionalisierung dieses Diskurses zeugen insbesondere die Einrichtung der Arbeitsgruppe „Pädagogik und Psychoanalyse“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1987), die Gründung dieses „Jahrbuches für Psychoanalytische Pädagogik“ (1989) sowie die Eröffnung zweier Publikationsreihen: Seit 1989 wird im Grünwald-Verlag die Buchreihe „Psychoanalytische Pädagogik“ verlegt, der sich von 1992 an die Reihe „Sysiphos. Studien zur Psychoanalyse in der Pädagogik“ (Verlag Königshausen/Neumann) hinzugesellen wird.

Naheliegenderweise wurde im Zuge des Wiederauflebens dieser Auseinandersetzungen auch die Frage nach der Spezifität des Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnisses verstärkt diskutiert. Verfolgt man die entsprechenden Publikationen, die zum Teil im Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, zum Teil andernorts nachlesbar sind (z.B. bei Bittner/Ertle 1985), so kann man mit gewisser Überraschung das geringe Maß an Konsens feststellen, das verschiedenen Autorinnen und Autoren in der Bestimmung des Pädagogik-Psychoanalyse-Verhältnisses gemeinsam ist. Darüber hinaus fallen an diesen Kontroversen folgende Momente auf:

¹ Diese Arbeit widme ich meinem Freund und Lehrer Rudi Ekstein, der uns in seiner unermüdlichen Lebendigkeit immer wieder neugierig macht auf das Verstehen von Vergangem in seiner Bedeutung für Gegenwärtiges und der uns ein lebendiges Beispiel ist dafür, daß psychoanalytisches Denken und Handeln nicht halt zu machen braucht an den Grenzen des Klinischen. Er feierte in diesem Jahr seinen 80. Geburtstag.

- die Eindeutigkeit, mit welcher mitunter von „der“ Pädagogik und/oder „der“ Psychoanalyse gesprochen wird (z.B. Körner 1980; P.W. Müller 1990);
- die Intensität, mit der manche Autoren insistieren, von Psychoanalyse und Pädagogik als von zwei voneinander getrennten Disziplinen zu reden (vgl. Fatke 1985; B. Müller 1990), um in diesem Zusammenhang sogar dem Begriff „Psychoanalytische Pädagogik“ skeptisch gegenüber zu stehen (z.B. Körner 1983; Wagner-Winterhager 1991a);
- sowie die damit verbundene Tendenz, unter „psychoanalytischer Praxis“ primär psychoanalytisch-therapeutische Praxis bzw. unter „psychoanalytischen Theorien“ solche Theorien zu verstehen, die primär für therapeutisches Handeln von unmittelbar praxisleitender Relevanz seien (Heitger 1984; Körner 1980, 1990).

Aufgrund der Tatsache, daß ich mich in dieser Diskussion wiederholt gegen Dichotomisierungen zwischen Psychoanalyse, Therapie und Pädagogik ausgeprochen habe (vgl. Datler 1988; Spiel/Datler 1984), und angeregt durch zwei Studien von Leupold-Löwenthal (1984, 1990) zur Geschichte der Laienanalyse begann ich mich vor einiger Zeit intensiver mit der Geschichte der Diskussion um das Verhältnis zwischen psychoanalytischer Praxis, pädagogischem Handeln und psychoanalytischer Kur zu beschäftigen. Als ich die Entwicklung dieser Diskussion unter Bezugnahme auf die Geschichte der Institutionalisierung von Psychoanalyse untersuchte, verstärkte sich mein Eindruck, daß sich seit Beginn unseres Jahrhunderts drei aufeinanderfolgende Phasen unterscheiden lassen, in denen das Verhältnis zwischen Psychoanalyse, Psychotherapie und Pädagogik jeweils anders begriffen wurde.

Im *1. und 2. Kapitel* möchte ich die ersten beiden dieser Phasen charakterisieren. Dabei werde ich aufzeigen, daß das Ende der „Blütezeit“ der Psychoanalytischen Pädagogik, welche Fuchtnier (1978, 194) zwischen 1918 und 1938 ansetzt, bereits lange vor der Vertreibung vieler Psychoanalytiker aus Österreich und Deutschland in die Wege geleitet wurde – nämlich bereits in den späten 20er Jahren. Dafür maßgeblich waren weitreichende Entscheidungen innerhalb der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung, die erst in der Folge dazu führten,

- daß aus psychoanalytischer Sicht immer häufiger zwischen Psychoanalyse und Pädagogik polarisiert,
- und daß „psychoanalytische Praxis“ zusehends mit psychoanalytisch-therapeutischer Praxis ident gesetzt wurde.

Ich werde skizzieren, daß die damals einsetzenden Entwicklungen Konsequenzen zeitigten, welche die Diskussion um das Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnis bzw. die Weiterentwicklung Psychoanalytischer Pädagogik bis heute belasten.

Im *3. Kapitel* möchte ich auf die dritte Entwicklungsphase in der Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychoanalyse, Therapie und Pädagogik eingehen, die meiner Einschätzung nach vor einem guten Jahrzehnt begonnen hat. Diese dritte Phase zeichnet sich durch intensive Auseinandersetzungen ebenso aus wie durch ein hohes Maß an

Konsenslosigkeit. Diese reicht über diverse Meinungsverschiedenheiten innerhalb des Diskurses um das Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik hinaus. Ich werde die These entfalten, daß Konsenslosigkeiten dieser Art unvermeidbar sind; denn sie sind nicht bloß problemgeschichtlich verstehbar, sondern auch aus der Perspektive von Überlegungen zu begreifen, die mit der Logik von Theoriebildung schlechthin zusammenhängen.

Im 4. Kapitel werde ich schließlich die Behauptung vertreten, daß die Art, in der diese Konsenslosigkeiten zur Zeit präsentiert werden, als Herausforderungen und Chance begriffen werden können, anstehende Probleme besonnener und differenzierter weiterzuverfolgen, als dies noch vor einiger Zeit geschah.

Zunächst aber noch eine letzte Vorbemerkung: An späterer Stelle werde ich nochmals kurz auf die Diskussionen über eine etwaige Unterscheidung zwischen „Psychoanalyse“ und „psychoanalytischer Therapie“ verweisen. Zunächst möchte ich aber die Begriffe der „psychoanalytischen Therapie“ und der „psychoanalytischen Kur“ synonym verwenden und darunter jeweils das hochfrequente, langfristige psychoanalytische Arbeiten mit Erwachsenen im klassischen Sessel-Couch-Setting verstehen.

1. Die erste Phase der Auslegung des Verhältnisses zwischen psychoanalytischer Praxis, pädagogischem Handeln und psychoanalytischer Kur aus der Sicht der frühen psychoanalytischen Bewegung

Richtet man seinen Blick in jene Zeit zurück, in der sich Psychoanalyse zu konstituieren begann (also in die Zeit der Vor- und frühen Zwischenkriegszeit), so stößt man bekanntlich auf eine Fülle von Personen, die sich als Mitglieder der psychoanalytischen Bewegung bzw. als Mitglieder der ersten psychoanalytischen Vereinigungen nicht mit bloß mit klinisch-therapeutischen Problemen, sondern auch mit Fragen der Philosophie und Ethnologie, der Kultur- und Sprachwissenschaften oder der Psychoanalyse und Pädagogik befaßten: Sigmund Freuds Literaturliste, die 1910 bereits Arbeiten wie jene über den Witz (1905b), über die sexuelle Aufklärung der Kinder (1907), über Dichten und Phantasieren (1908) oder über eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci (1910b) aufwies, zeugt davon ebenso wie das Inhaltsverzeichnis der publizierten Protokolle der Mittwochsgesellschaft (Nunberg/Federn 1976-1981) oder einschlägige Studien zur Frühgeschichte der Psychoanalyse (vgl. Jacoby 1983; Tömmel 1985, 218ff.).

Daß Psychoanalyse von ihren damaligen Vertretern nicht bloß als medizinische Spezialdisziplin begriffen wurde, das zeigen auch die Widmungen und Ausgestaltungen der frühen psychoanalytischen Periodika:

- Bereits 1908 wurde am Salzburger Kongreß festgehalten, daß psychoanalytische Studien „die Grenzen des medizinischen Interessenkreises“ bereits überschritten hätten und daß es deshalb notwendig sei, das „Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschung“ zu begründen, um Interessierten Einblick in die psychoanalytische Diskussion „der für jede Geisteswissenschaft wichtigen Fragen“ zu eröffnen (Jung 1909);
- 1912 wurde „Imago“ gegründet, die im Untertitel explizit als „Zeitschrift für die Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften“ ausgewiesen wurde;
- ab 1926 erschien die ebenfalls nicht-klinische „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“;
- und 1929 folgte „Die psychoanalytische Bewegung“, die „ein Verbindungsglied zu den Gebildeten aller geistigen Interessensgebiete“ sein sollte („Die Zeitschriften...“ 1929, 2).
- Selbst in der „Internationalen Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse“, die übrigens 1920 in „Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse“ umbenannt wurde, erschienen von Beginn an (1913) Beiträge, die weder von Ärzten verfaßt, noch im engeren Sinn als klinische Artikel angesehen werden können. Im Inhaltsverzeichnis der Jahrgangsbände gab es deshalb einen speziellen Abschnitt über „Klinische Beiträge“, daneben aber auch andere Kapitel (so z.B. „Zur Traumdeutung“, „Zur Symbolik“, „Aus dem infantilen Sexualleben“ etc.).

Die genauere Durchsicht dieser thematisch weit gestreuten Publikationen zeigt, daß innerhalb der psychoanalytischen Bewegung der damaligen Zeit keineswegs die Auffassung vertreten wurde, psychoanalytische Theorien seien bloß für die Arbeit im Sessel-Couch-Setting von praxisleitender Bedeutung. Auch wurde diesen Theorien nicht nur Bedeutung hinsichtlich der Arbeit an kulturgeschichtlichen Fragen und ähnlichem beigemessen, sondern auch Relevanz für die direkte Arbeit mit Menschen außerhalb der psychoanalytischen Kur zugesprochen – die Arbeit in pädagogischen Handlungsfeldern miteingeschlossen. Bemerkenswerter Weise wurde dabei kaum in Frage gestellt, ob diese pädagogische Arbeit dann, wenn sie von psychoanalytischen Theorien geleitet wird, das Attribut „psychoanalytisch“ verdient oder nicht. Im Gegenteil: Es dürfte in diesen Jahren Konsens darüber geherrscht haben, daß auch psychoanalytisch orientiertes Arbeiten in pädagogischen Handlungsfeldern als psychoanalytische Praxis zu begreifen sei. Konsequenterweise wurden daher auch psychoanalytisch-pädagogische Arbeitsmethoden als *psychoanalytische* Methoden begriffen und ausgewiesen. Dies kann mehreren Veröffentlichungen entnommen werden, die durchwegs dem „offiziellen“ Schrifttum der psychoanalytischen Bewegung zugerechnet werden dürfen. Zu denken ist etwa

- an Oskar Pfisters Konzept der „Pädanalyse“, die einerseits als „vom Fachmann ausgeübte Erziehungskunst“ begriffen, gleichzeitig aber als spezielle psychoanalytische Technik in einem Buch vorgestellt wurde, das von Freud eingeleitet war und den allgemeinen Titel trug: „Die psychoanalytische Methode“ (Pfister 1913);
- an Hermine Hug-Hellmuths (1914, 395) Beitrag über Kinderpsychologie und Pädagogik in dem von Freud herausgegebenen und von Abraham redigierten „Jahrbuch für Psychoanalyse“, in dem sie „doppelte(n) Ziel der Anwendung der psychoanalytischen Methode“ als „Heilen“ und „Bilden“ die Rede war;
- an Paul Häberlins (1914, 218f.) Beitrag im offiziellen Publikationsorgan der

Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung, der „Internationalen Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse“, in der Häberlin vom „psychoanalytischen Vorgehen“ im Rahmen von Erziehung als „richtig geübte(r) Psychoanalyse“ sprach;
– oder an Ernst Schneiders (1926, 6) programmatischen Eröffnungsartikel im ersten Heft der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, in welcher von „Psychoanalyse als Heilverfahren“ sowie vom „psychoanalytischen Verfahren in erzieherischer Absicht“ unter dem Titel „Psychoanalyse als pädagogische Methode“ zu lesen war.

Freilich wurde die Arbeit im Sessel-Couch-Setting als „Prototyp“ psychoanalytischen Arbeitens angesehen; und um dies herauszustreichen, wurde auch schon bald von „Psychoanalyse“ als therapeutischer Methode im Sessel-Couch-Setting oder „pädagogischer Analyse“ oder „pädagogisch angewandter Psychoanalyse“ andererseits gesprochen. Mit diesen Unterscheidungen wurde allerdings vornehmlich zum Ausdruck gebracht, daß es in der Arbeit mit unterschiedlichen Adressaten in unterschiedlichen Arbeitsfeldern unterschiedlicher Spezifikationen und Modifikationen des psychoanalytischen Vorgehens bedarf.² Keineswegs wurde mit diesen begrifflichen Unterscheidungen aber in Frage gestellt, ob all diesen Arbeitsformen das Attribut „psychoanalytisch“ abgesprochen werden soll, oder ob die Personen, die diese Arbeitsformen ausgestalten, aus der „psychoanalytic community“ auszugrenzen wären.³

Überdies fällt bei der Durchsicht dieser frühen Schriften auf, daß die Frage, ob oder inwiefern psychoanalytische Praxis im Sessel-Couch-Setting auch als pädagogische Praxis zu begreifen sei, zunächst zwar verschiedentlich aufgegriffen und unterschiedlich beantwortet wurde (vgl. Freud 1905a, 118; 1910a, 51; 1919, 246; Pfister 1913, 448; Häberlin 1914, 221ff.). Heftige Kontroversen entbrannten darüber aber keineswegs; und es lassen sich zunächst auch keine Auseinandersetzungen nachlesen, in denen um das Problem gerungen worden wäre, Nicht-

² Dies kommt z.B. in der vorhin zitierten Arbeit Häberlins zum Ausdruck, wenn dieser von der „richtig geübte(n)“ Psychoanalyse spricht, deren methodisches Vorgehen in pädagogischen Arbeitszusammenhängen modifiziert werden müsse, da „die Art des psychoanalytischen Vorgehens“ unter anderem auf die „Natur des Zöglings“ abzustimmen sei (Häberlin 1914, 218 ff.). Vgl. dazu auch A. Freud (1927, 75), die bemerkt, daß es „der analytischen Methode (!) nichts anhaben (kann), wenn man versucht, sie – die auf ein ganz bestimmtes, eigenartiges Objekt, den erwachsenen Neurotiker abgestimmt ist – auch auf andersgeartete Objekte in modifizierter Weise anzuwenden ... Man muß nur immer wissen, was man tut“.

³ Im Gegenteil: Nach Abschluß meines Manuskriptes fand ich bei Trescher (1985, 146) und Perner (1991, 23) sogar den Hinweis darauf, daß das erste Heft der „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ in dem von Federn/Meng herausgegebenen psychoanalytischen Volksbuch mit dem Satz angekündigt wurde: „Die Psychoanalyse findet ihren letzten Sinn und ihren reinsten Erfolg als (!) Erziehungswissenschaft“ (Federn/Meng 1926, 555). Bezeichnenderweise hat (meines Wissens nach) kein Vertreter der psychoanalytischen Bewegung gegen die programmatische Aussage dieser Ankündigung Protest erhoben.

Ärzten den Zutritt zu psychoanalytischen Gruppen und Vereinigungen zu verschließen.

Es ist hinlänglich bekannt, daß sich dieser Zustand bald änderte.

2. Die Institutionalisierung einer international anerkannten psychoanalytischen Ausbildungsordnung und die zweite Phase der Auslegung des Verhältnisses zwischen psychoanalytischer Praxis, pädagogischem Handeln und psychoanalytischer Kur

Die Art, in der Vertreter der psychoanalytischen Bewegung das Verhältnis zwischen Psychoanalyse, Psychotherapie und Pädagogik allmählich neu zu sehen begannen, bezog sich auf zwei Aspekte:

- Erstens wurde *psychoanalytische Praxis*, die in der Arbeit mit Menschen geleistet wird, zusehends mit *psychoanalytisch-therapeutischer Praxis* im Sessel-Couch-Setting *gleichgesetzt*.
- Zweitens wurde *psychoanalytisch-therapeutische Praxis* zusehends dem Bereich der *Medizin zugerechnet*.

Diese Trendumkehr setzte bereits in den späten 20er Jahren ein, als innerhalb der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung energisch der Versuch verfolgt wurde, psychoanalytische Tätigkeit zu professionalisieren.

2.1 Die beginnende Professionalisierung von Psychoanalyse und die Diskussion einer internationalen Ausbildungsordnung

Diese Professionalisierung von Psychoanalyse sollte über die Etablierung einer international anerkannten psychoanalytischen Ausbildungsordnung vorangetrieben werden, deren Konzeption allerdings von vornherein auf die Qualifizierung von psychoanalytisch tätigen Therapeuten abgestellt war (vgl. Eitingon 1925a).

