

Literaturumschau

Wilfried Datler und Kornelia Steinhardt Psychoanalyse, Pädagogik und Säuglings- forschung

Über jüngere Diskussionen zur psychoanalytischen Theorie der frühen Kindesentwicklung und weitere Neuerscheinungen zur Psychoanalytischen Pädagogik

Seit 1989 bemüht sich die Redaktion des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik um den Abdruck von Literaturumschauartikeln, in denen vornehmlich jüngere psychoanalytisch-pädagogische Veröffentlichungen aus dem deutschsprachigen Raum und vereinzelt auch ältere psychoanalytisch-pädagogische Publikationen vorgestellt werden, die nach 1983 erschienen sind.

Die bislang tätig gewesenen AutorInnen Horvath und Scheidl-Trummer (1989), Gstach (1990), Steinhardt (1991) sowie Steinhardt und Spindler (1992) hatten sich in ihren Übersichtsarbeiten stets um zweierlei bemüht: LeserInnen wurden ganz allgemein über psychoanalytisch-pädagogische Neuerscheinungen informiert und erhielten darüber hinaus Literatur vorgestellt, die seit 1983 zu speziellen Schwerpunktthemen erschienen war.

Auch heuer soll diese Tradition fortgeführt werden.¹ Im folgenden 1. Teil unseres Artikels wollen wir von deutschsprachig erschienenen Arbeiten berichten, die neues Licht auf die psychoanalytische Theorie der frühen Kindesentwicklung werfen. Dies entspricht dem Umstand, daß dieses Jahrbuch auch der Diskussion von sozialisationstheoretischen und entwicklungspsychologischen Fragestellungen gewidmet ist. Der an-

¹ *Anmerkung der Redaktion:* Diese Umschauartikel sollen das Fehlen einer regelmäßig erscheinenden Bibliographie „Psychoanalytische Pädagogik“ ein wenig kompensieren. Um dieses Vorhaben möglichst umfassend realisieren zu können, bittet die Redaktion auch weiterhin:

- alle AutorInnen, Zeitschriftenredaktionen und Verlage mit Nachdruck, uns entsprechende Rezensionsexemplare, Sonderdrucke oder zumindest Literaturhinweise zukommen zu lassen;
- um Hinweise bezüglich einzelner Publikationen, die zwischen 1983 und 1993 erschienen sind, die bisher aber weder in den Dokumentationsartikeln noch im Rezensionsteil berücksichtigt werden konnten; darüber hinaus
- um Hinweise bezüglich Veröffentlichungen, die im kommenden Jahr erscheinen werden.

Rezensionsexemplare, Sonderdrucke und Literaturhinweise bitte an:

*Dr. Wilfried Datler, Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien,
Garnisongasse 3, Postfach 26, A-1096 Wien*

schließende 2. Teil wird dann wiederum einer allgemeiner gehaltenen Literaturübersicht gewidmet sein.

1. Psychoanalyse, Säuglingsforschung und Psychoanalytische Pädagogik

Seit einem guten Jahrzehnt beschäftigt sich eine immer größer werdende Gruppe von PsychoanalytikerInnen in beinahe boomartiger Intensität mit Fragen der frühen und frühesten Kindesentwicklung. Sie führen Diskussionen, in denen viele althergebrachte Theoreme problematisiert und völlig neue Theorieentwürfe vorgestellt werden.

Will man diese Entwicklung verstehen, so wird man sich zumindest dreierlei vor Augen halten müssen:

1. Die wachsende psychoanalytische Beschäftigung mit sogenannten „Frühstörungen“ hat schon seit geraumer Zeit ein verstärktes Interesse an frühen Entwicklungsprozessen nach sich gezogen (Lehmkuhl und Lehmkuhl 1991, 103). Zugleich hatten die vielen psychoanalytischen Theorien, die höchst unterschiedliche und oft auch widersprüchliche Aussagen über die frühe Kindheit machen, die Grenzen der Überschaubarkeit überschritten; und es ist schon alleine von daher verständlich, daß die Frage nach „der richtigen Theorie“ der frühen Kinderentwicklung von immer mehr Interessierten gestellt und aufgegriffen wurde.