Mit der Fragen der Ausbildung von psychoanalytisch tätigen Therapeuten brach aber auch das Problem der Zulassung und damit das Problem der geforderten Vorbildung von interessierten Ausbildungskandidaten auf. Dies entfachte heftige Diskussionen um die sogenannte „Laienanalyse“, die u.a. in der Internationalen Zeitschrift für Psychoanalyse des Jahres 1927 nachgelesen werden können und, wie Leupold-Löwenthal (1984; 1990) herausgearbeitet hat, nicht nur von der Frage handelten, ob nicht-ärztliche Psychoanalytiker in besonderer Weise Gefahr laufen, in der Arbeit mit „Kranken“ organisch bedingte Krankheitsbilder zu übersehen oder falsch einzuschätzen:

Die Gesetzeslagen einzelner Länder (Oberndorf 1927), die Erwägung, Psychoanalyse könne über die primäre Ausübung durch Ärzte endlich in der Medizin Fuß fassen (Simmel 1927, 196f.), oder die hohe Wertschätzung der „allgemeinärztlichen Erzie-

hung“, welche Ärzte während ihres Medizinstudiums erführen (Horney 1927, 205), wurden gegen die (bedingungslose) Zulassung von Nicht-Ärzten zur psychoanalytisch-therapeutischen Ausbildung ebenso ins Treffen geführt wie die Annahme, daß ein Studium der Medizin eher als ein Studium der Geisteswissenschaften vor unwissenschaftlichem Denken schütze und damit der Weiterentwicklung von Psychoanalyse diene (Jones 1927, 176f.).

1933 kam es schließlich zur Annahme der sogenannten Oxforder Zulassungs- und Ausbildungsrichtlinien (Jones 1933), die u.a. folgende Konsequenzen zeitigte:

1. Mit dem Anspruch internationaler Geltung wurde fixiert, daß sich die Ausbildung von Kandidaten aus einer Lehranalyse, theoretischen Studien sowie zwei Kontrollanalysen zusammensetzen hat.
Damit wurde dem Konzept des Berlinger Ausbildungsinstitutes gefolgt, das sich seit seiner Gründung (1920) der Ausbildung von Psychotherapeuten am stärksten gewidmet hatte (Eitingon 1924); und entsprechend eindeutig fiel in der Folge die Unterrichtstätigkeit der anderen Lehrinstitute aus: Die Qualifizierung zur therapeutischen Arbeit im Sessel-Couch-Setting wurde zum zentralen und oft auch einzigen Ausbildungsziel der einzelnen Ausbildungseinrichtungen.
Paralell dazu wurde die psychoanalytische Aus- oder Fortbildung von Interessenten, die eine andere Form von psychoanalytischer Qualifizierung anstrebten, dem freiwilligen Engagement und dem jeweiligen Gutdünken der einzelnen Ausbildungseinrichtungen anheimgestellt; und kein Institut war verpflichtet, in diese Richtung tätig zu werden. Wie gering das Interesse der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung an psychoanalytischen Praxisformen jenseits der Arbeit im Sessel-Couch-Setting war, kam beinahe symbolhaft in der Tatsache zum Ausdruck, daß auf internationaler Ebene keine Beschlüsse zur Ausbildung von Kinderpsychoanalytikern bzw. zur psychoanalytischen Ausbildung von Pädagogen gefaßt wurden, obwohl der Unterrichtskommission der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung bereits 1929 entsprechende Entwürfe von Melanie Klein und Anna Freud vorgelegt worden waren (Rado 1929, 528f.).
2. Dessen ungeachtet begannen einige Institute mit beachtlicher Intensität, sich insbesondere in der Fortbildung von Pädagogen zu engagieren, allen voran das Wiener und, nachdem Bernfeld von Wien nach Berlin gezogen war, auch das Berliner Institut (vgl. Deutsch 1929, 1933; Bernfeld 1930; Bibring 1939a, b). Wie intensiv diese Ausbildung aber auch immer ausfiel – wenn diese Pädagogen keine therapeutische Vollausbildung anstrebten, so wurde es für sie immer schwieriger, Mitglied in der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung zu werden:
War 1925 im Zuge der Eröffnung der Ausbildungsdiskussion bloß davon die Rede gewesen, daß es für „psychoanalytische Therapie (!) treibende Kandidaten“ im Regelfall nur nach der Absolvierung des vorzuschreibenden Ausbildungsganges möglich werden sollte, der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung beizutreten (Eitingon 1925a, 516), so wurde diese Einschränkung auf Therapeuten in der Folge fallen gelassen: Wer zu einer solchen (therapeutischen) Ausbildung nicht zugelassen wurde bzw. diese nicht vorweisen konnte, wurde in die Internationale Psychoanalytische Vereinigung nicht aufgenommen und durfte sich aus der Sicht der institutionalisierten Psychoanalyse somit auch nicht als „Psychoanalytiker“ bezeichnen (vgl. Jones 1933, 255 f.).
Eitingons Prognose, daß sich bald auch Pädagogen, Juristen und vielleicht auch Vertreter anderer Berufsgruppen um eine berufsspezifisch ausgerichtete psychoanalytische Ausbildung bemühen würden und daß es unter den Psychoanalytikern dann nicht nur medizinisch-therapeutische Laien, sondern auch pädagogische oder juristische Laien geben werde (Eitingon 1927, 482), wurde somit von der

Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung nicht eingelöst.

Dies bedeutete aber zugleich, daß das Handeln jener Pädagogen, die sich „bloß“ psychoanalytisch-pädagogisch fortgebildet hatten, nicht mehr länger als vollwertige psychoanalytische Praxis begriffen werden konnte. *Zum Inbegriff psychoanalytischer Praxis war somit die therapeutische Praxis der psychoanalytischen Kur geworden.*

3. Für Pädagogen wurde es im folgenden allerdings auch schwieriger, über die Absolvierung einer Therapieausbildung zum uneingeschränkt anerkannten „Psychoanalytiker“ zu werden. Mit der Anerkennung der „Oxforder Zulassungs- und Ausbildungsrichtlinien“ wurde nämlich die Unterscheidung zwischen „Analytikern“ und „Laienanalytikern“ nicht nur fort-, sondern sogar festgeschrieben; wobei unter „Laien“ weiterhin nicht etwa psychoanalytisch unbedarfte Juristen, Ärzte, Philosophen etc., sondern Psychoanalytiker ohne ärztliche Berufsvorbildung verstanden wurden.

- a) Diese „Laien“ erhielten eine Reihe spezifischer Auflagen: Über die Absolvierung der „analytischen Ausbildung“ mit Lehranalyse, Theorieseminaren und Kontrollanalysen hinaus mußten sie weitere „theoretische und praktische Erfahrungen in der klinischen Psychiatrie, Physiologie und wenn möglich in klinischer Medizin“ sammeln, ohne daß für ärztliche Kandidaten gleichzeitig eine Vertiefung in Fächer wie Kulturgeschichte, Anthropologie etc. verpflichtend vorgeschrieben worden wäre (Eitingon 1933, 256).

Darüber hinaus mußten Laienkandidaten „eine Erklärung unterschreiben, daß sie keine unabhängige konsultative Praxis ausüben werden, d.h., daß sie nur Fälle zur Behandlung übernehmen, die vorher einen Arzt konsultiert haben. Die Verantwortung für Diagnose und Indikationsstellung trägt ausschließlich der Arzt. Die Laienkandidaten sollen darüber aufgeklärt werden, daß dieser Arzt auch die gesetzlich Verantwortung für die ganze Behandlung des Patienten zu tragen hat, daß es also für den Laienanalytiker angezeigt ist, ihn im Fall von Komplikationen des Falles entweder organischer oder psychischer Art zu Rate zu ziehen“ (Eitingon 1933, 256).

Dieses Bild von *psychoanalytisch-therapeutischer Praxis als Inbegriff psychoanalytischer Praxis*, das nun für alle Ausbildungsinstitute und damit für alle (künftigen) Ausbildungskandidaten verbindlich wurde, ist das *Bild einer medizinischen Praxis*, die in vollem Umfang letztlich nur von Ärzten eigenverantwortlich ausgestaltet werden kann. Pädagogen mit analytischer Therapieausbildung z.B. konnten von diesem Standpunkt aus gesehen bloß „Analytiker zweiter Klasse“ werden, die den ärztlichen Analytikern untergeordnet wurden.

- b) Aber auch der *Weg zum Laienanalytiker als „Analytiker zweiter Klasse“ stand Pädagogen nur begrenzt offen*: Als sich die Standardausbildung zum therapeutisch arbeitenden Psychoanalytiker durchzusetzen begann, deklarierten einige Zweigvereinigungen bzw. Ausbildungsinstitute unmißverständlich, daß sie in erster Linie Ärzte auszubilden gedächten.

Auch diesbezüglich war das Berliner Institut – zumindest was die unmißverständliche Bekanntgabe dieser Grundhaltung betraf – beispielgebend: 1920 wurde eine „Poliklinik für psychoanalytische Behandlung nervöser Krankheiten“ eröffnet (Eitingon 1920, 97), die zugleich den Rahmen für die Unterrichts- und Ausbildungstätigkeit des Berliner Instituts abgeben sollte. Deutete schon die Bezeichnung „Klinik“ auf die primär medizinische Ausrichtung Berlins hin, so wurde 1924 ausdrücklich festgehalten: „Für die Ausbildung zum psychoanalytischen Therapeuten (Analyse am Erwachsenen) wird als Vorbildung das medizinische Studium als notwendig erachtet, dem sich eine psychiatrisch-neurologische Ausbildung als Ergänzung anschließen soll. Nur in ganz besonderen Fällen können Ausnahmen hiervon zugelassen werden“ (Eitingon 1924, 232).

Und von der offensichtlichen Absicht kündend, solche „Ausnahmen“ nicht zur Regel werden zu lassen, wurde ein Jahr später berichtet: „Auffallend ist die steigende Zahl von Pädagogen unter den Kandidaten. Unser Bestreben geht bei diesen letzteren zumeist dahin, sie, durch psychoanalytische Schulung bereichert, ihrem eigenen, dem Lehrberuf, zurückzugeben“ (Eitingon 1925b, 525). Bezeichnenderweise wurde über die Anregung des Berliner Eitingons 1927 auf internationaler Ebene (freilich in Übereinstimmung mit vielen Diskussionsbemerkungen zur Frage der Laienanalyse) die Empfehlung ausgesprochen, nicht-ärztliche Kandidaten nur dann zur Ausbildung zuzulassen, wenn diese „eine besondere persönliche Eignung und eine entsprechende wissenschaftliche Vorbildung“ besitzen, ansonst aber grundsätzlich „auf das Vorhandensein bzw. auf die Erwerbung der vollen ärztlichen Ausbildung Nachdruck zu legen“ (A. Freud 1927, 483 f., 492).

Die Vertreter der psychoanalytischen Vereinigung New Yorks ließen aber keinen Zweifel daran, daß sie unter *keinen* Umständen bereit wären, Nicht-Ärzte psychoanalytisch-therapeutische auszubilden (vgl. New-York Psychoanalytic Society 1927; A. Freud 1927, 484). Als Anna Freud anfragte, ob denn „ein ordentliches Laienmitglied der Wiener Gruppe, z.B. sie selbst das Recht auf die ordentliche Mitgliedschaft einer amerikansichen Gruppe haben würde“, erhielt sie bekanntlich die Antwort, „daß das betreffende ordentliche Laienmitglied einer kontinentalen Gruppe zwar Gast, nicht aber ordentliches Mitglied einer der bestehenden amerikanischen Gruppen werden könnte“ (A. Freud 1927, 492).

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, inwiefern der Einbruch des Nationalsozialismus und die damit verbundene Flucht von vielen österreichischen und deutschen Psychoanalytikern Konsequenzen zeitigte, welche die schon begonnene Medicozentrierung von Psychoanalyse in so einschneidender Weise fortsetzte und intensivierte: In den 20er und 30er Jahren hatten jene deutschsprachigen Psychoanalytiker, die z.B. für die (bedingungslose) Zulassung von Pädagogen zur Therapieausbildung oder für die nicht-therapeutische Fortbildung von Pädagogen eingetreten waren, untereinander noch rege Arbeitskontakte pflegen können. Diese Kontakte wurden mit der Flucht vieler Psychoanalytiker aber jäh auseinandergerissen; und es war schon alleine deshalb schwer möglich, in der althergebrachten Dichte jene „Subkulturen“ weiter zu pflegen, die vor allem in Wien und Berlin lebendig waren und den medicozentristischen Tendenzen innerhalb der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung zumindest vereinzelte Akzente entgegengesetzt hatten.

Darüber hinaus flohen viele deutschsprachige Analytiker in den amerikansichen Raum, wo die Medizinalisierung von Psychoanalyse ja am weitesten fortgeschritten war. Unbeschadet der Tatsache, daß die amerikanische Frontstellung gegen „Laienanalytiker“ im folgenden etwas aufgeweicht wurde (Michaelis 1990, 225ff.), sahen sich diese Analytiker innerhalb der American Psychoanalytic Association einem ebenso massiven wie vielschichtigen Anpassungsdruck ausgesetzt. Diesem mußten sie sich in vielfacher Hinsicht beugen, um innerlich und äußerlich überleben zu können, und waren deshalb auch kaum in der

Lage, im Rahmen der institutionalisierten Psychoanalyse europäische nicht-klinische Traditionen in größerem Rahmen fortzuführen (vgl. Ekstein/Motto 1963, 218ff.; Jacoby 1983). Letzteres gelang zwar in beachtlichem Ausmaß innerhalb der amerikanischen Psychohygiene-Bewegung (Fatke 1978, 631ff.); doch fanden sich jene Personen, die an der Fortführung psychoanalytisch-pädagogischer Traditionen arbeiteten, zu keiner klar faßbaren Arbeitsgruppe zusammen, deren Veröffentlichungen z.B. in einem spezifischen Publikationsorgan hätte konzentriert nachgelesen werden können (vgl. Fatke 1978, 638).⁴ Dies kam der Tendenz der American Psychoanalytic Association, außerklinische psychoanalytische Arbeiten kaum zu rezipieren, nochmals entgegen, und war auch für die weiteren Entwicklungen von Bedeutung, die sich im deutschsprachigen Raum abzeichneten.

Es darf nämlich nicht vergessen werden, daß Amerika während des Zweiten Weltkrieges auch in Wissenschaftsfragen führend wurde, die Weiterentwicklung vieler psychoanalytischer Fragen mitinbegriffen: Wollte man in Österreich oder Deutschland nach 1945 an lokale Traditionen anschließen, so fand man diese kaum vor; wandte man sich an die geflüchteten Analytiker um Hilfe, so waren diese bereits stark vom medizinisch-klinischen Selbstverständnis von Psychoanalyse geprägt;⁵ und wollte man sich an jener Literatur orientieren, die in psychoanalytischen Publikationsorganen von internationalem Zuschnitt erschienen oder besprochen wurden, so handelte es sich über weite Strecken erst recht wieder um amerikanische Arbeiten, die entweder gänzlich klinisch orientiert waren oder aber pädagogische Konsequenzen ohne spezifische Explikation bloß ansatzweise in den Blick brachten (man denke z.B. an die Arbeiten von Spitz oder Mahler).

Schon die Skizze dieser Entwicklungslinien läßt verstehen, daß sich im Nachkriegsdeutschland die medicozentristische Ausrichtung von Psychoanalyse innerhalb der DPV (und später auch innerhalb der DPG) nahezu ungebrochen durchgesetzt hat. Diese Entwicklungen wurden in letzter

⁴ Psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Personen, die in der amerikanischen Psychohygiene-Bewegung mitarbeiteten, publizierten in Zeitschriften oder Büchern, die von der „Psychoanalytic Community“ kaum rezipiert wurden (vgl. Fatke 1984). In welchem Ausmaß andere Versuche, psychoanalytisch-pädagogische Traditionen im amerikanischen Exil fortzuführen, bald von klinisch-ärztlichen Akzentsetzungen geprägt waren, kann bei Ekstein/Motto (1969) in einprägsamer Weise nachgelesen werden.

⁵ Vgl. dazu den von Bareuther u.a. (1989) herausgegebenen Sammelband, der einige historische Beiträge enthält, denen entnommen werden kann, welche Bedeutung Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik der Zwischenkriegszeit für den Neuaufbau der deutschen psychoanalytischen Vereinigung hatten, die sich nach 1945 aber nahezu ausschließlich der Aus- und Fortbildung von Therapeuten widmete.

⁶ Vgl. dazu die historischen Darstellungen von Maetze (1976) und Solms-Rödelheim (1976) sowie die kritischen Beiträge von Mitscherlich-Nielsen / Michaelis (1984) bzw. Cremerius (1986).

Zeit von mehreren Autoren nachgezeichnet⁶, weshalb auf eine genauere Darstellung hier verzichtet wird. Ich gehe somit auch nicht näher darauf ein,

- inwiefern die klinische Ausrichtung der deutschen Nachkriegspsychoanalyse durch den Umstand begünstigt wurde, daß nach 1945 vornehmlich die Infrastruktur des medizinischen Versorgungssystems benützt werden konnte, um analytische Aktivitäten zu institutionalisieren;
- inwiefern dieser Prozeß durch die spätere Möglichkeit, Psychotherapie über Krankenkassen finanziert zu bekommen, fixiert und intensiviert wurde;
- welcher Zusammenhang zwischen dieser Tendenz zur Medizinalisierung von Psychoanalyse und der Tatsache besteht, daß aus der Sicht der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung zwar nach wie vor bloß die „klassische“ Sessel-Couch-Analyse als vollwertige psychoanalytische Praxis begriffen, zugleich aber auch jenen Praxisvarianten das Attribut des Psychoanalytischen nicht völlig abgesprochen wurde, die sich in diversen therapeutischen (!) Settings in Gestalt von Kinderanalyse, Gruppenanalyse, analytische Psychotherapie etc. zu etablieren begannen;
- welche neu aufbrechenden „technischen“ Fragen der psychoanalytisch-therapeutischen Praxisgestaltung überdies dazu geführt haben, daß sich die psychoanalytischen Ausbildungsvereine immer stärker auf ihre Therapeutenausbildungen konzentrierten;
- inwiefern die Abnahme der utopischen Vorstellung, Psychoanalytische Pädagogik könnte in weitreichender Weise prophylaktische Aufgaben erfüllen (Füchtner 1979, 23f.), mitbeteiligt war daran, daß innerhalb der psychoanalytischen Vereinigungen auf umfangreichere psychoanalytisch-pädagogische Forschung nahezu völlig verzichtet wurde;
- welche Rolle in diesem Prozeß Personen wie Alexander Mitscherlich, Alfred Lorenzer oder Klaus Horn spielten, die Psychoanalyse einerseits als Sozialwissenschaft begriffen, gleichzeitig aber kaum an der Frage arbeiteten, wie denn mit Menschen außerhalb des therapeutischen Settings analytisch gearbeitet werden kann;
- oder weshalb es nach 1945 auch in Österreich nicht gelang, dieser medicozentristischen Entwicklungstendenz von Psychoanalyse massiver entgegenzutreten, als es tatsächlich geschah,
- und aus welchen Gründen auch im Wien der Nachkriegszeit nicht mehr in vollem Umfang an die psychoanalytisch-pädagogischen Aktivitäten der Zwischenkriegszeit angeschlossen werden konnte.⁷

⁷ Wie unmißverständlich die Wiener Psychoanalytische Vereinigung während der Zwischenkriegszeit der zunehmenden Medizinalisierung von Psychoanalyse entgegenstand, läßt sich an zweierlei ablesen: an der intensiven analytischen Arbeit mit Vertretern aus pädagogischen Berufen sowie an der Tatsache, daß das „Lehrinstitut der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung“ – im Unterschied zu Berlin – vom psychoanalytischen Ambulatorium abgekoppelt war, um die analytisch-therapeutische Ausbildung von Nicht-Ärzten vor dem Einspruch ärztlicher Organisationen und einschlägigen Behörden zu schützen (Hitschmann 1925, 522; Deutsch 1925, 523). Auch nach 1945 gab es innerhalb der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung keine Versuche, bloß Ärzte zur analytischen Standardausbildung zuzulassen. Gleichzeitig gelang es der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung aber nicht einmal in Zusammenarbeit mit der Sigmund-Freud-Gesellschaft, nach 1945 spezifische Aus- oder Fortbildungsmöglichkeiten für Pädagogen anzubieten, die an die Angebote der Zwischen-

Insgesamt läßt sich jedenfalls festhalten, daß psychoanalytisch-therapeutische Praxis, wie sie im „klassischen“ Sessel-Couch-Setting gesetzt wird, zum Inbegriff psychoanalytischer Praxis wurde.

Konsequenterweise wurde zugleich anderen Praxisformen, die von psychoanalytischen Erwägungen geleitet sind, weniger Interesse entgegengebracht; und solchen Praxisformen wurde das Attribut des Psychoanalytischen sogar zusehends abgesprochen – und zwar vor allem dann, wenn es sich um nicht-therapeutische Varianten des unmittelbaren Arbeitens mit anderen Menschen außerhalb klinischer Settings handelte, pädagogische Praxis miteingeschlossen (vgl. Körner 1980).

Im Unterschied zur Frühphase der psychoanalytischen Bewegung wurde nun eine deutliche Grenze gezogen zwischen *psychoanalytisch-therapeutischer Praxis* einerseits und *pädagogischem Handeln* andererseits, das zusehends außerhalb des Gesamtrahmens von Psychoanalyse angesiedelt wurde.

2.2 Die Dichotomisierung zwischen psychoanalytischer und pädagogischer Praxis wird von seiten der insitutionalisierten Pädagogik mitgetragen

Es ist wichtig, sich zu vergegenwärtigen, daß zunächst auch die institutionalisierte Pädagogik kaum Initiativen setzte, um den eben skizzierten Entwicklungen entgegenzusteuern.

Soweit ich weiß, gab es im deutschsprachigen Raum bis in die späten 70er Jahre hinein weder einen pädagogischen Verband noch eine pädagogische Gesellschaft, weder einen pädagogischen Kongreß noch eine Gruppe von Universitätspädagogen, die in größerem Rahmen ebenso konsequent wie öffentlich dagegen aufgetreten wären, daß in der BRD der Nachkriegszeit immer weniger Pädagogen zu jenen psychoanalytischen Ausbildungsgängen zugelassen wurden, welche die DPG oder DPV anboten. Ich kenne keine Resolutionen oder Empfehlungen von überregionaler Bedeutung, in denen psychoanalytische Verbände offiziell aufgefordert oder eingeladen worden wären, mit Pädagogen kooperativ an psychoanalytisch-pädagogischen Problemstellungen intensiver zu forschen. Und ich kenne auch keine großräumig gesetzten Aktivitäten, mit denen gezielt der zunehmenden Gleichsetzung von psychoanalytischer und psychoanalytisch-therapeutischer Praxis entgegengearbeitet worden wäre:

Schon in der Zwischenkriegszeit waren es bloß vereinzelte Pädagogen mit Renomé, die sich eingehend mit psychoanalytischen Fragen beschäftigten – eine Tendenz, die nach 1945 zunächst noch zunahm. Die Forderung, entsprechende Lehrstühle zu schaffen,

kriegszeit auch nur annähernd heranreichten. Vergleichbares gilt übrigens auch für das österreichische DPG-Pendant, den Arbeitskreis für Tiefenpsychologie, der 1989 in die „Österreichischen Arbeitskreise für Psychoanalyse“ umgewandelt wurde.

wurde kaum erhoben; und die spätere Besetzung von Pädagogikprofessuren durch psychoanalytisch qualifizierte Personen in Reutlingen (Bittner, Ertle, Schmid), Würzburg (Bittner) oder Frankfurt (Leber) war ebenso wie die psychoanalytische Orientierung der neugegründeten Gesamthochschule Kassel eher lokalen Überzeugungen, Interessen und Zufälligkeiten zuzuschreiben und keineswegs Ausdruck einer etwaigen allgemein verbreiteten Auffassung, daß es dringend nötig wäre, innerhalb der Universitätslandschaft mehrere Abteilungen für Psychoanalytische Pädagogik einzurichten.⁸

Konsequenterweise war dann auch die wissenschaftliche Bearbeitung von psychoanalytischen bzw. psychoanalytisch-pädagogischen Fragestellungen durch Pädagogen von solchen lokalen Spezifitäten (wenn nicht gar individuell-zufälligen Neigungen) abhängig. Und jahrzehntelang gab es für interessierte Pädagogen keine Möglichkeit, sich über die Absolvierung eines umfassenderen Studien-, Aus- oder Fortbildungsganges elaborierte Kompetenzen für psychoanalytisch geleitetes Handeln in pädagogischen Arbeitsfeldern wie Schule, Kindergarten, Heim etc. zu erarbeiten.⁹

Die verhältnismäßig geringe Auseinandersetzung mit psychoanalytischen bzw. psychoanalytisch-pädagogischen Problemstellungen innerhalb der Pädagogik der späten Zwischenkriegs- sowie frühen und mittleren Nachkriegszeit bestätigte somit das Bild von Psychoanalyse als einer medizinischen Spezialdisziplin. Und das Fehlen einer (überregionalen) Kooperation zwischen institutionalisierter Psychoanalyse und institutionalisierter Pädagogik unterstützte überdies den weit verbreiteten Eindruck, daß Psychoanalyse und Pädagogik zwei getrennte Disziplinen mit unterschiedlichen Praxisfeldern darstellen, denen bestenfalls marginale Berührungspunkte gemeinsam sind.

Die Gründe für diese Entwicklung sind sicherlich ebenso vielfältig wie vielschichtig: Ich verweise darauf, daß es vor allem nach 1945 kaum Pädagogen von überregionalem Renommée gab, die auch psychoanalytisch ausgebildet waren bzw. als Mitglied der einen oder anderen psychoanalytischen Vereinigung hätten auftreten können. Ich erinnere daran, daß namhafte Pädagogen und Heilpädagogen schon sehr früh vehement gegen Psychoanalyse Stellung genommen hatten, sodaß sich in der Folge weder Pädagogen noch Psychoanalytiker besonders eingeladen gefühlt haben dürften, die Auseinandersetzung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik vertieft aufzugreifen und fortzuführen.

Ich teile allerdings auch die Meinung Wagner-Winterhagers (1991b), daß die geringe Arbeit an psychoanalytischen Fragestellungen innerhalb der Pädagogik bzw. die geringe Kooperation zwischen institutionalisierter Pädagogik und institutionalisierter Psychoanalyse nicht bloß den Vertre-

⁸ Bezeichnenderweise wurde Günther Bittner auch nicht auf eine Professur für „Psychoanalytische Pädagogik“, sondern auf einen Würzburger Lehrstuhl berufen, der ganz allgemein für Pädagogik gewidmet ist.

⁹ Man bedenke, daß der erste Bericht über Balintgruppenarbeit mit Lehrern im deutschsprachigen Raum erst 1971 und daß Lebers Bericht über psychoanalytisch orientierte Projektseminare erst 1972 erschienen – wobei beide Autoren „bloß“ Ausbildungselemente beschrieben. Von der Darstellung umfassenderer Aus- und Fortbildungsgänge war noch nach 1970 keine Rede (vgl. Schmid 1971 und Leber 1972).

tern der damaligen Pädagogik anzulasten ist; denn auch die Art, in der manche Mitglieder diverser psychoanalytischer Vereinigungen auftraten und Psychoanalyse präsentierten, hielt (und hält) Pädagogen immer wieder davon ab, eine intensivere Auseinandersetzung mit Psychoanalyse bzw. mit Psychoanalytikern zu suchen:

- Ich denke dabei nicht nur an die oben skizzierte Tendenz, Psychoanalyse zusehends als medizinische Disziplin auszugeben,
- sondern auch an die Neigung der psychoanalytischen Bewegung, sich zu isolieren: Zu vielen psychoanalytischen Kongressen und Tagungen haben nur jene Personen Zutritt, die bei dieser oder jener psychoanalytischer Vereinigung Mitglied sind; die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Nicht-Psychoanalytikern wird kaum gepflegt; und wenn psychoanalyse-relevante Beiträge, die von Vertretern anderer Disziplinen verfaßt werden, nicht in psychoanalytischen Publikationsorganen erscheinen, so drohen sie unbemerkt zu bleiben.¹⁰
- Dort, wo Psychoanalytiker öffentlich in Erscheinung treten oder wo sie mit Vertretern anderer Disziplinen in direkte Auseinandersetzungen geraten, präsentieren sie sich gerne als Vertreter einer Disziplin, die anderen Disziplinen konkurrenzlos und unantastbar überlegen ist: Psychoanalytiker erwecken immer wieder den Eindruck, als verfügten sie (unabhängig von diskussionswürdigen methodologischen Vorentscheidungen) über unbestreitbare Einblicke in verdrängte, gesellschaftlich tabuisierte Strebungen und Konflikte, die für Psychoanalytiker schlichtweg evident und für Nicht-Psychoanalytiker kaum kritisierbar sind. Äußern sich Psychoanalytiker dennoch zu dieser oder jener Kritik an Psychoanalyse, so neigen sie seit Freud (z.B. 1916/17, 41ff.; 1925, 188) dazu, sachliche Diskurse zu meiden und Einwände als Ausdruck unbewußter Widerstände zu werten, die von Unanalysierten vorgetragen werden.¹¹ Und wenn sich Psychoanalytiker von solchen Einwänden nicht beirren lassen, so legen sie dies immer wieder als Beleg für ihre unbeirrbarere Wahrheitstreue aus, die sich durch keine unbequemen Widerstände eindämmen läßt und der es zu verdanken ist, daß Psychoanalytiker trotz reaktionärer Widerstände daran festhalten, in ihren Kuren eine Praxis zu leisten, die unüberbietbarer Weise befreiend, human, aufklärend, heilend, manipulationsfrei und damit ethisch gerechtfertigt ist.
- Weiters vermitteln einzelne Psychoanalytiker den (doppelbödigen) Eindruck, daß sie dank der Überlegenheit ihrer Disziplin in der Lage sind, unbeschadet der

¹⁰ Ein Musterbeispiel dafür stellt die Studie „Historische Grundlagen der Psychoanalyse“ von Maria Dorer dar. Tenorth (1988) zufolge war Maria Dorer seit 1927 als Assistentin am pädagogischen Institut Mainz tätig und seit 1932 habilitiert: Obwohl sie sich als exzellente Kennerin der frühen psychoanalytischen Schriften präsentierte und obwohl sie in scharfsinniger Weise Schwächen der frühen psychoanalytischen Theoriebildung präziserte, wie sie einige Zeit später auch in der psychoanalyse-internen Metapsychologie-Diskussion problematisiert wurden, fand es meines Wissens nach kein Analytiker der Mühe wert, ihre Arbeit in psychoanalytische Diskussionen einzubinden.

¹¹ Heitger (1984, 76) hat in diesem Zusammenhang betont, daß eine solche Haltung „den Kritiker machtlos und mundtot (macht); seine Kritik beweist ja gerade seinen neurotischen Charakter, definiert ihn als krank, sodaß er sich am besten jener Therapie selbst überließe. Dabei gibt sich diese Vormundschaft mild und verständnisvoll. Der Kritiker ist ja nicht eigentlich böse, sondern nur krank. Ihn trifft an seinem beklagens- und bedauernswerten Zustand kaum persönlich Schuld.“

medicozentristischen Ausrichtung von Psychoanalyse auch zu Erkenntnissen zu gelangen, die den Bereich des Klinischen weit übersteigen. Viele Psychoanalytiker äußern sich dann über Entwicklungspsychologie und Soziologie, Technologie und Politik, Gesellschaftswissenschaft und Kultur etc., ohne zu wissen bzw. ohne darauf Bezug zu nehmen, was Vertreter anderer Disziplinen zu diesen Fragestellungen bereits erarbeitet haben – ein Vorgehen, das Tradition hat: Denn schon Rank/Sachs (1912, 16) haben in ihrem programmatischen Eröffnungsartikel im ersten Heft der Zeitschrift „Imago“ den Anspruch formuliert, Psychoanalytiker hätten zwar Vertretern anderer Disziplinen Hinweise zu geben, die für deren Arbeit unverzichtbar sind, während Ergebnisse anderer Wissenschaften primär in der Frühphase der psychoanalytischen Theorieentwicklung zur Bestätigung (!) psychoanalytischer Einsichten von Belang gewesen wären.

Bezeichnenderweise finden sich schon in den psychoanalytisch-pädagogischen Arbeiten der Zwischenkriegszeit (und somit auch in den Beiträgen der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik) kaum Bezüge zu pädagogischen Diskussionen, wie sie damals außerhalb der psychoanalytischen Bewegung geführt wurden. Und ähnliches gilt auch für einen Gutteil von Arbeiten aus der Zeit nach 1945, in denen sich Psychoanalytiker, die zugleich keine Pädagogen waren, vereinzelt und verstreut zu pädagogischen Fragestellungen geäußert haben.¹²

Es ist mir wichtig, darauf hinzuweisen, daß mit diesen Bemerkungen weder billige Polemik noch ungerechtfertigte Verallgemeinerungen zum Ausdruck gebracht werden sollen. Ich will hier vielmehr einige (nachweisbare) *Tendenzen* beschreiben, denen Psychoanalytiker immer wieder folgen, wenn sie öffentlich in Erscheinung treten, und die so manche Vertreter der institutionalisierten Pädagogik eher davon abgehalten haben dürften, sich mit Psychoanalyse intensiver auseinanderzusetzen.

Konsequenterweise waren daher zu Beginn der 70er Jahre nur wenige Erziehungswissenschaftler so weit in Psychoanalyse eingearbeitet, daß sie im Gespräch mit Psychoanalytikern als ebenbürtige Dialogpartner hätten auftreten können. Denn man muß den diversen psychoanalytischen Verbänden und Gesellschaften zugestehen, daß mit der Medizinalisierung von Psychoanalyse auch eine Konzentration psychoanalytisch-wissenschaftlicher Tätigkeit stattgefunden hat, die nicht nur zu beachtlich umfangreichen, sondern auch zu beachtlich subtilen Ergebnissen führte: Auch heute noch ist dem psychoanalytisch-*therapeutischen* Schrifttum am differenziertesten zu entnehmen, welche methodischen Konsequenzen die Annahme eines dynamischen Unbewußten für die Arbeit mit anderen Menschen zeitigt; und der damit einhergehenden Elaborierung psychoanalytischer Theoriebildungen ist es wohl auch zu verdanken, daß ein Gutteil jener psychoanalytischer Schriften zu

¹² Wagner-Winterhager (1991b) wies in diesem Zusammenhang darauf hin, daß es lohnend wäre, im Rahmen einiger problemgeschichtlicher Studien genauer zu untersuchen, ob in diesen psychoanalytisch-pädagogischen Arbeiten nicht einige Problemstellungen (wie z.B. das Verhältnis zwischen Individuum und Kultur) weniger differenziert diskutiert wurde, als dies in manchen pädagogischen Publikationen der Fall war.

pädagogischen Fragestellungen lesenswert ist, die von Psychoanalytikern stammen, welche in außeranalytische pädagogische Theorietraditionen kaum eingearbeitet sind bzw. waren.