Auf solche Unterschiede zwischen althergebrachten einschlägigen Theorieentwürfen wird in fast allen umfangreicheren Publikationen verwiesen, von denen im folgenden die Rede sein wird. Als originell nimmt sich dabei die Studie von Collischonn-Kraus (1987) aus, die der Frage nachgeht, inwiefern sich während des ersten halben Lebensjahres eine Trennung des Kindes von der Mutter oder von anderen wichtigen Bezugspersonen traumatisch auswirken kann. Hierfür vergleicht sie die mittlerweile schon als „Klassiker“ zu bezeichnende Theoriekonstrukte zur frühen Entwicklung des Säuglings von Margret Mahler und Melanie Klein sowie Theorien zur Trennung von René Spitz, John Bowlby und Michael Rutter und unterzieht sie einer kritischen Prüfung. Sie veranschaulicht ihre Ausführungen, indem sie den Versuch unternimmt, ein schon früher publiziertes Fallbeispiel im Lichte der referierten Theorien neuerlich zu analysieren. In Übereinstimmung mit Bowlby geht sie davon aus, daß Säuglinge unter sieben Monaten eine primitive Trennungsangst in Form der Primärangst erleben. Da die Säuglinge bereits im ersten halben Lebensjahr spezifische Beziehungen zu ihren Betreuungsperson aufbauen, haben entgeltige Trennungen in dieser Lebensphase traumatische Auswirkungen (Collischonn-Kraus 1987, 201). Anhand des geschilderten Fallbeispiels wird dies von der Autorin unter Rückgriff auf Spitz und Winnicott begründet, wobei Collischonn-Kraus (1987) nachdrücklich darauf hinweist, daß die traumatischen Folgen von einschneidenden Trennungserlebnissen oft nur schwer beobachtbar sind.

2. Wenn Collischonn-Krauss (1987) AutorInnen wie René Spitz oder Margret Mahler diskutiert, so trägt ihre Studie – zumindest implizit – auch dem Umstand Rechnung, daß in der jüngeren psychoanalytischen Diskussion ganz allgemein Skepsis gegenüber dem Versuch gewachsen ist, Kindheitstheorien aus dem „Material“ zu rekonstruieren, das der analytischen Behandlung von Erwachsenen entstammt.

In diesem Zusammenhang problematisieren Autoren wie Lichtenberg (1983), Stern (1985) oder Kächele (1989) die Rekonstruktion des Vergangenen aus dem Späteren und zeigen sich unzufrieden mit manchen althergebrachten Theorien, die über weite Strecken das Ergebnis solcher Rekonstruktionsarbeiten darstellen. Darüber hinaus äußerten sie aber auch Vorbehalte gegenüber der Ableitung von Theorien über „normale Entwicklung“ aus der Analyse von psychopathologischen Zustandsbildern. Deshalb wandten sich jüngere psychoanalytische KleinkindforscherInnen nicht nur jenen Eindrücken und Interpretationen zu, die man aus Kinderanalysen und Kindertherapien erhalten kann, sondern schenkte auch jenen psychoanalytischen Forschungstraditionen große Aufmerksamkeit, die mit Namen wie René Spitz oder Margret Mahler verbunden sind und die sich dadurch auszeichnen, daß „normale“ Säuglinge und Kinder beobachtet und deren beobachtbare Aktivitäten möglichst vorsichtig interpretiert werden. Bei Lazar u.a. (1986) und Kestenberg (1981) kann man diesbezüglich etwa die (v.a. in England weitverbreitete) Tradition der Baby-Observation kennenlernen, die dadurch charakterisiert ist, daß Säuglinge innerhalb ihres familiären Umfeldes regelmäßig und längerfristig beobachtet werden. Der Lektüre von Lichtenberg (1983) ist punktuell zu entnehmen, welcher Stellenwert solchen Beobachtungen innerhalb jüngerer Theoriediskussionen zukommt.

3. Dieser Arbeit von Lichtenberg (1983) sowie Beiträgen wie jenen von Lebovici (1983), Stern (1985) oder Brazelton und Cramer (1990) ist überdies zu entnehmen, daß sich jüngere psychoanalytische Theorien zur frühen Kindesentwicklung vor allem durch die Bezugnahme auf Forschungsergebnisse auszeichnen, die der „empirisch“ arbeitenden Medizin, Psychologie und Verhaltensforschung entstammen.² Dies mag damit zusammenhängen, daß das Interesse an empirischer Forschung bei vielen PsychoanalytikerInnen ganz allgemein zugenommen hat; doch dürften es darüber hinaus drei spezielle Momente sein, die das psychoanalytische Interesse an empirischer Säuglingsforschung geweckt und mit dazu beigetragen haben, daß empirische Säuglingsforschung