2.3 Die schwierige Situation von Pädagogen, die an Psychoanalyse dennoch interessiert waren

Freilich führte die weithin zum Ausdruck gebrachte Auffassung, daß Psychoanalyse und Pädagogik zwei voneinander klar getrennte Disziplinen und Praxisformen darstellen, keineswegs dazu, daß das Interesse sämtlicher Pädagogen an Psychoanalyse erlosch. *Im Gegenteil:* Für viele Erzieher, Lehrer, Sozialarbeiter etc., die tagtäglich in schwierigen Arbeitssituationen standen, schlecht ausgebildet und mit wenig Prestige bedacht, dürfte das weithin verbreitete Bild von Psychoanalyse auch nach 1945 ein hohes Maß an Faszination ausgeübt haben; und auch für manche Erziehungswissenschaftler mag z.B. die Vorstellung anregend gewesen sein, sich über die wissenschaftliche Beschäftigung mit Psychoanalyse vielleicht in eine Disziplin einarbeiten zu können, deren öffentliches Renomé zusehends im Steigen begriffen war.

Motive dieser Art dürften in einer oft nur schwer entflechtbaren Weise mit sachlichen Erwägungen verbunden gewesen sein, die es einzelnen Pädagogen sinnvoll erscheinen ließen, sich um eine intensive Auseinandersetzung mit psychoanalytischen Theorien ebenso zu bemühen wie um die Ausbildung psychoanalytischer praxisleitender Kompetenzen. Wie diese Motive im einzelnen aber auch immer beschaffen gewesen sein mögen – die Situation ernsthaft interessierter Pädagogen war wegen der Entwicklungen, die ich hier nachgezeichnet habe, äußerst prekär:

- für Pädagogen wurde es nach 1945 zumindest in der BRD immer schwieriger, über die Absolvierung einer psychoanalytischen Ausbildung anerkanntes Mitglied der „Psychoanalytic Community“ zu werden; denn bald wurden ja nur mehr Mediziner und Psychologen zur psychoanalytischen Ausbildung zugelassen.
- aber auch dort, wo Pädagogen (wie z.B. in Österreich) Zugang zu psychoanalytischen Ausbildungen und Vereinigungen hatten, war es ihnen unmöglich geworden, unter Beibehaltung ihrer pädagogischen Identität elaborierte psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen auszubilden; denn das Interesse der psychoanalytischen Ausbildungsvereine konzentrierte sich nahezu ausschließlich auf die Entfaltung therapeutischer Kompetenzen. Darüber hinaus konnte man sich in den psychoanalytischen Vereinigungen auch keinen internen Foren zur Diskussion pädagogischer Fragestellungen aus psychoanalytischer Sicht anschließen; denn solche Gesprächsforen hatten ja zu existieren aufgehört.

Da interessierte Erzieher, Lehrer, Sozialarbeiter etc. auch keine Möglichkeiten vorfanden, sich außerhalb der etablierten psychoanalytischen Vereinigungen psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen anzueignen, konnten ihre Versuche, an der Sache (und am Prestige) von Psychoanalyse zu partizipieren, im Regelfall nur scheitern:

- Pädagogen, die sich nicht über das Studium der Medizin oder Psychologie daran

machten, Arbeitsbereich wie Schule, Heim, Jugendamt etc. zu verlassen, um sich anschließend zum klinisch arbeitenden Analytiker ausbilden zu lassen, konnten weder anerkannte Analytiker werden noch jene Qualifikationen erlangen, die es ihnen erlaubten, im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeitsfelder psychoanalytisch fundierte Praxis zu leisten.

- Psychoanalytisch ambitionierte Lehrer, Erzieher, Sozialarbeiter etc. waren damit aber verleitet, in ihren pädagogischen Arbeitsfeldern psychoanalytisch zu dilettieren. Häufig versuchten sie z.B. in ihren Arbeitsfeldern so zu arbeiten, wie sie meinten, daß Analytiker im Sessel-Couch-Setting arbeiten (also z.B. ähnlich „abstinent“), ohne aber angemessen zu berücksichtigen, welche Probleme man schafft, wenn man Vorstellungen über das Arbeiten in therapeutischen Settings unreflektiert auf andere Settingbedingungen überträgt (vgl. Stephenson 1992).

Aber auch von seiten der Erziehungswissenschaftler kam wenig Hilfe. Denn im großen und ganzen rüttelten ja Vertreter der Pädagogik kaum an der Tendenz, Psychoanalyse der Medizin zuzurechnen. Und jene Vertreter der Erziehungswissenschaft, die sich psychoanalytisch-pädagogischen Fragestellungen zuwandten, hatten es ähnlich schwer wie interessierte Lehrer, Kindergärtner, Erzieher:

- Von seiten der etablierten Erziehungswissenschaft mußten sie sich den Vorwurf gefallen lassen, sich „eigentlich“ mit klinischen, nicht aber mit pädagogischen Fragen zu beschäftigen und damit den Bereich der Erziehungswissenschaft bereits verlassen zu haben.
- Und von seiten der psychoanalytischen Vereinigungen wurden ihre Arbeiten entweder ignoriert;¹³ oder es wurde ihnen unmißverständlich signalisiert, daß sie ja letztlich keine bzw. keine „wirklichen“ Psychoanalytiker und aus diesem Grund psychoanalytisch inkompetent seien: als Laien nicht einmal im Sinn der nicht-ärztlichen Analytiker, sondern als doppelte Laien im Sinn von „nicht-einmal-überhaupt-Analytiker“, die man da oder dort vielleicht ein wenig mitnaschen läßt an den Krümeln, die vom Tisch der Reichen fallen,¹⁴ um sie insgesamt aber eher darauf hinzuweisen, daß sie mit ihren Studien eine Verwässerung von

¹³ Dies drückte sich z.B. darin aus, daß ihre psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen in den Veröffentlichungen der „psychoanalytic community“ nicht rezipiert wurden. Ein letztes Beispiel dafür findet sich in Wien: 1990 war das 2. Heft des „Bulletin der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung“ dem 40. Todestags August Aichhorns gewidmet. In den Artikeln dieses Heftes wurde keine einzige Arbeit aus der psychoanalytisch-pädagogischen Diskussion der letzten Jahre erwähnt, obgleich doch einige psychoanalytisch-pädagogische Publikationen erschienen sind, in denen sich Autoren zum Teil mit historischen Ergänzungen, zum Teil aber auch kritisch auf Aichhorn bezogen haben.

¹⁴ Die Rede von den Krümeln, die vom Tisch der „reichen Psychoanalytiker“ gelegentlich fallen und den psychoanalytisch interessierten Pädagogen überlassen werden, stammt von Fritz Redl und diente Reinhard Fatke (1985) als Titel eines entsprechend kritischen Artikels. (Die dabei angesprochene überhebliche Haltung von Psychoanalytikern ist übrigens auch der Arbeitsgruppe „Pädagogik und Psychoanalyse“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften nicht fremd; denn unter den Analytikern, die immer wieder zu den Arbeitstagen eingeladen werden, befanden sich einige, die ihr Referat auf dem Niveau einer Einführung in Psychoanalyse oder eines Vortrages vor einem interessierten Laienpublikum gehalten hatten.)

Psychoanalyse betrieben, die mitunter gar als Aufruf zum wilden analytischen Arbeiten in pädagogischen Arbeitsfeldern verstanden werden müßten.¹⁵

In Anlehnung an Trescher (1985, 154) kann deshalb festgehalten werden, daß jene Pädagogen, die an psychoanalytischen Problemstellungen zu arbeiten versuchten, doppelt „heimatlos“ geworden waren: Wegen ihrer Auseinandersetzung mit Psychoanalyse „blieb(en) sie den Erziehungswissenschaften fremd“; und als Pädagogen „kollidiert(en) sie mit dem ärztlichen Selbstverständnis der überwiegenden Mehrzahl der Psychoanalytiker“. Als „Grenzgänger“, wie Bittner/Ertle (1985, 10) sie bezeichnen, war es für sie kaum möglich, sich da oder dort verständlich zu machen bzw. da oder dort auf Resonanz und Bereitschaft zur Zusammenarbeit zu stoßen.

3. Die dritte Phase der Auslegung des Verhältnisses zwischen psychoanalytischer Praxis, pädagogischem Handeln und psychoanalytischer Kur als Phase des Aufbrechens von Eindeutigkeiten

Die soeben umrissenen Hinweise zur Auseinandersetzung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik nach 1945 dürften über weite Strecken auch die gegenwärtigen Diskussionen um das Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnis charakterisieren. Dessen ungeachtet meine ich aber, daß seit den späten 70er bzw. seit den frühen 80er Jahren *deutliche Zeichen einer Trendumkehr zu bemerken sind*.

- Will man präzisieren, worin sich diese Trendumkehr zeigt,
- möchte man klären, in welchen Entwicklungen diese Trendumkehr wurzelt,
- und versucht man zu verstehen, weshalb diese Trendumkehr von der (bereits eingangs erwähnten) Zunahme an kontrovers geführten Diskussionen begleitet ist,

dann ist es *unter anderem* sinnvoll, sich zunächst vor Augen zu führen, daß während des letzten Jahrzehnts (auch) der Konsens darüber geringer wurde, was – schon jeweils für sich gesehen – unter psychoanalytischem Handeln *einerseits* und pädagogischer Praxis *andererseits* zu verstehen ist.

¹⁵ Eines der jüngsten Beispiele hierfür ist Graf-Desernos (1990) Rezension von H.-G. Treschers „Theorie und Praxis der Psychoanalytische Pädagogik“. Für eine klare Trennung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik plädierend wirft Graf-Deserno der Arbeit von Trescher vor, sie würde Pädagogen ermuntern, in Überschätzung ihrer beruflichen Kompetenzen insgeheim Therapeuten sein zu wollen. Geflissentlich übersieht sie, daß sich der Autor von solch einem Verständnis ausdrücklich distanziert und vor der Therapeutisierung seines Konzepts von Psychoanalytischer Pädagogik explizit warnt.

3.1 Wachsende Uneindeutigkeiten in der Bestimmung der Charakteristika von psychoanalytischer Praxis

Wer sich mit der Problemgeschichte der Psychoanalyse beschäftigt, der weiß, daß die Frage nach der rechten Charakterisierung von psychoanalytischer Praxis immer schon Gegenstand intensiver Diskussionen gewesen war – man denke etwa an die Auseinandersetzungen der „Psychoanalytic Community“ mit Personen wie Alfred Adler, Sandor Ferenczi, Michael Balint, Franz Alexander, Melanie Klein, Karen Horney, Heinz Kohut etc. Diese Diskussionen zeichneten sich dadurch aus, daß einzelne Analytiker eine bestimmte „offizielle“ Auffassung von Psychoanalyse in Frage stellten und in der Folge damit rechnen mußten, aus ihren psychoanalytischen Vereinigungen ausgeschlossen oder innerhalb ihrer Vereinigungen zumindest isoliert zu werden. Gerade die Existenz einer solchen „offiziellen“ Auffassung von „rechter“ psychoanalytischer Praxis als Bezugspunkt einschlägiger Auseinandersetzungen ist in den Diskussionen der letzten Jahre aber immer seltener zu finden.

Stattdessen gibt es heute kaum eine Präzisierung von psychoanalytischer Praxis, die nicht von der einen Analytikergruppe vertreten und zugleich von mehreren anderen Analytikergruppen in Frage gestellt würde. Auseinandersetzungen darüber finden aber keineswegs hinter verschlossenen Konferenztüren oder bloß in privat zirkulierenden Papieren statt, sondern rücken ins Zentrum von national und international ausgeschriebenen Tagungen. Einschlägig geführte Diskussionen werden publiziert und sind für jedermann nachlesbar. Und selbst prominente Repräsentanten der institutionalisierten Psychoanalyse scheuen nicht davor zurück, sich öffentlich zur augenblicklichen *Identitätskrise von Psychoanalyse* zu bekennen (vgl. Eagle 1984; Wallerstein 1992).

Freilich liegt die Frage nahe, ob nicht dennoch bestimmte Charakteristika von psychoanalytischer Praxis genannt werden können, die in psychoanalytischen Kreisen nach wie vor unumstritten sind. Eine solche Rückfrage könnte von der Vorstellung ausgehen,

daß Psychoanalyse seit den späten 20er Jahren gleichsam „zu sich selbst gekommen sei“; denn Psychoanalytiker hätten immer deutlicher erkannt, daß sich das „Wesen“ psychoanalytischer Praxis

- durch erforschendes Aufdecken von Unbewußtem,
- durch den Verzicht auf jedwede Form von Manipulation und
- durch die rückhaltlose Förderung von Kreativität, Freiheit und Mündigkeit

auszeichne. In diesem Zusammenhang, so könnte argumentiert werden, sei deutlich geworden, daß diese Charakteristika von psychoanalytischer Praxis nur unter bestimmten Bedingungen realisiert werden können. Diese Bedingungen seien eben jene des (klassischen) Sessel-Couch-Settings, da nur innerhalb eines solchen Settings dem Junktim von „Heilen und Forschen“ entsprochen werden könne. Aus diesem Grund sei es auch klar, daß psychoanalytische Praxis keinesfalls in Arbeitsfeldern wie

Schule, Heim, Kindergarten etc. geleistet werden könne. Auffassungen, die von dieser Grundüberzeugung abweichen, dürften daher auch nicht als zulässige weitere Varianten im Diskurs um die Bestimmung des Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnisses begriffen werden.

Diese Auffassung, die bisweilen mit der These von der „Unteilbarkeit der Psychoanalyse“ verbunden wird und der Position von Jürgen Körner (1980) zumindest nahekommmt, wirkt aufs erste bestechend klar. Bei näherem Hinsehen zeigt sich aber, daß dieses Verständnis von psychoanalytischer Praxis selbst innerhalb der „Psychoanalytic Community“ von heute als umstritten gilt:

- Für Eissler zum Beispiel war es 1958 noch relativ leicht, das „Wesen“ der klassischen psychoanalytischen Technik mit dem Hinweis zu untreiben, daß „das Deuten das ausschließliche bzw. das führende oder vorherrschende Mittel der Wahl darstellt“ (Eissler 1958, 611). Charakterisierungsversuche dieser Art verloren aber an Eindeutigkeit, als Dichotomisierungen zwischen Psychoanalyse als „Einsichtstherapie“ bzw. als „Therapie der emotionalen Erfahrung“ zusehends unterlaufen wurden (vgl. Cremerius 1984, 187ff.; Finger-Trescher 1991); denn damit war in vielfacher Hinsicht der theoretische Boden für die Ausformulierung von höchst unterschiedlichen Versuchen geschaffen worden, den Stellenwert der Vorgabe von Deutungen im Gesamtprozeß der psychoanalytischen Kur neu zu bestimmen.
- Darüber hinaus wurde zusehends unklar, in welcher Häufigkeit und in welcher Intensität im Zuge der Ausgestaltung von psychoanalytischen Kuren überhaupt gedeutet wird: Dies hängt nicht nur damit zusammen, daß der Begriff des Deutens selbst in Diskussion geriet (vgl. z.B. Bauriedl 1984), sondern wurzelt auch in der Veröffentlichung einschlägiger Verlaufsuntersuchungen, die darauf hinwiesen, daß selbst in hochfrequenten analytischen Kuren mehr stützend gearbeitet wird, als gemeinhin angenommen wurde (Wallerstein 1990). Zugleich begannen auch mehrere Vertreter der Selbst- und Objektbeziehungstheorie aufgrund eigenständiger prozeßtheoretischer Überlegungen die Auffassung zu vertreten, daß im „deutenden Aufdecken von Unbewußtem“ gar nicht der primär heilende Faktor einer psychoanalytischen Kur gesehen werden muß (vgl. Mertens 1983, 207ff.; Eagle 1984, 173ff.).
- Weiters häuften sich empirisch gestützte Hinweise darauf, daß die partielle Nicht-Auflösung von Übertragungsmomenten sowie die unaufgelöste Identifizierung von Patienten mit der (analytischen) Haltung ihres Analytikers konstitutiv sein dürfte für den Erfolg analytischer Kuren (Nedelmann 1981). Hinweise dieser Art und die ganz allgemein zunehmende Beschäftigung mit dem Thema der „Aktivität des Analytikers als Determinante des analytischen Prozesses“ veranlaßten auch prominente Analytiker, Kritik zu üben an der oben erwähnten These, daß psychoanalytisch-therapeutische Praxis manipulationsfrei, tendenzlos und bloß befreiend sei (Thomä 1981, 72ff.; Cremerius 1984, 276ff.).
- Damit verbundene Hinweise darauf, daß Analytiker nicht bloß „abstinent spiegeln“, sondern daß sie an der Ausgestaltung von therapeutischen Prozessen aktiv mitbeteiligt sind, führte zur Diskussion der Frage, inwiefern denn auch die Assoziationen und „Einsichten“ von Patienten vom Analytikerverhalten abhängig seien. Manche Autoren begannen folglich an der These zu zweifeln, daß im Zuge der Ausgestaltung von analytischen Kuren Unbewußtes überhaupt „erforscht“ werden könnte (vgl. Thomä/Kächele 1986, 365ff.; Grünbaum 1988); während andere Autoren wiederum versuchten, den Begriff des „Aufdeckens von Unbewußtem“ epistemisch neu zu bestimmen, ohne daß es freilich gelungen wäre, einer

bestimmten Begriffsbestimmung breite Zustimmung zu verschaffen (vgl. Datler 1991).

Unübersehbar uneins wurden Analytiker aber nicht nur in der Beantwortung der Frage, wodurch sich denn das analytische Handeln im Zuge der Ausgestaltung von analytischen Kuren auszeichne. Denn seit 10 bis 15 Jahren verlor in analytischen Kreisen auch die Usance an Verbindlichkeit, nach Tunlichkeit bloß die Praxis der hochfrequenten psychoanalytischen Kur als „psychoanalytische Praxis“ zu begreifen:

- Ein höheres Maß an Liberalität in der Verwendung des Begriffes des „Psychoanalytischen“ dürfte einerseits in der Rezeption von empirischen Studien wurzeln, denen zu entnehmen ist, daß die hochfrequente, langjährige analytische Arbeit mit Erwachsenen im Sessel-Couch-Setting gar nicht den Regelfall psychoanalytisch-therapeutischer Praxis darstellt (Pulver 1984). Der 1986 in Auftrag gegebenen „Praxistudie“ zufolge wird z.B. das Gros aller Patienten (62 %), die bei Analytikern in Einzelbehandlung sind, mit einer Frequenz von zwei oder weniger Wochenstunden (und über weite Strecken in einem Sessel-Sessel-Setting) behandelt (Nedermann/Reiche 1990, 208).
- Untersuchungen dieser Art provozierten die Frage, ob und inwiefern präzise Grenzen zwischen hochfrequenten „Analysen“ einerseits und niederfrequenten „psychoanalytischen Therapien“ andererseits gezogen werden können: Berichte von international eingesetzten Arbeitsgruppen und breit angelegten Verlaufsuntersuchungen wiesen darauf hin, daß es unmöglich ist, zwischen Analysen und Therapien scharfe Grenzen zu ziehen (Cremerius 1984, 284ff.; Rotmann 1988). Hoffmann (1983) scheut sich daher auch nicht, die Ausgestaltung von analytisch orientierten Therapien, die langfristig bloß ein Mal pro Woche stattfinden, als psychoanalytische Praxis auszuweisen, die gemeinsam mit anderen Formen der Kurz- und Fokalthérapien ein breites Spektrum an Praxisvarianten aufspannt, denen das Attribut des Psychoanalytischen von vielen Autoren mit dem Hinweis zugestanden wird, daß sich Differenzierungen zwischen diesen Praxisformen ohnehin nur unter Herausarbeitung tendenzieller Unterschiede umreißen ließe (Mertens 1990, 192 ff.; Weigeldt/Paal 1990).
- Zugleich wuchs die Zahl der Psychoanalytiker, die auch diverse Varianten der therapeutischen Arbeit mit Kindern, Familien oder Gruppen als „psychoanalytische Praxis“ begriffen. Und dem Bereich des psychoanalytischen Handelns wurde darüber hinaus auch die nicht-therapeutische Arbeit jener Psychoanalytiker zugerechnet, die Supervisions- oder Balintgruppenarbeit leisten (vgl. Mertens 1983; Pühl/Schmidbauer 1986). In Lochs (1990) Arbeit über die „Konstitution des Subjekts im psychoanalytischen Dialog“ wird der Bereich der „angewandten Psychoanalyse“ überdies auf den Einsatz von „Flash- und Episodentechniken“ sowie auf die Arbeit mit „Deutungsverzicht“ ausgeweitet, was letztlich die Frage nahelegt, weshalb denn dann nicht auch deutungsfreies Arbeiten, wie sie etwa Zulliger beschrieben hat, als psychoanalytische Praxis begriffen werden könne (vgl. Datler 1985). Bittner (1986, 38) neigt darüber hinaus dazu, selbst der elterlichen Erziehungsarbeit von Analytikern das Attribut des Psychoanalytischen zuzuschreiben, wenn diese Arbeit von einer analytischen Grundhaltung getragen wird.

Diese breite Palette an Diskussionen und Begriffsauslegungen erinnert unweigerlich an die vielzitierte Sentenz Joseph Sandler (1982, 45), der angesichts der Uneindeutigkeit, mit der heute der Begriff des Psychoanalytischen selbst innerhalb der Internationalen Psychoanalytischen

Vereinigung gehandelt wird, zu überlegen gab, daß es sinnvoll sein könnte, unter psychoanalytischer Praxis schlicht *jene Praxis* zu verstehen, *die von Mitgliedern der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung gesetzt wird*. Freilich bringt Sandler die gegenwärtigen Schwierigkeiten einer präzisen Charakterisierung von psychoanalytischer Praxis damit aber nur auf den Punkt; denn er läßt u.a. offen, worin sich denn die vielen Praxisvarianten dieser Analytiker von den Praxisvarianten anderer analytisch gebildeter Personen unterscheiden, die – aus welchen Gründen auch immer – der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung *nicht* angehören. Daß es spezifische *praxisleitende Theorien* wären, die hier zur Spezifizierung von psychoanalytischer Praxis herangezogen werden könnten, ist nicht anzunehmen, da heute auch innerhalb der Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung weit mehr unterschiedliche und über weite Strecken untereinander konkurrierende Theorieansätze akzeptiert sind, als dies je der Fall war (man denke an die Ansätze der schon erwähnten Selbst- und Objektbeziehungstheorien, an die Ansätze der Triebtheorie und der Ichpsychologie, an die Konzepte der Kleinianer, der British Middle Group, der Lacanianer etc.). Auch hilft hier der schnelle Verweis auf „klassische“ Begriffe wie jene des Deutens oder Durcharbeitens, der Abstinenz oder der Übertragung kaum weiter, da Anna Freud bereits 1970 festhalten mußte, daß es in der Psychoanalyse kein einziges Stück Theorie, Technik oder aber auch Terminologie gäbe, „das nicht von dem einen oder anderen Autor in Zweifel gezogen wird“ (A. Freud 1970, 2556).

Vergleicht man allerdings jüngere Diskussionen mit Publikationen aus vergangenen Jahrzehnten, dann scheinen Analytiker inzwischen die gemeinsame Überzeugung zu teilen, daß psychoanalytische Praxis nicht mehr länger als Spezialfall medizinischer Praxis begriffen werden dürfe. Doch ist auch diesbezüglich Vorsicht angesagt: In der Literatur des letzten Jahrzehnts nahmen zwar die Stimmen zu, die sich kritisch mit den Konsequenzen der Laienanalysedebatte und der damit zusammenhängenden Medizinalisierung von Psychoanalyse auseinandergesetzt haben (vgl. Parin/Parin-Matthey 1983; Michaelis 1990). Psychoanalytische Vereinigungen wie die DGP oder DPV zeigen gleichzeitig aber kaum Anstalten, von ihrer Usance abzuweichen, bloß Mediziner und klinisch orientierte Psychologen zur psychoanalytischen Ausbildung zuzulassen.

3.2 Wachsende Uneindeutigkeiten in der Bestimmung der Charakteristika von pädagogischer Praxis

Bemerkenswerter Weise nahm auch in den erziehungswissenschaftlichen Diskussionen des letzten Jahrzehnts der Konsens darüber ab, was denn unter *pädagogischem Handeln* zu verstehen sei.

Zwar hatten sich schon die erziehungswissenschaftlichen Diskussionen der vorhergehenden Jahrzehnte durch geringen Konsens in der Diskus-

sion der Frage nach dem „rechten Verständnis“ von „pädagogischem Handeln“ ausgezeichnet. Bis in die späten 70er Jahre hinein ließen sich aber einige wenige *Grundpositionen* ausmachen, die von ihren Vertretern markant vorgestellt und als klare Alternativen zueinander präsentiert wurden: Innerhalb der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen, der kritisch-emanzipatorischen, der kritisch-rationalistischen und der neukantianischen Pädagogik wurden jeweils spezifische Antworten auf die Frage gegeben, worin sich denn „pädagogische Praxis“ von anderen Varianten menschlicher Praxis unterscheidet. Und in Publikationen wie jener von Lassahn (1974) wurde entsprechend dezidiert auf diese Grundpositionen, die klar auseinanderhaltbar waren, eingegangen. An Veröffentlichungen, die wenige Jahre später erschienen (man denke z.B. an den Sammelband von König/Zedler 1982) kann hingegen abgelesen werden, daß sich diese Situation seit dem Ende der 70er Jahre deutlich gewandelt hat:

- a. Schon in den 70er Jahren waren Vertreter diverser pädagogischer Grundrichtungen auf deutliche Schwierigkeiten gestoßen, als sie versucht hatten, aus der Perspektive ihrer programmatischen Grundpositionen pädagogische Einzelfragen zu bearbeiten. Dies hatte bald zu Kontroversen innerhalb der einzelnen „Schulen“ sowie zu Gesprächen zwischen Vertretern unterschiedlicher Grundpositionen geführt und ging Hand in Hand damit, daß sich die klaren Grenzen und Gegensätzlichkeiten zwischen den einzelnen Grundrichtungen allmählich aufzuweichen begannen: In so manchen Diskussionen ist heute „kaum noch auszumachen ...“, wo die Konturen der einzelnen Positionen nun eigentlich genau verlaufen“ (Vogel 1986, 474).
- b. Die verstärkte Beschäftigung mit pädagogischen Einzelproblemen, mit denen sich Bildungspolitiker oder Vertreter diverser pädagogischer Berufsgruppen täglich konfrontiert sehen, führte vielerorts zu einer kritischen Neueinschätzung der Frage, was denn die etablierten Auffassungen von „pädagogischer Praxis“ samt deren Implikationen für Wissenschaft und Forschung für die Bewältigung solcher Einzelprobleme leisten (vgl. Heid 1990). Immer mehr Autoren mußten dabei ernüchternd feststellen, daß es anscheinend „kein Konzept der Erziehungswissenschaft (gibt), in dem ein allgemeines Erkenntnisprogramm und seine erziehungswissenschaftlichen Transformation, eine eigene Forschungspraxis und die Bedeutung für die Handlungspraxis der Erzieher zugleich nicht nur behauptet, sondern auch eingelöst werden könnte“ (Tenorth 1985, 828f.). In dieser Situation wandten sich viele Pädagogen in der Hoffnung auf klarere Orientierung den Fächern der Psychologie, Soziologie, Kybernetik, Systemtheorie etc. zu, was zum Teil überlegt, zum Teil aber auch unreflektiert-naiv geschah. Insgesamt hatte dies aber zur Konsequenz, daß die Vorstellungen darüber, was unter „pädagogischem Handeln“ vorzustellen sei, nochmals vielgestaltiger und über weite Strecken auch diffuser wurden.
- c. Mit all diesen Entwicklungen ging eine rapide Zunahme pädagogischer Positionen und „Positionchen“ einher, die in erziehungswissenschaftlichen Publikationen und Diskussionen des letzten Jahrzehnts kreierte und umrissen wurden. Stichworte unterschiedlicher Provenienz wie Symbolischer Interaktionismus oder Phänomenologie, Handlungsforschung und Alltagsorientierung, anti-pädagogisch, systemisch und feministisch, ökologisch, postmodern und transzendental-kritisch ... stehen inzwischen für mehr oder weniger deutlich voneinander abgrenzbare Ansätze, in denen (explizit oder implizit) jeweils neu akzentuierte Varianten der Charakterisie-

zung von pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Forschung vorgestellt wurden (und werden). Damit ist es aber nochmals schwieriger geworden, im breiten Konsens mit anderen Erziehungswissenschaftlern zu entscheiden, wodurch sich „pädagogisches Handeln“ auszeichne und inwiefern sich dieses Handeln von psychologischer, psychotherapeutischer, beratender, werbetech- nischer ... Praxis unterscheide.

Mit Heid (1982) kann somit festgehalten werden, daß manche Pädago- gen nur mehr zögernd von „Erziehungswissenschaft“ im Singular sprechen, da „das Bild der Erziehungswissenschaft“ inzwischen so uneinheitlich geworden sei „wie vielleicht selten zuvor“. Und schwerlich ist auch Tenorths (1984, 49) Anmerkung zu widersprechen, daß „Schleiermachers klassisch gewordene Eröffnung seiner Vorlesung von 1826 – ‘Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen’ ... – bei Theoretikern wohl mehr als Kuriosum zitiert denn in der Wissenschaftspraxis akzeptiert (wird)“.

Als Lenzen und Mollenhauer 1983 die „Enzyklopädie Erziehungswissen- schaft“ mit einem ersten Band über „Theorie und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung“ eröffneten, verzichteten sie daher ausdrücklich auf den Anspruch auf Einheitlichkeit und Gesamtsystematik. Und es ist im Sinne des hier Skizzierten bezeichnend, daß sie dafür in der Zeitschrift für Pädagogik nicht gerügt, sondern gelobt wurden: Der Rezensent Tenorth (1985) begrüßte es, daß die Herausgeber von uneinheitlich großen Ansprüchen der Identitätsstiftung Abstand genom- men und sich stattdessen damit begnügt hätten, Lesern eine „fundamen- tale Problematisierung“ des Gegenstandes „Erziehungswissenschaft“ vor Augen geführt und unter Verweis auf „die gemeinsame Wissenschafts- entwicklung der Sozialwissenschaften“ aufgezeigt zu haben, „was man im allgemeinen von Erziehung wissen sollte und was man grundsätzlich über Erziehung denken kann“.

3.3 Der (partielle) Verlust an weitheın akzeptierten Grenzen und die Zunahme von Nischen, Freiräumen und „Überlappungsbereichen“

Ein erster Blick auf die Diskussionen und Entwicklung der letzten 10 bis 15 Jahre zeigt also dreierlei:

1. Für Erziehungswissenschaftler wurde es zusehends schwieriger, in Übereinstim- mung mit anderen Kollegen zu präzisieren, wie „pädagogisches Handeln“ zu charakterisieren sei.
2. Zugleich nahm der Konsens in der Beantwortung der Frage ab, was denn das Charakteristikum von „psychoanalytischer Praxis“ abgebe.
3. Es wuchs die Kritik an der Usance, psychoanalytische Praxis primär dem Bereich des Medizinischen zuzurechnen.

Hält man sich die Vielgestaltigkeit vor Augen, in der seit 10 bis 15 Jahren von „psychoanalytischer Praxis“ einerseits und „pädagogischem Handeln“ andererseits gesprochen wird (worauf in ähnlicher Weise auch Bittner 1989 jüngst hingewiesen hat), so kann man verstehen, daß

während des letzten Jahrzehnts auch die überkommenen *Konturen* zwischen Psychoanalyse und Pädagogik an Schärfe, weithin verbreiteter Akzeptanz und Verbindlichkeit verloren haben. In diesem Sinn wurde es in letzter Zeit beispielsweise schwierig, in Übereinstimmung mit anderen Psychoanalytikern oder Erziehungswissenschaftlern zu entscheiden, ob die eine oder andere Fragestellung nun dem Bereich der Psychoanalyse oder aber dem Bereich der Pädagogik zugerechnet werden müsse.¹⁶ Und mit so manchen Themenbereichen, die vor einiger Zeit *entweder* von Pädagogen *oder* aber von Psychoanalytikern bearbeitet worden waren, beschäftigen sich inzwischen Vertreter aus *beiden* Berufsgruppen.¹⁷

Dies weist darauf hin, daß mit der Abnahme von verbreiteten Dichotomisierungen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik neue Freiräume und Nischen geschaffen worden sind, in denen man sich seit einiger Zeit wiederum mit Grenzfragen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik beschäftigen kann, ohne sogleich Rechenschaft darüber abgeben zu müssen, ob man irgendwelche weithin akzeptierten Grenzen des eigenen Faches damit noch einhält oder aber schon überschritten hat. Dieser Gesamtsituation entspricht der Umstand, daß die Auseinandersetzung mit psychoanalytisch-pädagogischen Problemstellungen innerhalb der institutionalisierten Pädagogik deutlich zugenommen hat und daß außerdem einige Einrichtungen geschaffen worden sind, in denen Psychoanalytiker und Erziehungswissenschaftler zumindest punktuell an der gemeinsamen Auseinandersetzung mit psychoanalytisch-pädagogischen Fragestellungen arbeiten. Ich denke in diesem Zusammenhang daran,

- daß zu Beginn der 80er Jahre der Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik gegründet wurde, in dessen Beirat bzw. an dessen Veranstaltungen auch Psychoanalytiker wie Peter Kutter oder Alfred Lorenzer mitwirken;
- daß es in der DGfE-Arbeitsgruppe „Pädagogik und Psychoanalyse“ zumindest im Rahmen einzelner Arbeitstagungen zu Kooperationen zwischen Erziehungswissenschaftlern einerseits und einzelnen Mitgliedern diverser psychoanalytischer Vereinigungen andererseits kommt;
- daß unter den Mitgliedern der DGfE die Zahl der Erziehungswissenschaftler, die zugleich psychoanalytische Ausbildungsgänge absolviert haben, seit 1980 merklich gestiegen ist;
- oder daß es während des letzten Jahrzehnts für mehrere Erziehungswissenschaft-

¹⁶ Als ein Beispiel kann die wachsende Beschäftigung mit der Methode der Balintgruppenarbeit genannt werden, die einerseits als psychoanalytische Methode begriffen, gleichzeitig aber auch als Element pädagogischer Fortbildungsgänge gehandelt wird (vgl. Steinhardt 1991).