² Obwohl wir meinen, daß der Begriff der „empirischen Forschung“ weiter zu fassen ist, folgen wir im weiteren der Usance, unter „empirischer Forschung“ jene wissenschaftliche Forschungspraxis zu verstehen, die am naturwissenschaftlichen Selbstverständnis der neuzeitlichen Medizin oder akademischen Psychologie orientiert ist.

seit einiger Zeit auch von analytisch ausgebildeten Fachleuten betrieben wird:

Erstens beschäftigen sich VertreterInnen der empirischen Säuglingsforschung seit einiger Zeit nicht bloß mit der Herausarbeitung von isolierbaren „Meilensteinen“ frühkindlicher Entwicklung (die z.B. den Bereichen der Motorik, der Wahrnehmung, des Gedächtnisses etc. zuzurechnen sind). Sie versuchen statt dessen zusehends, die komplexe Art und Weise zu erforschen, in der Säuglinge sich und andere Menschen wahrnehmen; in der sie Interaktionen eingehen, erleben und ausgestalten; und in der sie Wünsche und Gefühle ausbilden und auszudrücken lernen (Stern 1985, 30). Damit näherten sich VertreterInnen der empirischen Säuglingsforschung vielen Fragestellungen, die auch für die Konzeption von psychoanalytischen Entwicklungstheorien von Interesse sind, in denen es ja um ein theoretisches Erfassen des Zusammenspiels zwischen der Ausgestaltung interaktioneller Beziehungen, dem subjektiven Erleben solcher Beziehungen und der Ausbildung der innerpsychisch-subjektiven „Welt“ von Kindern geht (Figdor 1989, 152ff.).

In diesem Zusammenhang zeichnen sich Beiträge aus der empirischen Entwicklungsforschung *zweitens* durch das Ringen um eine möglichst exakte Dokumentation der Analyse von kindlichen Verhaltens- und Interaktionssequenzen aus: Der Einsatz von Video und die Ausarbeitung von Microanalysen konfrontierte PsychoanalytikerInnen, so zeigen Stern (1985) oder Brazelton und Cramer (1990, 109ff.), mit einer ebensolchen Vielfalt wie Vielzahl an beobachtbaren Verhaltensweisen, Abstimmungen zwischen Eltern und Kindern, Stimmungs- und Aktivitätsschwankungen etc., die von PsychoanalytikerInnen bislang nicht ausgemacht worden waren und die es aus psychoanalytischer Sicht doch zu berücksichtigen gilt, wenn die beobachtbare Vielfalt dessen, was Säuglinge in einzelnen Entwicklungsphasen tun und was ihnen begegnet, nicht leichtfertig außer acht gelassen werden soll.

Die Herstellung experimenteller Situationen, die in der empirischen Entwicklungsforschung einige Tradition hat, erlaubte ForscherInnen *drittens* die Präzisierung bestimmter „Fragen“, die inzwischen auch an Säuglinge und deren Bezugspersonen gleichsam zur Beantwortung herangetragen werden können:

- Legt man beispielsweise Stilleinlagen, die mit Muttermilch durchtränkt sind, neben zwei Tage alte Babys und plaziert man auf die andere Seite der Babys milchdurchtränkte Stilleinlagen anderer Mütter, so kann man beobachten, daß Babys den Kopf weit häufiger zur Stilleinlage ihrer Mutter hindrehen. Nach Stern (1985, 13f.) „beantworten“ Babys damit die Frage, ob sie bereits zwei Tage nach ihrer Geburt zwischen dem Geruch ihrer Mutter und dem Geruch anderer Frauen unterscheiden können.
- In ähnlicher Weise können etwa drei Monate alte Babys „gefragt“ werden, ob sie sich in Mutter-Kind-Interaktionen Bestimmtes von

ihrer Mutter erwarten und ob sie selbst etwas dazu beitragen (können), um diese Erwartungen Wirklichkeit werden zu lassen. Die „Antwort“ auf diese Frage können Babys etwa in Still-face-Untersuchungen geben, wie sie ausführlich von Brazelton und Cramer (1990, 122ff.) geschildert werden: Mütter werden aufgefordert, ihren Gesichtsausdruck in Gegenwart ihrer Babys einige Minuten lang unbewegt zu halten und auch sonst auf Aktivitäten ihrer Babys nicht zu reagieren. Drei Monate alte Babys zeigen dann mimische und motorische Aktivitäten, die darauf schließen lassen, daß Babys über dieses Verhalten ihrer Mütter erstaunt und erschreckt sind; und sie setzen überdies Aktivitäten, mit denen sie ihre Mütter einzuladen scheinen, die sonst üblichen Reaktionen zu zeigen. Diese Babys dürften also bestimmte mütterliche Verhaltensweisen und Reaktionen erwarten; und sie dürften auch dazu neigen, gegebenenfalls selbst Aktivitäten zu setzen, welche diese elterlichen Verhaltensweisen und Reaktionen provozieren.

Die vielen Berichte, die inzwischen von solchen Experimenten sowie von anderen Säuglingsbeobachtungen vorliegen, werden in der jüngeren Literatur wie Mosaiksteine behandelt, die es zu komplexen Bildern zusammensetzen gilt. Diese Bilder handeln nach Stern (1985, 29ff.) vom „beobachteten Säugling“ und geben keinen unmittelbaren Aufschluß über das subjektive Erleben und die subjektive Welt kleiner Kinder. Um Vorstellungen über Letzteres zu präzisieren, ist es daher nötig, das Bild des „beobachteten Säuglings“ mit dem Bild des „analytisch interpretierten“ und des „klinisch rekonstruierten Säuglings“ zu verknüpfen; wobei der „klinisch rekonstruierte Säugling“ vor allem Rekonstruktionen enthält, die der analytischen Arbeit mit Erwachsenen entstammen.

Versuche, diese Bilder miteinander zu verknüpfen, veranlassen mehrere PsychoanalytikerInnen, neue Vorstellungen über die frühe Kindheit auszubilden:

- Diese sind in Sterns (1985) Buch über „Die Lebenserfahrung des Säuglings“ in bestechender Weise zu einer systematisch entfalteten, geschlossenen Entwicklungstheorie zusammengefaßt. Sterns übersichtlich gehaltene, lehrbuchartige Schrift stellt denn auch die meist zitierte jüngere Arbeit aus dem Bereich der Säuglingsliteratur dar;
- gefolgt von Lichtenbergs (1983) Band über „Psychoanalyse und Säuglingsforschung“, dessen zentralen Aussagen in mehreren Durchläufen entfaltet werden und immer wieder auf überraschende Querbezüge, Abgrenzungen und Schlußfolgerungen verweisen.
- Die Unterschiede zwischen empirischer und originär psychoanalytischer Säuglingsforschung sowie Möglichkeiten ihrer Verknüpfung werden überdies in Lebovicis (1983) Klassiker „Der Säugling, die Mutter und der Psychoanalytiker“, in Brazeltons und Cramers (1990) Buch über „Die frühe Bindung“ sowie in den von Stork (1986a, 1991a) herausgegebenen Sammelbänden reichhaltig vorgeführt; wengleich

die Art, in der hier einzelne Inhalte dargestellt werden, nicht jenes Maß an Systematik und Stringenz erreicht, durch welches vor allem die Arbeit von Stern besticht.

In allen eben erwähnten sechs Bänden werden zumindest Ansätze zu einer originär entfalteten Theorie der frühen Kindesentwicklung vorgestellt und auch auf ihre Konsequenzen hin diskutiert^{2a}. Im folgenden werden wir (1.1) zunächst punktuell umreißen, welches Bild vom Säugling in diesen Veröffentlichungen sowie in weiteren Sekundärpublikationen³ vorgestellt wird; um dann auf (1.2) exemplarisch aufzuzeigen, von welchen althergebrachten Theoriestücken sich einzelne AutorInnen angesichts jüngerer Forschungsergebnisse meinen distanzieren zu müssen bzw. distanzieren zu können. In weiteren Abschnitten (1.3) werden wir der Frage nachgehen, welche praxisleitenden Konsequenzen aus den skizzierten Überlegungen von einzelnen AutorInnen gezogen werden, und (1.4) auf offene Probleme und Diskussionspunkte verweisen.

Begrifflich werden wir uns der Usance anschließen, Kinder all jener Altersstufen als „Säuglinge“ zu bezeichnen, für die im Englischen das Wort „infant“ steht. Gelegentlich werden wir allerdings auch vom Baby, Neugeborenen oder Kleinkind sprechen, um deutlich zu machen, daß sich die jüngere Säuglingsliteratur zwar vornehmlich mit der Entwicklung im ersten Lebensjahr befaßt, darüber hinaus aber auch Entwicklungslinien bis ins dritte Lebensjahr hinein verfolgt.