¹⁷ Die Beschäftigung mit Fragen der Geistigbehindertenpädagogik kann als jüngstes Beispiel angesehen werden: Nachdem sich lange Zeit über nur Pädagogen mit diesem Problemberich beschäftigt haben, beginnen sich allmählich auch Psychoanalytiker für diesen Themenkomplex zu interessieren (vgl. dazu den Umschauartikel sowie die Rezension von Oberegelsbacher in diesem Band).

ler möglich war, sich mit psychoanalytisch-pädagogischen Arbeiten an deutschsprachigen Universitäten zu habilitieren (wobei es dem Innsbrucker Hans-Jörg Walter 1988 sogar gelang, die Lehrbefugnis für das Fach „Erziehungswissenschaften einschließlich psychoanalytischer Theorie und angewandter Psychoanalyse“ zu erhalten).

Daß der Grenz- und Überlappungsbereich zwischen Psychoanalyse und Pädagogik während der letzten 10 bis 15 Jahre breiter und durchlässiger geworden ist, kann überdies an der Tatsache abgelesen werden, daß die Zahl psychoanalytisch-pädagogischer Publikationen nicht nur ganz allgemein gestiegen ist, sondern daß sich auch im Bereich der psychoanalytischen bzw. pädagogischen Standardwerke und Periodika eine deutlich anwachsende Beschäftigung mit Fragen aus dem Grenzbe-
reich zwischen Psychoanalyse und Pädagogik ausmachen läßt. Ich verweise hier bloß darauf,

- daß in vereinzelt psychoanalytischen Hand- und Lehrbüchern, die innerhalb des letzten Jahrzehnts erschienen sind, auf den Themenbereich „Psychoanalytische Pädagogik“ ausdrücklich eingegangen wird (vgl. Mertens 1983; Kutter 1989);
- daß die Redaktion der in München erscheinenden „Zeitschrift für Psychoanalytische Psychotherapie“ 1990 ein Heft zum Thema „Psychoanalytische Pädagogik“ herausgegeben hat;
- daß nicht nur für die Zeitschrift für Pädagogik, sondern auch für die psychoanalytische Zeitschrift „Psyche“ eine längere Sammelbesprechungen vorbereitet wurde, die von psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen handelt; und daß Veröffentlichungen, in denen Argumente gegen eine scharfe Grenzziehung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik vorgetragen werden, selbst in diesem „Psyche“-Artikel bloß referiert, nicht aber für unsinnig erklärt werden;
- oder daß neben dem 1989 gegründeten „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ und der Reihe „Psychoanalytische Pädagogik“ ab 1992 auch die eingangs erwähnte Buchreihe „Sysiphos“ erscheinen wird, die von Erziehungswissenschaftlern und Psychoanalytikern gemeinsam herausgegeben und überdies den Untertitel „Studien zur Psychoanalyse in der Pädagogik“ tragen wird.

Wenn ich hier die Behauptung vertrete, daß es während des letzten Jahrzehnts zu einer weitverbreiteten Auflösung von klaren Konturen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik gekommen ist, und wenn ich davon spreche, daß die Beschäftigung mit psychoanalytisch-pädagogischen Fragestellungen zugleich eine Art „Renaissance“ erfahren hat (ich postulierte dies sinngemäß zu Beginn dieser Arbeit), so ist zu betonen, daß in den letzten Jahren auch Fragen der *psychoanalytisch-pädagogischen Praxisgestaltung* in neuer Weise aufgegriffen wurden: Kritik an der Gleichsetzung von psychoanalytischer Praxis mit psychoanalytisch-klinischer Praxis und das Zurückweichen von weithin verbreiteten Vorstellungen darüber, was unter pädagogischer Praxis einerseits bzw. was unter psychoanalytischem Handeln andererseits präzise zu verstehen ist, eröffnete allem Anschein nach die Möglichkeit, sich verstärkt mit der Frage zu beschäftigen, ob und inwieweit es möglich sei, auch als Pädagoge bzw. auch in pädagogischen Arbeitsfeldern „psychoanalytisch“

zu handeln¹⁸: Die Tagung der Arbeitsgruppe „Pädagogik und Psychoanalyse“, die 1991 in Wien stattfand, konnte daher dem Thema „Psychoanalytische Methoden in pädagogischen Arbeitsfeldern“ gewidmet werden, ein Tagungsvorhaben, welches vor einem Jahrzehnt noch auf heftigen Widerstand gestoßen wäre.

3.4 Vielgestaltige Versuche in der Bestimmung des Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnisses und die Suche nach eindeutigen Klärungen

Wenn hier von einem deutlichen Wiederaufleben der intensiven Auseinandersetzung mit psychoanalytisch-pädagogischen Fragestellungen gesprochen wird, so muß zugleich festgehalten werden, daß sich die psychoanalytisch-pädagogischen Aktivitäten des letzten Jahrzehnts deutlich von den psychoanalytisch-pädagogischen Aktivitäten der Vor- und Zwischenkriegszeit unterscheiden:

- *Erstens* ist dieses Wiederaufleben weniger von der „Psychoanalytic Community“ und ihren Vereinigungen, sondern vielmehr von Pädagogen und erziehungswissenschaftlichen Institutionen initiiert und getragen.
- Dies hat *zweitens* zur Folge, daß nun in vergleichsweise höherem Ausmaß Fragestellungen aufgegriffen werden, die den traditionellen Diskussionsschwerpunkten der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft entsprechen. In diesem Sinn findet man in den psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen des letzten Jahrzehnts z.B. eine verstärkte Auseinandersetzung mit Begriffsklärungs- und Grundlegungsversuchen, welche von der Frage handeln, was denn unter Psychoanalytischer Pädagogik überhaupt zu verstehen sei oder wie das Verhältnis zwischen Psychoanalyse, Pädagogik und Therapie systematisch bestimmt werden könne.
- Wie eingangs erwähnt, sind *drittens* die Antworten, die von diversen Autoren auf diese Fragen gegeben wurden (und werden), während der letzten 10 bis 15 Jahre in einem *noch nie dagewesenen Ausmaß* unterschiedlich und kontrovers ausgefallen: Vor dem Hintergrund eines gering gewordenen Konsenses darüber, was denn (schon für sich gesehen) unter *Pädagogik* einerseits und *Psychoanalyse* andererseits zu verstehen ist, kam es naheliegender Weise zu äußerst vielgestaltigen Auffassungen darüber, wie denn das Verhältnis zwischen den *Disziplinen* Psychoanalyse und Pädagogik präzisiert werden müsse und in welcher Weise dann die Spezifika von *psychoanalytisch-pädagogischer Praxis* umrissen werden könnten.¹⁹

Gerade jene Publikationen, in denen die Frage nach den Spezifika psychoanalytisch-pädagogischer Praxisgestaltung und nach deren Ver-

¹⁸ Geradezu charakteristisch ist die Tatsache, daß Jürgen Körner noch 1980 und 1983 die Unmöglichkeit einer psychoanalytisch-pädagogischen Praxisgestaltung postulierte, während er nun, 12 Jahre später, über die Möglichkeit einer Psychoanalytischen (Sozial-)Pädagogik schreibt (vgl. dazu seinen Beitrag in diesem Band).

¹⁹ Von der Vielfalt einschlägiger Positionen kann man sich überzeugen, wenn man in den bisher erschienenen Bänden des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik nachschlägt oder wenn man die Arbeiten liest, die in den Umschauartikeln von Horvath/Scheidl-Trummer (1989), Gstach (1990) oder Steinhardt (1991) erfaßt wurden.

hältnis zu psychoanalytisch-therapeutischem Handeln aufgegriffen wird, umspannen ein weites Spektrum an unterschiedlichen Meinungen und Begründungsversuchen: Thesen, die davon handeln, daß psychoanalytisch-therapeutisches Handeln als Spezialfall psychoanalytisch-pädagogischer Praxis zu begreifen sei (z.B. Datler 1988; Figdor 1989; Randolph 1990), finden sich in diesem Spektrum ebenso wie diverse Vorstellungen darüber, daß zwischen Psychoanalyse und Pädagogik ganz allgemein (z.B. Fatke 1985; Wagner-Winterhager 1991a) oder zwischen psychoanalytisch-therapeutischer und psychoanalytisch-pädagogischer Praxis im Speziellen Grenzen zu ziehen seien (z.B. Trescher 1985).

Angesichts der Vielfalt an unterschiedlichen Meinungen und Positionen, die zur Zeit vertreten werden, ist es verständlich, wenn sich so manche Interessierte auch weiterhin mit dem Problem der Klärung des Verhältnisses zwischen Psychoanalyse, Therapie und Pädagogik befassen; zumal die augenblicklichen Diskussionen ja nicht nur von unbewußten Wünschen und Ängsten,²⁰ sondern auch von nüchtern argumentierbaren Motiven getragen sein dürften.²¹

Was die Weiterführung augenblicklicher Diskussionen betrifft, so möchte ich mich allerdings dafür aussprechen, diese augenblickliche Vielfalt an Meinungen und Positionen *nicht* zum Anlaß zu nehmen, um in Hinkunft verstärkt nach *der* rechten Bestimmung des Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnisses oder nach *der* rechten Präzisierung der Spezifika von psychoanalytisch-pädagogischer Praxisgestaltung zu fragen; denn allfällige Antworten werden dann unweigerlich mit Geltungsansprüchen verbunden, die nicht eingelöst werden können. Stattdessen möchte ich

²⁰ So dürften z.B. Diskussionen, in denen es um markante Dichotomisierungen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik geht, mitunter im Dienst des unbewußten Wunsches stehen, das eigene Fach bzw. das eigene Handeln ungerechtfertigter Weise zu idealisieren: Wiederholte Verweise darauf, daß die Vertreter des eigenen Faches aufklärend-befreiend, die Vertreter des anderen Faches aber strategisch-manipulativ arbeiten, könnte dann z.B. darüber hinwegtäuschen, daß sowohl psychoanalytisch-therapeutischem als auch pädagogischem Handeln spezifische manipulative Momente inhärent sind, die den Wunschvorstellungen mancher Psychoanalytiker oder Pädagogen zwar widersprechen, insgesamt aber differenzierter untersucht werden sollten, als dies gemeinhin geschieht. – Es wäre auch nicht verwunderlich, wenn aktuelle Diskussionen um eine möglichst präzise Grenzziehung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik im Dienst der unbewußten Abwehr von Gefühlen der Unsicherheit und Inkompetenz stünden; denn wenn zur Zeit kein weithin akzeptierter Konsens darüber besteht, was nun Sache der Pädagogen und was Sache der Psychoanalytiker ist, so liegt es nahe anzunehmen, daß dies von vielen als äußerst beunruhigend erlebt wird und daß so manche das (unbewußte) Verlangen verspüren, zumindest über proklamierete Grenzziehungen festzulegen, in welchen Fragen man sich selbst als Fachmann und in welchen Fragen man sich „bloß“ als Laie begreifen darf.

²¹ Für nüchtern argumentierbar halte ich z.B. die Absicht, über die Herausarbeitung von Differenzierungen sicherzustellen, daß pädagogik- oder psychoanalytischspezifische Begriffs-, Methoden- und Problemtraditionen nicht leichtfertig der Vernachlässigung, Verwässerung oder Vergessenheit anheimfallen.

dafür plädieren, die augenblickliche Positions- und Meinungsvielfalt als Chance und Herausforderung zu begreifen, die genutzt werden kann,

- damit die Relativität und Bedingtheit jedes Klärungs- und Präzisionsversuches nicht aus dem Blick gerät; und
- damit in Anknüpfung daran anstehende Fragen, die im „Spannungsfeld“ zwischen Psychoanalyse und Pädagogik angesiedelt sind, subtiler, besonnener und vielleicht auch konzentrierter diskutiert werden (können), als dies zur Zeit mitunter der Fall ist.

Wie dieses Plädoyer zu verstehen ist, das möchte ich in einem abschließenden Ausblick umreißen.

4. Ausblick: Ein Plädoyer für eine postmoderne Kultivierung des Diskurses um psychoanalytisches Handeln, pädagogische Praxis und psychoanalytische Kur

Meine Ausgangsbehauptung, an welche dieser Ausblick anknüpft, lautet also: Wenn Versuche, das Verhältnis zwischen Psychoanalyse, Therapie und Pädagogik implizit oder explizit zu bestimmen,²² vom Wunsch getragen sind, die gültige Verhältnisbestimmung vorzulegen oder zu erarbeiten, dann laufen Verhältnis- und Positionsbestimmungen Gefahr, in dogmatischer Weise als „wahr“ tradiert oder proklamiert zu werden: Personen, die sich solchen Verhältnis- und Positionsbestimmungen anschließen bzw. solche präsentieren, neigen verstärkt dazu, Ansätze des skeptischen Reflektierens dieser (ihrer) Verhältnis- und Positionsbestimmungen zu meiden. Sie sind dann kaum in der Lage, jenem – insgesamt unhintergehbaren – Moment der *Voraussetzungslosigkeit* Rechnung zu tragen, auf das in den letzten Jahren vor allem Vertreter der transzendental-kritischen Pädagogik aufmerksam gemacht haben. Denn gerade Autoren wie Fischer (1989), Ruhloff (1980) oder Breinbauer (1990) wiesen wiederholt darauf hin,

- daß jedem Wissen, Meinen, Für-wahr-Halten, Einschätzen etc. bestimmte voraussetzungshafte Annahmen zugrunde liegen,
- deren Geltung weder zwingend bewiesen noch letztbegründet werden kann;
- da die Gültigkeit von Ergebnissen etwaiger Prüf- oder Begründungsverfahren selbst wieder von der Geltung weiterer Voraussetzungen abhängig ist (usw. usf.).

Von solchen voraussetzungshafte Annahmen sind auch die Positionen getragen, die in der Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychoanalyse, Therapie und Pädagogik vertreten werden. Es ließe sich zeigen, daß so manche Differenzen, die in gegenwärtigen Publikationen und

²² Zumindest implizite Verhältnisbestimmungen dieser Art liegen letztlich allen Aktivitäten von Wissenschaftlern, Lehrern, Sozialarbeitern etc. zugrunde, die mit dem Selbstverständnis auftreten, in irgendeiner Weise im Spannungsverhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik zu arbeiten oder über dieses Spannungsverhältnisse Aussagen zu machen.

Diskussionen auszumachen sind, in unterschiedlichen Vorannahmen methodologischer, empirischer und philosophisch-anthropologischer Art wurzeln. Und darüber hinaus könnte nachgewiesen werden, daß so manchen Differenzierungen zwischen psychoanalytischem und pädagogischem Handeln Vorentscheidungen über die „rechte“ Verwendung des Begriffs des Psychoanalytischen bzw. Pädagogischen zugrundeliegen, die sich problemgeschichtlich zum Teil weit zurückverfolgen lassen. Ich muß an dieser Stelle vom Versuch Abstand nehmen, solche Voraussetzungen näher zu bestimmen oder eingehender zu diskutieren. Und ich verzichte daher auch auf den Versuch, hier meine eigene Position zu entfalten, die ich in der Diskussion um das Verhältnis zwischen psychoanalytischer Kur, psychoanalytischem Handeln und pädagogischer Praxis bezogen habe. Denn zum einen bedürfte meine These, daß auch psychoanalytisch-therapeutisches Handeln als Spezialfall pädagogischer Praxis zu begreifen sei (Datler 1988), mehrerer Erläuterungen; und zum andern ist diese These – zumindest im ersten Zugriff – weniger als Antwort auf anstehende Fragen, sondern vielmehr als Versuch zu begreifen, in der Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychoanalyse, Therapie und Pädagogik von vorschnellen Problemlösungen Abstand zu gewinnen, damit diese Diskussion im „Wissen“ um die Voraussetzungshaftigkeit jedweden Meinens und Für-wahr-Haltens einmünden kann in eine Art *postmoderne Kultivierung des Diskurses* um Psychoanalytische Pädagogik.

Dieses Plädoyer für postmoderne Diskurskultivierung ist keineswegs als Forderung nach Beliebigkeit, Argumentationslosigkeit und Unverbindlichkeit zu begreifen. Denn mit Ruhloff (1990, 36) kann festgehalten werden, daß der Respekt vor der Unmöglichkeit, Letztbegründungen argumentativ einzuholen, nicht gleichgesetzt werden darf mit dem fraglosen Hinnehmen jedweder Meinungsäußerung, die (auch) in der Diskussion um das Verhältnis zwischen psychoanalytischer Praxis, pädagogischem Handeln und psychoanalytischer Kur sowie in der Diskussion um das Verhältnis der dabei angesprochenen Disziplinen und Theoriebildungen zueinander vorgetragen wird.