1.1 Literatur zu neueren Konzepten der frühen Kindesentwicklung

Der aktive Säugling

Ausgehend von den Ergebnissen detaillierter Untersuchungen über die Kompetenzen des Neugeborenen verwerfen jüngere SäuglingsforscherInnen übereinstimmend die Annahme, der Säugling sei ein passives, „subkortikales“ Wesen, das in der ersten Lebenszeit noch unfähig ist, seine ihn umgebende Umwelt differenziert wahrzunehmen und von sich

^{2a} Nachdem wir die Arbeit am 1. Kapitel dieses Umschauartikels abgeschlossen hatten, erschien Dornes (1992) äußerst empfehlenswertes Buch „Der aktive Säugling“, das einen umfassenden Überblick über die jüngere deutsch- und englischsprachige Literatur gibt, die aus psychoanalytischer Sicht von der präverbalen Entwicklung handelt und derzeit die ausführlichste und kompetenteste Übersichtsarbeit zu diesem Thema darstellt.

³ Tatsächlich liegen inzwischen mehrere Veröffentlichungen vor, in denen die Inhalte der erwähnten Bücher unter unterschiedlichen Aspekten zusammengefaßt werden. Verwiesen sei auf die Arbeiten von Schüßler und Bertl-Schüßler (1989), Kächele (1989), Rohde-Dachser (1989), Eger-Keil (1991), Heisterkamp (1991), Lehmkuhl und Lehmkuhl (1991), Krebs (1992) oder Elrod (1993). In der Darstellung von Lang (1988) findet man u.a. eine ausführliche Gegenüberstellung der Positionen von Stern und Lichtenberg; während man bei Köhler (1990, 1992) v.a. Bezüge zwischen der jüngeren Säuglingsforschung und der auf Bowlby zurückgehenden Bindungstheorie nachlesen kann. Bei Lemche (1993, 83ff.) findet man überdies eine kritische Würdigung der Positionen von Lichtenberg und Stern.

aus auf sie einzugehen. Vielmehr wurde – wie auch von Stork (1986b, 1991a), Lebovici (1983), Lichtenberg (1983), Stern (1985) und Lang (1988) referiert wird – offensichtlich, daß der Säugling schon vor und insbesondere nach der Geburt zu rudimentären, zugleich aber komplexen Wahrnehmungsleistungen fähig ist, die er darüber hinaus untereinander unterscheiden, verknüpfen und wiedererinnen kann (Stork 1991a, 10, 40f.). Eine Vielzahl von Untersuchungen untermauern diese neue Sichtweise, indem sie detailliert Auskunft darüber geben, wie viel weiter als bisher angenommen die Sinnesorgane des Neugeborenen entwickelt sind und wie sehr es ihm möglich ist, diese auch zu „gebrauchen“ (Brazelton und Cramer 1990, 70ff.):

So zeigte sich, daß gerade der *Geruchs- und der Geschmackssinn* bei Neugeborenen besonders stark ausgeprägt sind: Neugeborene nehmen etwa Gerüche nicht nur wahr, sondern sind darüber hinaus in der Lage, ähnliche Gerüche zu unterscheiden und sie voneinander zu trennen. Auch bei Untersuchungen zur *auditiven Wahrnehmung* ließ sich feststellen, daß Babys nicht nur über ein beinahe so gut ausgeprägtes Hörvermögen wie Erwachsene verfügen, sondern auch klangliche Reize voneinander unterscheiden können, selbst wenn diese besonders fein sind. Ähnlich wie das Hörvermögen ist auch die *visuelle Wahrnehmungsfähigkeit* von Geburt an in differenzierter Weise vorhanden: So kann das Neugeborene auf eine Entfernung von 20 cm scharf sehen, was in etwa der Entfernung des Säuglings zum Gesicht der Mutter während des Stillvorgangs entspricht. Die Aufmerksamkeitspräferenz für das mütterliche Gesicht läßt sich schon mit einem Monat feststellen, ebenso eine prinzipielle Vorliebe für die Umrisse geometrischer – und hier besonders runder, dem Gesichtsformat ähnelnder – Figuren. Alles in allem zieht Lebovici (1983, 90) den Schluß, daß das Baby die ersten psychischen Strukturen über die aktive visuelle Erkundung seiner Umwelt ausbildet.

Eröffnen die erwähnten komplexen Untersuchungen allein schon eine differenziertere Sichtweise über die spezifischen Wahrnehmungsfähigkeiten von Säuglingen, so konnte darüber hinaus aufgezeigt werden, daß Babys die in einer bestimmten Sinnesmodalität aufgenommene „Information“ in andere Sinnesmodalitäten übersetzen und in anderen Sinnesmodi wiedererkennen können. Stern (1985, 79f.), der diese Fähigkeit als Fähigkeit zur amodalen Wahrnehmung bezeichnet, gelangt diesbezüglich zur Annahme, daß die Wahrnehmungsweise von Säuglingen als „global“ anzusehen ist und daß Babys dazu neigen, abstrakte Repräsentationen bezogen auf Formen, Intensitätsgrade und Muster zu entwickeln und durch sie geprägt zu handeln.

Die von Geburt an vorhandenen und sich weiterentwickelnden Wahrnehmungsleistungen ermöglichen es dem Baby, sein Verhalten bis zu einem gewissen Grad autonom zu steuern, wobei sein Tun als absichtlich und zielgerichtet begriffen wird. Von entscheidender Bedeutung kann angesehen werden, daß sich die Aktivitäten von Babys nicht

darin erschöpfen, lediglich elementare Bedürfnisse zu befriedigen, sondern von Beginn an auf die vielfältige aktive Einflußnahme auf Objekte abzielen, die vom Säugling gesucht und zu denen Beziehungen hergestellt werden (Stork 1991a, 10).

Gelingt es dem Säugling, sich über die vielfältigen schon entwickelten Wahrnehmungsfähigkeiten bestimmten Reizen, die aus der umgebenden Umwelt kommen, aktiv zuzuwenden und diese zu suchen, so bildet er umgekehrt in der ersten Lebenszeit auch spezifische Strategien aus, um auf unangemessene und unangenehme Reize gezielt zu reagieren. Köhler (1986, 78f.) unterscheidet hierbei unterschiedliche Modi, die sie als Vorläufer von späteren „Abwehr- und Integrationsmechanismen“ begreift.“

Das Affekterleben

Wir haben bisher jene Literaturpassagen nachgezeichnet, in denen dargestellt wird, inwieweit Neugeborene und Kleinkinder zu differenzierten Wahrnehmungsleistungen befähigt sind, die ihnen aktive Auseinandersetzungen mit ihrer Umwelt ermöglichen. Zugleich fanden wir viele Hinweise darauf, daß sämtliche Wahrnehmungsaktivitäten mit dem komplexen Erleben von Affekten einhergehen dürften. Studien, in denen näher untersucht wurde, welche Gefühle Neugeborene zeigen, weisen darauf hin, daß Säuglinge mehrere Affekte (mimisch) ausdrücken und folglich empfinden dürften: Mißbehagen, Wut, Furcht, Traurigkeit, Ekel, Verachtung, Schuld, Überraschung, Freude und Interesse (Lebovici 1983, 210; Lichtenberg 1983, 66ff.; Köhler 1986, 87). Affekte haben für den Säugling in seiner Konfrontation mit seiner Umwelt in zweifacher Hinsicht zentrale Bedeutung: Einerseits fühlen sich Personen (in bewußter und vor allem auch in unbewußter Weise) immer wieder veranlaßt, ihre Handlungen auf jene Affekte abzustimmen, die ein Säugling zeigt (Brazelton und Cramer 1990, 148ff.); und andererseits fühlt sich das Kind durch das Erleben von Affekten auch selbst zu weiteren Aktivitäten angeregt: Betrachtet man z. B. den Affekt des Interesses genauer, läßt sich zeigen, daß mit dem Erleben dieses Affekts das positive Neugierverhalten des Säuglings ausgelöst und verstärkt werden kann. Dieses Beispiel vermag – nach Ansicht von Köhler (1986) – auch zu zeigen, daß die weitere Ausdifferenzierung einer Theorie des frühen Affekterlebens eher geeignet ist, über den Säugling mehr zu erfahren, als etwaige Ausdifferenzierung von konventionellen triebtheoretischen Ansätzen. Diese Auffassung teilt u.a. auch Lichtenberg, der 1988 als Alternative zur klassischen psychoanalytischen Triebtheorie eine affekttheoretisch konzipierte Motivationstheorie vorgelegt hat, in der zwischen fünf Motivationssystemen unterschieden wird, welche schon die Aktivitäten des Säuglings in komplexer Weise „steuern“ (vgl. auch Wurmser 1992).