Mein Plädoyer für eine postmoderne Kultivierung des Diskurses um Psychoanalytische Pädagogik zielt vielmehr auf die Entfaltung von Auseinandersetzungen ab, in denen zweierlei verfolgt wird: Disziplinierendes Konzipieren, Prüfen und Argumentieren in gleichzeitiger Verbindung mit dem Versuch, ausdrücklich darauf einzugehen, daß jeder Versuch einer Bestimmung des Verhältnisses zwischen Psychoanalyse und Pädagogik von zahlreichen Voraussetzungen getragen und somit alles andere als letztbegründbar ist. Unter dem Aspekt der Realisierung dieses „Programms“ scheinen mir vier Momente von besonderer Bedeutung zu sein. Diese möchte ich abschließend skizzieren:

4.1 Zur verstärkten Herausarbeitung positioneller Differenzen und unbefragter Voraussetzungen

Ich plädiere *erstens* dafür, daß die Vielfalt der Positionen, die sich in der gegenwärtigen Diskussion um das Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnis abzeichnet, verstärkt für die Herausarbeitung positioneller Differenzierungen genutzt wird. Das Registrieren unterschiedlicher Meinungen und Auffassungen sollten demnach nicht bloß in die Diskussion der Frage einmünden, welche Meinung denn welcher Auffassung überlegen sei; denn um sich vor ungerechtfertigten und vorschnellen Überzeugungen und Für-wahr-Haltungen zu schützen, wäre es sinnvoll, ausführlicher und detaillierter, als es gemeinhin üblich ist, danach zu fragen, in welchen spezifischen Punkten sich denn diverse Meinungen und Auffassungen unterscheiden und worin diese Unterschiede gründen.

Überdies könnte ein solches Vorgehen in besonderer Weise dazu einladen, sich verstärkt der Frage zu widmen, welche (unterschiedlichen) Voraussetzungen solchen (zum Teil kontrovers gehaltenen) Meinungen und Auffassungen zugrundeliegen. Die stete Verdeutlichung solcher Voraussetzungen würde dann ebenso kontinuierlich wie unweigerlich auf die Bedingtheit einschlägiger Überzeugungen verweisen und einen damit davor bewahren können, daß in den Diskussionen um das Verhältnis zwischen Psychoanalyse, Therapie und Pädagogik spezifische Positionen in einer Art vertreten werden, die letztlich als zumindest latent-dogmatisch bezeichnet werden muß.

Darüber hinaus ist zu erwarten, daß das verstärkte Vorantreiben von Voraussetzungsanalysen in neues Fragen und Suchen einmündet; denn wenn bestimmte Annahmen, die bislang unbedacht tradiert wurden, expliziert und präzisiert werden, dann verlieren diese Annahmen ihren Nimbus der fraglosen Geltung und provozieren somit die Eröffnung neuer, subtilerer Diskussionen.

In diesem Sinn könnte man – um nur *ein* Beispiel anzudeuten – auf das Konzept des „szenischen Verstehens“ verweisen und darauf aufmerksam machen, daß in gängigen psychoanalytisch-pädagogischen Darstellungen der Eindruck erweckt wird, bei Lorenzer (1973) könnte die Fundierung dieses Konzepts nachgelesen werden (vgl. Trescher 1985).

Diese psychoanalytisch-pädagogischen Darstellungen setzen zweierlei voraus: (a) daß Lorenzers Fundierungsversuche als schlüssig anzunehmen sind; und (b) daß nach der psychoanalytischen Methode, die Lorenzer zu fundieren versucht, auch außerhalb des Sessel-Couch-Settings gearbeitet werden könne.

Wollte man sich beispielsweise Voraussetzung (a) zuwenden (also: Lorenzers Fundierungsversuch) und würde man in diesem Zusammenhang auch Gegenpositionen lesen, wie sie z.B. von Grünbaum (1988) vorgelegt wurden, so wäre man eingeladen, die selbstverständlich erscheinende Geltung des Konzepts des szenischen Verstehens in Frage zu stellen, um stattdessen auf einige offene Probleme zu verweisen: Man wäre dann z.B. angehalten, sich skeptisch der Lorenzerschen These zuzuwenden, daß es in analytischen Prozessen um das Auffinden verdrängter „Ursprungsszenen“ gehe und wäre gedrängt zu fragen, nach welchen Kriterien denn entschieden werden kann, ob im analytischen Prozeß eine Ursprungsszene tatsächlich rekonstruiert bzw. komplettiert

wurde – oder ob das, was als Komplettierung einer Ursprungsszene in Erscheinung tritt, nicht als Ergebnis diverser Suggestionen begriffen werden muß, deren Existenz der Analytiker selber gar nicht registriert? Läßt sich vor dem Hintergrund von Lorenzers Sozialisationstheorie überhaupt annehmen, daß solche Ursprungsszenen rekonstruiert werden können (vgl. Datler u.a. 1992; Petrik in diesem Band)? Und wenn ja: Von welchen methodologischen und anthropologischen Voraussetzungen müßte dann ausgegangen werden?

Gleichzeitig könnte man freilich festhalten, daß auch Grünbaums Versuch, psychoanalytische Forschung nach den Kriterien des kritischen Rationalismus zu konzipieren, von manchen unausgesprochenen Voraussetzungen ausgeht. Unausgesprochener Weise nimmt Grünbaum ja an, daß man Verdrängungsprozesse gleichsam „von außen“ diagnostizieren kann, ohne dabei selbst psychoanalytisch-methodisch vorgehen zu müssen. Gerade im Anschluß an die Beschäftigung mit den Schriften Lorenzers läge es dann aber nahe, die Sinnhaftigkeit dieser Annahme in Zweifel zu ziehen und im Gegenzug zu behaupten, daß Grünbaums Zugriff den Gegenstand von Psychoanalyse verfehle und deshalb gar nicht die Möglichkeit psychoanalytischer (und damit auch nicht: psychoanalytisch-pädagogischer) Forschung eröffne.

Wollte man letzteres ernsthaft diskutieren, dann könnte dies dazu führen, daß forschungsmethodische Überlegungen, wie man sie in der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur gelegentlich vorfindet, mit weit weniger Selbstverständlichkeit vorgetragen und tradiert werden, als dies weithin der Fall ist; und gleichzeitig könnte ein Komplex an Fragestellungen zusammengetragen werden, der von zentraler forschungsmethodischer Bedeutung ist, in psychoanalytisch-pädagogischen Diskussionen zugleich aber kaum behandelt wird.

4.2 Zur Entfaltung praxisleitender psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte

Ich plädiere *zweitens* dafür, daß sich die wissenschaftliche Beschäftigung mit psychoanalytisch-pädagogischen Problemstellungen nicht auf das Herausarbeiten von Voraussetzungen sowie auf die Präzisierung neuer, differenzierterer Fragestellungen beschränkt. Denn ich spreche mich zugleich dafür aus, daß in Anknüpfung daran verstärkt an der Frage gearbeitet wird, ob und in welcher Weise es denn möglich sein kann, in unterschiedlichen pädagogischen Praxiszusammenhängen psychoanalytisch-pädagogisch zu *arbeiten* (vgl. Trescher 1985, 178ff.; Datler 1988). In diesem Zusammenhang wird es nötig sein, sich verstärkt an der Entfaltung von psychoanalytisch-pädagogischen Konzepten zu engagieren, denen unmittelbare praxisleitende Relevanz zugesprochen werden kann. Dabei wird die Entwicklung solcher Konzepte den Bereich der bloßen Rezeption vorhandener psychoanalytischer Theoriestücke weit übersteigen müssen; denn die unmittelbar praxisleitende Relevanz der vorhandenen Theoriestücke ist über weite Strecken klinisch-therapeutischer Natur. Wollen sich psychoanalytisch-pädagogisch interessierte Lehrer, Erziehungswissenschaftler, Sozialarbeiter, Kindergärtner ... aus der Position der „Armen“ befreien, die darauf warten, daß vom „Tisch der reichen Therapeuten dann und wann ein Krümel abfällt“ (vgl. Fatke

1985), dann werden sie selbst „Brötchen backen zu lernen“ haben, um unter Bezugnahme auf ihre spezifischen Arbeitsfelder selbst Beiträge zu psychoanalytischen Theoriebildungen entwickeln zu können.

Das intensive Vorantreiben solchen Aktivitäten und die Arbeit an der damit verbundenen Frage, in welcher Weise psychoanalytisch-pädagogische Praxiskompetenzen vermittelt bzw. entfaltet werden können, dürften unverzichtbar sein, wenn die Differenziertheit jüngerer psychoanalytisch-pädagogischer Diskussionen nicht bloß auf Tagungen und in Veröffentlichungen, sondern auch in pädagogischen Handlungsvollzügen verstärkt zum Tragen kommen soll. Intensivere Versuche, psychoanalytisch-pädagogische Praxis zu leisten und Erfahrungen, die dabei gemacht werden, systematisch zu reflektieren, könnten ihrerseits wiederum Anlaß sein dafür, daß die Perspektivität, Bedingtheit und damit Voraussetzungshaftigkeit vorhandener Theorien kontinuierlich verdeutlicht und das unbedingte Für-wahr-Halten einschlägiger Positionen erschwert wird.

4.3 Zur Auseinandersetzung mit unreflektierten Vorannahmen, von denen wissenschaftliche Praxis getragen ist

Damit die Komplexität und Differenziertheit anstehender Aufgaben- und Problemstellungen nicht aus dem Blick gerät, plädiere ich drittens dafür, daß Einzelpersonen und Personengruppen, die an der Weiterentwicklung Psychoanalytischer Pädagogik interessiert sind, verstärkt der Frage nachgehen, von welchen voraussetzungshaften Prioritätensetzungen und „erkenntnisleitenden Interessen“ ihre Beschäftigung mit psychoanalytisch-pädagogischen Fragestellungen geleitet ist.

Es ist nicht zuletzt die Mitarbeit in bestimmten Institutionen, die einzelne Personen immer wieder dazu einlädt, in unreflektierter Weise gemeinschaftliche Annahmen über die Wichtigkeit oder Unwichtigkeit, Behandelbarkeit oder Nicht-Behandelbarkeit einzelner Problemstellungen zu teilen. Gerade jene Personen, die z.B. in das System „Wissenschaft-Universität-Hochschule“ eingebunden sind, neigen dazu, jene Fragestellungen zu *den* entscheidenden Fragestellungen schlechthin zu erheben, deren Bearbeitung Vorankommen auf der institutionsspezifischen Karriereleiter oder der Steigerung des Renommées innerhalb des Bezugssystems „Universität“ dient. Die ebenso differenzierte wie konzentrierte wissenschaftliche Beschäftigung mit anderen Problemen (wie z.B. jenen des psychoanalytisch-pädagogischen Praxisvollzugs in unterschiedlichen Settings und Arbeitsfeldern) droht dann unbedacht vernachlässigt und oft auch abgewertet zu werden, während zugleich ein Kanon von historischen, wissenschaftstheoretischen, begriffsanalytischen etc. Anliegen fraglos ins exklusive Zentrum wissenschaftlicher Wertschätzung gerückt wird, ohne daß zugleich mitbedacht wird, welche spezifische (und das heißt immer auch: welche spezifisch *beschränkte*) Relevanz diesen Anliegen inhärent ist.

4.4 Zur verstärkten Institutionalisierung des Diskurses um Psychoanalytische Pädagogik

Dessen ungeachtet plädiere ich *viertens* für eine verstärkte Institutionalisierung der wissenschaftlichen Bearbeitung psychoanalytisch-pädagogischer Fragestellungen. Denn nach wie vor ist es für viele Interessierte schwierig, mit anderen Personen oder Personengruppen, die ebenfalls an psychoanalytisch-pädagogischen Problemen arbeiten, in Kontakt zu treten, um einzelne Ansätze gemeinschaftlich weiterzuentwickeln oder um auf unbefragt-naiv verfolgte Aspekte des eigenen wissenschaftlichen Tuns aufmerksam gemacht zu werden.

In diesem Zusammenhang spreche ich mich unter anderem dafür aus, daß die Arbeitsgruppe „Pädagogik und Psychoanalyse“, die innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) bloß auf Zeit eingerichtet wurde, in eine „ständige Kommission“ der DGfE umgewandelt wird. Die Einrichtung einer solchen Kommission könnte *einerseits* gewährleisten, daß jene Personengruppe, die sich in wissenschaftliche elaborierter Weise mit Psychoanalytischer Pädagogik befaßt und die gerade während des letzten Jahrzehnts deutlich angewachsen ist, kontinuierlich angehalten wäre, an der Weiterentwicklung und Weiterdifferenzierung psychoanalytisch-pädagogischer Theoriebildungen zu arbeiten, ohne zugleich genötigt zu sein, psychoanalytisch-pädagogische „Laien“ immer wieder in die Grundzüge psychoanalytisch-pädagogischen Denkens und Verstehens einzuführen.

Andererseits würde die Konstruktion der DGfE sicherstellen, daß jene Personen, die sich mit psychoanalytisch-pädagogischen Fragestellungen befassen, nicht bloß unter sich blieben; denn sie wären angehalten, zumindest mit Vertretern anderer erziehungswissenschaftlicher Forschungsbereiche kontinuierlich zu kooperieren. Dies würde es notwendig machen, daß psychoanalytisch-pädagogische Aktivitäten ständig nach außen hin offengelegt und somit öffentlich diskutiert werden. „Unbequeme“ Rückfragen von Erziehungswissenschaftlern, die sich in psychoanalytisch-pädagogischen Belangen als Laien begreifen dürfen, könnten dann sicherstellen, daß in gemeinschaftlichen Diskursen immer wieder auf unbedachte oder ungeprüfte Überzeugungen und Vorannahmen aufmerksam gemacht wird, von denen aktuelle psychoanalytisch-pädagogische Arbeiten und Diskussionen (sowie alle Arbeiten und Diskussionen) auch weiterhin jeweils getragen sein werden.

Mit der Einrichtung einer solchen DGfE-Kommission könnte überdies ein Gegengewicht zu jenen institutionellen Verankerungen von Psychoanalyse gesetzt werden, die nach wie vor primär klinisch-therapeutisch ausgerichtet sind.

Literatur

- Bareuther, B. u.a.
1989 (Hrsg.) *Forschen und Heilen. Auf dem Weg zu einer psychoanalytischen Hochschule. Beiträge aus Anlaß des 25jährigen Bestehens des Sigmund-Freud-Instituts.* Frankfurt (Suhrkamp)
- Bauriedl, Th.
1984 *Beziehungsanalyse.* Frankfurt (Suhrkamp)
- Bernfeld, S.
1930 *Der analytische Unterricht für Pädagogen.* – In: *Zehn Jahre Berlinger Psychoanalytisches Institut.* Wien (Int. Psychoanalytischer Verlag) 1930
- Bibring, E.
1939a *Wiener Psychoanalytisches Lehrinstitut 1936/37.* *Int.Z.f.Psychoanalyse* 24, 227-228
1939b *Bericht über die Plenarversammlung der Internationalen Unterrichtskommission auf dem XV. Internationalen Kongreß in Paris.* *Int.Z.f.Psychoanalyse* 24, 483-484
- Bittner, G.
1986 *Gibt es eine psychoanalytische Pädagogik?* – In: *Kind und Umwelt* 50, 34-41
1989 *Pädagogik und Psychoanalyse.* In: Röhrs, H., Scheuerl, H. (Hrsg.) *Richtungstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung.* Frankfurt u.a. (Peter Lang) 1989, 215-227
- Bittner, G., Ertle, Ch.
1979 *Ist die Psychoanalytische Pädagogik verschwunden? Über das Verschwinden von Illusionen und deren Konsequenzen.* *Psyche* 33, 973-975
1985 *Psychoanalyse – Grundlagenwissenschaft für die Pädagogik?* Würzburg (Königshausen & Neumann)
- Breinbauer, I.M.
1990 *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Allgemeine Pädagogik?* *Vierteljahrsschrift f. wiss. Pädag.* 66, 95-109
- Cremerius, J.
1984 *Vom Handwerk des Psychoanalytikers: Das Werkzeug der psychoanalytischen Technik.* Stuttgart (frommann-holzboog)
- 1986 *Spurensicherung. Die „Psychoanalytische Bewegung“ und das Elend der psychoanalytischen Institution.* *Psyche* 40, 1063-1091
- Datler, W.
1985 *Psychoanalytische Repräsentanzlehre und pädagogisches Handeln. Eine Anmerkung zu Zulligers Methode der „deutungsfreien Kinderpsychotherapie“ und deren möglicher Relevanz für Pädagogik.* In: Bittner, G., Ertle, Ch. (Hrsg.) *Pädagogik und Psychoanalyse.* Würzburg (Königshausen und Neumann) 1985, 67-80
1988 *Pädagogik, Dialog und Selbstbestimmung. Kritische Anmerkungen zum Problem von Selbst- und Fremdbestimmung (nebst einigen Bemerkungen zum Verhältnis der Psychoanalyse zur Pädagogik).* *Pädagog. Rundschau* 42, 629-653
1991 *Apperzeption, Wiedererinnern und Neubeginn: Auf dem Weg zu einer Theorie des psychoanalytischen Prozesses.* *Z.f.Individualpsychol.* 16, 247-259
- Datler, W., Tebbich, H., Petrik, R.
1992 *Zur Verknüpfung von Theorieaneignung und Praxisreflexion. Drei hochschuldidaktische Versuche zur Psychoanalytischen Pädagogik.* In: Fröhlich, V., Göppel, R. (Hrsg.) *Sehen, Fühlen, Verstehen.* Würzburg (Königshausen und Neumann) 1992 (im Druck)

- Deutsch, H.
 1925 Bericht über das „Lehrinstitut der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung“. *Int.Z.f.Psychoanalyse* 9, 522-524
 1929 Bericht über das Wiener Lehrinstitut. *Int.Z.f.Psychoanalyse* 15, 538-539
 1933 Bericht über das „Wiener psychoanalytische Institut“. *Int.Z.f.Psychoanalyse* 19, 266-268
- Die Zeitschriften der Psychoanalyse.
 1929 In: Die psychoanalytische Bewegung 1, 1929, 1-2
- Dorer, M.
 1932 Historische Grundlagen der Psychoanalyse. Leipzig
- Eagle, M.N.
 1984 Neue Entwicklungen in der Psychoanalyse. Eine kritische Würdigung. München u.a. (Verlag Internationale Psychoanalyse) 1988
- Eicke, D.
 1976 (Hrsg.) Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. 2: Freud und die Folgen (1). Zürich (Kindler)
- Eissler, K.R.
 1958 Variationen der psychoanalytischen Technik. *Psyche* 13, 1960, 609-625
- Eitington, M.
 1920 Zur Eröffnung der Psychoanalytischen Poliklinik in Berlin. *Int.Z.f.Psychoanalyse* 6, 97-98
 1924 Bericht über die Berliner Psychoanalytische Poliklinik. *Int.Z.f.Psychoanalyse* 10, 229-240
 1925a Vorbesprechung über die Unterrichtsfragen. *Int.Z.f.Psychoanalyse* 9, 515-520
 1925b Bericht über „Tätigkeit des Berliner Psychoanalytischen Instituts“. *Int.Z.f.Psychoanalyse* 9, 525
 1927 Zur Frage der Zulassungsbedingungen zur psychoanalytischen Ausbildung. *Int.Z.f.Psychoanalyse* 13, 481-483
- Ekstein, R., Motto, R.L.
 1963 Psychoanalyse und Erziehung. Vergangenheit und Zukunft. *Praxis d. Kinderpsychol. u. Kinderpsychiatrie* 12, 213-224
- 1969 (Hrsg.) From Learning for Love to Love of Learning. Essays on Psychoanalysis and Education. New York (Brunner & Mazel)
- Fatke, R.
 1978 Psychohygiene und Pädagogik. In: Spiel, W. (Hrsg.) Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. XII: Konsequenzen für die Pädagogik (2). Zürich (Kindler) 1978, 627-651
- 1985 „Krümel vom Tisch der Reichen“? Über das Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse aus pädagogischer Sicht. – In: Bittner, G., Ertle, Ch. (Hrsg.) Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg (Könighausen & Neumann) 1985, 47-60
- Federn, P., Meng H.
 1926 (Hrsg.) Das psychoanalytische Volksbuch. Stuttgart 1926
- Figdor, H.
 1989 „Pädagogische angewandte Psychoanalyse“ oder „Psychoanalytische Pädagogik“? Fortsetzung der Diskussion über das theoretische Verhältnis zweier Disziplinen. In: Trescher, H.-G., Büttner, Ch. (Hrsg.), Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1. Mainz (Matthias Grünewald) 1989, 136-172
- Finger-Trescher, U.
 1991 Wirkfaktoren der Einzel- und Gruppenanalyse. Stuttgart (frommann-holzboog)
- Fischer, W.
 1989 Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. St. Augustin (Academia Verl. Richarz)

- Freud, A.
 1927 Bericht über den X. Internat. Kongreß. *Int.Z.f.Psychoanalyse* 13, 468-500
 1970 Kinderanalyse als ein Spezialfach der Psychoanalyse. In: *Schriften IX*, 2553-2567
- Freud, S.
 1905a Über Psychotherapie. *Std. Ergänzungsband*, 107-119
 1905b Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten. *Std. 4*, 9-219
 1907 Zur sexuellen Aufklärung der Kinder. *Std. 5*, 159-168
 1908 Der Dichter und das Phantasieren. *Std. 10*, 169-179
 1910a Über Psychoanalyse. *G.W. VIII*, 1-60
 1910b Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci. *Std. 10*, 87-159
 1916/17 Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. *Std. 1*, 34-445
 1919 Wege der psychoanalytischen Therapie. *Std. Ergänzungsband*, 239-250
 1925 Die Widerstände gegen die Psychoanalyse. In: *G.W. XIV*, 97-110
- Füchtner, H.
 1978 Psychoanalytische Pädagogik. Über das Verschwinden einer Wissenschaft und die Folgen. *Psyche* 32, 193-210
 1979 Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik. Frankfurt (Campus) 1979
- Göppel, R.
 1989 Die Rezeption der Psychoanalyse in der heilpädagogischen Bewegung der Weimarer Republik. In: Trescher, H.-G., Büttner, Ch. (Hrsg.) *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1*. Mainz (Matthias Grünewald) 1989, 56-73
- Graf-Deserno, S.
 1990 Rezension von: Trescher, H.-G.: *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. *Z.f.psychoanalyt.Theorie und Praxis* 4, 179-182
- Grünbaum, A.
 1988 *Die Grundlagen der Psychoanalyse. Eine philosophische Kritik*. Stuttgart (Reclam)
- Gstach, J.
 1990 Psychoanalyse – Individualpsychologie – Pädagogik. Weiteres zur psychoanalytisch-pädagogischen Literatur seit 1983 unter besonderer Bedeutung individualpsychologischer Studien. In: Trescher, H.-G., Büttner, Ch. (Hrsg.) *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 2*, Mainz (Matthias Grünewald) 1990, 153-191
- Häberlin, P.
 1914 Psychoanalyse und Erziehung. *Int.Z.f.Psychoanalyse* 2, 213-222
- Heid, H.
 1982 Über Schwierigkeiten, pädagogische Praxis empirisch zu erfassen und sich darüber auch noch zu verständigen. In: König, E., Zedler, P. (Hrsg.), 1982, 150-165
 1990 Bericht über das Podium: Zur Situation der Erziehungswissenschaft. *Z.f.Pädag.*, 25. Beiheft: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft, 56-67
- Heitger, M.
 1984 Zum Verhältnis von Pädagogik und Therapie aus der Sicht der Pädagogik. In: Heitger, M., Spiel, W. (Hrsg.) *Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik*. München (Reinhardt), 1984, 64-80
- Hitschmann, E.
 1925 Bericht über das Ambulatorium der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. *Int.Z.f.Psychoanal.* 9, 521-522
- Hoffmann, S.O.
 1983 Die niederfrequente psychoanalytische Langzeittherapie. Konzeption, Technik und Versuch einer Abgrenzung gegenüber dem klassischen Verfahren. In: Hoffmann, S.O. (Hrsg.), *Kritische Beiträge zur Behandlungskonzeption und Technik in der Psychoanalyse*. Frankfurt (Fischer), 1983, 183-193

- Horney, K.
1927 Diskussion der „Laienanalyse“. *Int.Z.f.Psychoanalyse* 13, 203-206
- Horvath, M., Scheidl-Trummer, E.
1989 Psychoanalytische Pädagogik seit 1983. Eine Literaturübersicht. In: Trescher, H.-G., Büttner, Ch. (Hrsg.) *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 1. Mainz (Matthias Grünewald) 1989, 173-200
- Hug-Hellmuth, H. v.
1914 Kinderpsychologie und Pädagogik. In: *Jahrbuch für Psychoanalyse* 6, 1914, 393-404
- Jacoby, R.
1983 Die Verdrängung der Psychoanalyse. Oder: Der Triumph des Konformismus. Frankfurt (Fischer) 1985
- Jones, E.
1927 Diskussion der „Laienanalyse“. *Int.Z.f.Psychoanalyse* 13, 171-192
1933 Bericht des auf dem Oxforder Kongreß eingesetzten Komitees über die Richtlinien für die Zulassung und Ausbildung von Kandidaten. *Int.Z.f.Psychoanalyse* 19, 255-256
- Jung, C.G.
1909 Vorbemerkung der Redaktion. In: *Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen* 1, 1909
- König, E., Zedler, P.
1982 (Hrsg.) *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme*. Paderborn & München (Ferdinand Schöningh/Wilhelm Fink)
- Körner, J.
1980 Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. *Psyche* 34, 769-789
1983 Psychoanalytische Pädagogik. In: Mertens, W. (Hrsg.) *Psychoanalyse. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München u.a. (Urban & Schwarzenberg) 1983, 123-129
1990 Welcher Begründung bedarf die Psychoanalytische Pädagogik? Kritische Anmerkungen zu dem Beitrag von Helmuth Figdor (1989a). In: Trescher, H.-G., Büttner, Ch. (Hrsg.) *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 2, 1990, 130-140
- Kutter, P.
1989 *Moderne Psychoanalyse. Eine Einführung in die Psychologie unbewußter Prozesse*. München u.a. (Verlag Internationale Psychoanalyse)
- Lassahn, R.
1974 *Einführung in die Pädagogik*. Heidelberg (Quelle und Meyer)
- Leber, A.
1972 Psychoanalytische Reflexion – ein Weg zur Selbstbestimmung in Pädagogik und Sozialarbeit. In: Leber, A., Reiser, H. (Hrsg.), *Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik*. Neuwied & Berlin (Luchterhand)
- Lenzen, D., Mollenhauer, K.
1983 (Hrsg.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*. Stuttgart (Klett)
- Leupold-Löwenthal, H.
1984 Zur Geschichte der Frage der Laienanalyse. *Psyche* 38, 97-120
1990 *Der Laie*. München (Verlag Internationale Psychoanalyse)
- Loch, W.
1990 Die Konstitution des Subjekts im psychoanalytischen Dialog. *Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse* 5, 115-136
- Lorenzer, A.
1973 *Sprachzerstörung und Rekonstruktion*. Frankfurt (Suhrkamp)
- Maetze, G.
1976 *Psychoanalyse in Deutschland. Mit einem Nachtrag von Dieter Eicke*. In: Eicke, D. (Hrsg.) 1976, 1145-1179

- Mertens, W.
 1983 Psychoanalyse. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München u.a. (Urban & Schwarzenberg)
 1990 Einführung in die psychoanalytische Therapie, Bd. 1. Stuttgart u.a. (Kohlhammer)
- Michaelis, D.
 1990 Laienanalyse: Das Unerwünschte erhält einen Namen. In: Zepf, S., 1990, 215-234
- Mitscherlich-Nielsen, M., Michaelis, D.
 1984 Psychoanalyse in der Bundesrepublik. *Psyche* 38, 577-584
- Moll, J.
 1988 Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen Strömungen um 1920. *Z.f.Päd.*, 23. Beiheft, 149-156
- Müller, B.
 1990 „Pädagogisch angewandte Psychoanalyse“ oder „Psychoanalytische Pädagogik“ – Eine Kontroverse. In: Trescher, H.-G., Büttner, Ch. (Hrsg.) Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 2, 141-148
- Müller, P.W.
 1990 Von der Pädagogisierung der (Kinder-)Psychoanalyse. *Journal* 22, 3-5
- Nedelmann, C.
 1981 Behandlungsziel und Gesundheitsbegriff der Psychoanalyse. In: Bach, H. (Hrsg.) Der Krankheitsbegriff in der Psychoanalyse. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1981, 55-67
- Nedelmann, C., Reiche, R.
 1990 Analyse und Analysieren im Spiegel einer empirischen Studie. *Psyche* 44, 202-217
- New-York Psycho-Analytic Society
 1927 Diskussion der „Laienanalyse“. *Int.Z.f.Psychoanalyse* 13, 321-322
- Nunberg, H., Federn, E.
 1976-81 (Hrsg.) Protokolle der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung, Band I-IV (1906-1918). Frankfurt (Fischer) 1976-1981
- Oberndorf, C.P.
 1927 Diskussion der „Laienanalyse“. *Int.Z.f.Psychoanalyse* 13, 206-212
- Parin, P., Parin-Matthey, G.
 1983 Medicozentrismus in der Psychoanalyse. In: Hoffmann, S.O. (Hrsg.), Deutung und Beziehung. Kritische Beiträge zur Behandlungskonzeption und Technik in der Psychoanalyse. Frankfurt (Fischer) 1983, 86-106
- Perner, A.
 1991 Psychoanalyse und Pädagogik. *Arbeitshefte Kinderpsychoanalyse* 14, 23-35
- Pfister, O.
 1913 Die psychoanalytische Methode. Leipzig (Julius Klinkhardt)
- Pulver, S.E.
 1984 Erhebung über die psychoanalytische Praxis 1976. Tendenzen und Konsequenzen. *Psyche* 38, 63-82
- Pühl, H., Schmidbauer, W.
 1986 (Hrsg.) Supervision und Psychoanalyse. München (Kösel)
- Rado, S.
 1929 Sitzung der Internationalen Unterrichtskommission. *Int.Z.f.Psychoanalyse* 15, 524-529
- Randolph, R.
 1990 Psychotherapie – Heilung oder Bildung? Pädagogische Aspekte psychoanalytischer Praxis. Heidelberg (HVA/Edition Schindele)
- Rank, O., Sachs, H.
 1912 Entwicklung und Anspruch der Psychoanalyse. *Imago* 1, 1-16

- Rehm, W.
1968 Psychoanalytische Erziehungslehre. München (Piper)
- Rotmann, M.
1988 Der Einfluß von Häufigkeit und Dauer der Sitzungen auf die Entwicklung eines kurativen psychoanalytischen Prozesses. *Bull. der Europ. Psychoanal. Föd.* 3, 151-164
- Ruhloff, J.
1980 Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik. Heidelberg (Quelle & Meyer)
1990 Widerstände statt harmonische Bildung – Grundzüge eines „postmodernen pädagogischen Konzepts. In: Hohmann, W.L. (Hrsg.), Wie postmodern ist die Postmoderne? Essen (Verlag Die Blaue Eule) 1990, 25-37
- Sandler, J.
1982 Psychoanalysis and Psychotherapy: The Training Analyst's Dilemma. – In: Joseph, E.D., Wallerstein, R. (Ed.), Psychotherapy: Impact on Psychoanalytic Training. New York (Univ. Press) 1982, 39-47
- Schmid, V.
1971 Fallseminar in der Ausbildung von Lehrern für erziehungsschwierige Kinder. *Sonderpädagogik* 3, 134-139, 170-174
- Schneider, E.
1926 Geltungsbereich der Psychoanalyse für die Pädagogik. *Z.f. psychoanalyt. Päd.* 1, 2-6
- Simmel, E.
1927 Diskussion der „Laienanalyse“. *Int.Z.f. Psychoanalyse* 13, 192-203
- Solms-Rödelheim, W.
1976 Psychoanalyse in Österreich. In: Eicke, D. (Hrsg.), 1976, 1180-1191
- Spiel, W., Datler, W.
1984 Zum Verhältnis von Therapie und Pädagogik aus der Sicht der Psychotherapie und Medizin. In: Heitger, M., Spiel, W. (Hrsg.), Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik. München (Reinhardt) 1984, 81-107
- Steinhardt, K.
1991 Supervision – ein Anwendungsgebiet Psychoanalytischer Pädagogik? Eine Literaturumschau zu Balintgruppenarbeit, Supervision und Psychoanalytische Pädagogik seit 1983. In: Trescher, H.-G., Büttner, Ch. (Hrsg.), Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 3
- Stephenson, Th.
1992 Unterrichtsgegenstand „Bewußtmachung“? Anmerkungen zum Einsatz tiefenpsychologischer Modelle und Konzepte im institutionellen Rahmen von Schulpädagogik und Lehrerfortbildung. In: Gangl, H. u.a. (Hrsg.), Brennpunkt Schule – ein psychohygienischer Leitfaden. Graz (Leykan) voraussichtl. 1992 (im Druck)
- Tenorth, H.-E.
1984 Berufsethik, Kategoriale Analyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik. *Z.f. Päd.* 30, 49-68
1985 Besprechung von: Lenzen, D., Mollenhauer, K. (Hrsg.), Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (Enzyklopädie Erziehungswiss., Bd. 1). *Z.f. Päd.* 31, 821-829
1988 Bemerkungen zur Biographie Maria Dorers anlässlich des Symposiums „Darf die Pädagogik Freudlos sein?“ auf dem 11. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21.-23. März 1988 in Saarbrücken
- Thomä, H.
1981 Die Aktivität des Psychoanalytikers als Determinante des therapeutischen Prozesses. – In: Jahrbuch der Psychoanalyse/Beiheft 6, 1981, 1-80
- Thomä, H., Kächele, H.
1986 Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie, Bd. 1: Grundlagen. Berlin u.a. (Springer)

Tömmel, S.E.

1985 Die Evolution der Psychoanalyse. Beitrag zu einer evolutionären Wissenschaftssoziologie. Frankfurt (Campus)

Trescher, H.-G.

1985 Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz (Grünewald)
31992

Vogel, P.

1986 Zum Zusammenhang pädagogischer Wissensformen. *Vierteljahrsschr.f.wiss.Pädagogik* 62, 472-486

Wagner-Winterhager, L.

1991a „Wählerische Liebe“ – Plädoyer für ein kooperatives Verhältnis von Pädagogik, Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft. Vortrag auf der 7. Tagung der AG „Pädagogik und Psychoanalyse“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswiss. in Wien, 12.-14. April 1991 (abgedruckt in diesem Band des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik)

1991b Diskussionsbemerkungen auf der 7. Tagung der AG „Pädagogik und Psychoanalyse“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Wien, 12.-14. April 1991

Wallerstein, R.S.

1990 Zum Verhältnis von Psychoanalyse und Psychotherapie. Wiederaufnahme einer Diskussion. *Psyche* 44, 967-994

1992 (Ed.) *The Common Ground of Psychoanalysis*. Northvale (Jason Aronson Inc.)

Weigeldt, J., Paal, J.

1990 Psychotherapie als Herausforderung für den Psychoanalytiker – Gefährdung oder Bereicherung. – In: Streek, U., Werthmann, H.-V. (Hrsg.), *Herausforderungen für die Psychoanalyse*. München (Pfeiffer) 1990, 123-141