Die Annahme, daß das Empfinden von spezifischen Affektzuständen zur Ausgestaltung von weiteren Aktivitäten und damit zum Sammeln von

vielschichtigen Erfahrungen führt, läßt Autoren wie Stern (1985) oder Lichtenberg (1989) vermuten, daß Säuglinge im Laufe ihrer Entwicklung zusehends einzelne affektive Reaktionen mit bestimmten Interaktions- und Wahrnehmungserfahrungen verknüpfen. Dies stellt die Grundlage einer allmählich entstehenden „Matrix“ dar, die es dem Baby erlaubt, einzelne Interaktionserfahrungen auch in ihrer affektiven Färbung zu „registrieren“ und mit anderen Interaktionserfahrungen zu verknüpfen (Lang 1988, 112).

Interaktives Verhalten des Säuglings

Die Annahme, Säuglingen grundsätzlich Aktivität und Zielgerichtetheit zuzuschreiben, entspricht der Vorstellung, daß Säuglinge auch an der Ausgestaltung von Interaktionen und damit an der „Herstellung von Interaktionserfahrungen“ von Lebensbeginn an aktiv beteiligt sind. Schon die Untersuchung der Wahrnehmungsneigungen wies darauf hin, daß Säuglinge menschlichen Objekten in bevorzugter Weise Aufmerksamkeit schenken:

Säuglinge betrachten Gesichter interessierter als Gegenstände; reagieren bevorzugt auf den Klang heller (und das heißt: tendenziell weiblicher) Stimmen; und erkennen ihre Mutter schon nach wenigen Tagen am Geruch. Das damit verbundene Verhalten von Säuglingen sowie deren Aussehen dürfte Erwachsene gleichzeitig dazu einladen, sich ihrerseits wiederum Säuglingen so zuzuwenden, wie es den Wahrnehmungs- und Erlebnisstrukturen dieser Säuglinge entspricht. In der Folge dürfte es dann sowohl von den mimischen Äußerungen, Kopfbewegungen, Blicken etc. des Säuglings als auch von den einzelnen Aktivitäten der Erwachsenen abhängen, in welcher Weise weitere Interaktionsprozesse ausgestaltet werden; wobei insbesondere Microanalysen zeigen, wie viele Möglichkeiten des Lockens, Zurückweisens, Verführens etc. (auch) Säuglingen zur Verfügung stehen.

Der enge Zusammenhang zwischen der Ausgestaltung solcher interaktioneller Beziehungen und der weiteren Entwicklung von Säuglingen wird in der von uns durchgesehenen Literatur durchgängig betont und vor allem bei Lebovici (1983), Stern (1985) sowie Brazelton und Cramer (1990) ausführlicher dargestellt:

- Brazelton und Cramer (1990, 138ff.) beschreiben beispielsweise, inwiefern Säuglinge über die Ausgestaltung interaktioneller Beziehungen zunächst die Fähigkeit ausbilden müssen, ein Gleichgewicht „zwischen der Aufnahme von Reizen und den eigenen Verhaltensweisen und Reaktionen herzustellen“; und inwiefern sie erst im Anschluß daran in die Lage geraten, ihre Aufmerksamkeitsspannen verlängern, Grenzen erproben und Selbständigkeit entwickeln zu lernen.
- Bei Stern (1985, 179ff.) findet man unter anderem dargestellt, wie wichtig es für knapp einjährige Kinder ist, in vielschichtiger Weise wahrzunehmen, daß die innerlichen subjektiven Erfahrungen sowie die Inhalte ihrer Gefühle und Gedanken immer wieder mit anderen

geteilt werden können; und in welcher Weise das erlebte Teilen von Affekten für die Entwicklung eines „Wir-Gefühls“ einerseits und für die Entfaltung von explorativen und spielerischen Aktivitäten andererseits bedeutsam ist.

- Die Bedeutung unbewußter elterlicher Phantasien für die Ausgestaltung von Eltern-Kind-Interaktionen und damit auch für die Ausbildung von psychischen Strukturen beim Kleinkind untersuchen wiederum Lebovici (1983), Brazelton und Cramer (1990, 157ff.) sowie Stork (1991a), wobei in deren Publikationen durchgängig illustriert wird, wie die Bearbeitung von unbewußten elterlichen Wünschen und Phantasien dazu führte, daß sich Eltern-Kind-Interaktionen veränderten und daß sich frühkindliche Entwicklungsstörungen im Anschluß daran zumindest gemildert hatten.

Zur Entwicklung des Selbsterlebens beim Kleinkind

Die Frage, welche Bedeutung die Ausgestaltung von Eltern-Kind-Interaktionen für die weitere Entwicklung von Kindern hat, wird in der von uns durchgesehenen Literatur zumeist nur im Hinblick auf knapp umrissene Entwicklungsschritte und Entwicklungsetappen diskutiert.

Im Unterschied dazu konzentrieren sich Lichtenberg (1983) und Stern (1985) auf die Entwicklung des Selbsterlebens, wie es sich beim Kleinkind während der ersten zwei bis drei Lebensjahre entfaltet. Vor allem Stern (1985) gelingt es, in übersichtlicher Weise darzustellen, wie die Entwicklungsschritte des Säuglings zur Deutung des Säuglings durch die Eltern führen und wie dies wiederum weitere Entwicklungsschritte auf Seiten des Säuglings fördert, sodaß dieser schrittweise Empfindungen und Vorstellungen davon entfaltet, „wer er selbst und wer sein Gegenüber ist und welche Interaktionen nun stattfinden können“ (Stern 1985, 23). In seinem Versuch, eine Theorie der Entwicklung des frühen Selbsterlebens zu umreißen, unterscheidet er vier, in der Literatur oft zitierte aufeinanderfolgende Phasen:

- Stern (1985, 19) geht davon aus, daß ein Kind bereits vor der Ausbildung von Sprache erste Selbstempfindungen verspürt: Schon das Neugeborene ist in Ansätzen in der Lage, sich als aktiv zu erleben sowie zwischen dem Selbst und dem Nicht-Selbst zu unterscheiden. Darüber hinaus vermag es nicht nur einzelne Interaktions- und Wahrnehmungserfahrungen zu machen, sondern ansatzweise zu erleben, daß es diese Erfahrungen ordnet und miteinander verknüpft. In diesem Sinn meint Stern, daß der Säugling in den ersten zwei Lebensmonaten schrittweise seine Organisiertheit (seine „auftauchende Organisation“) erlebt. Deshalb bezeichnet Stern (1985, 61ff.) diese Phase als jene des „*auf-tauchenden Selbst*“.
- Wenn der Säugling zwischen dem zweiten und sechsten Lebensmonat zusehends beginnt, eigene Handlungsfähigkeit, Affektivität und zeitliche Kontinuität wahrzunehmen, bildet sich in einer zweiten

Phase die „*Empfindung eines Kern-Selbst*“ als getrennter körperlicher Einheit in Abgrenzung zum Kern-Anderen aus. Dabei entwickelt der Säugling immer differenzierter werdende Vorstellungen über typische Interaktionsverläufe, sogenannte „generalisierte Interaktionsrepräsentanzen“, während sich für ihn gleichzeitig in mehrfacher Hinsicht die Möglichkeit eröffnet, sich mit dem Anderen verbunden und als „Einheit“ zu erleben.

- Dieses Suchen und Streben nach intersubjektivem Einssein mit dem Anderen vollzieht sich vorrangig in der dritten Phase, die Stern zwischen dem achten und dem sechzehnten Monat ansetzt und die er als Phase des „*Empfindens eines subjektiven Selbst*“ bezeichnet. Der Säugling scheint zu entdecken, „daß er ein Seelenleben besitzt und dies auch auf andere Personen zutrifft“. Gleichzeitig macht der Säugling die Erfahrung, daß er sein subjektives Erleben mit anderen Personen teilen kann. Stern beschreibt ausführlich, in welcher komplexer und oft nur schwer beobachtbarer Weise Säuglinge Gemeinsamkeit erleben und erfahren können und wie in Verbindung damit Prozesse des Separationserlebens voranschreiten.
- In einer letzten Phase, die Stern beschreibt, entwickelt sich das „*Empfinden eines verbalen Selbst*“: Die Einführung von Sprache eröffnet dem Kind neue Möglichkeiten, innerpsychische Repräsentanzen über sich und Welt auszubilden, „abzurufen“ und miteinander zu verbinden; neue Möglichkeiten zwischen dem öffentlich bekundeten und dem privat erlebten Selbst zu unterscheiden. Stern (1985, 231ff.) betont allerdings auch, daß mit der Einführung von Sprache viele Bereiche des sinnlich-unmittelbaren, multimodalen Erlebens von Selbst, Welt und Interaktion verloren gehen, ein Aspekt, der auch bei Lichtenberg (1983) wiederholt herausgestrichen wird.

Insgesamt betont Stern (1985) mehrfach, daß alle unterschiedenen Weisen des Selbsterlebens vom Erreichen der jeweiligen Phase an erhalten bleiben und es verfehlt wäre, davon auszugehen, daß zum Beispiel mit der Einführung von Sprache das wiederholte Empfinden der eigenen Person nach jenen Modi verloren ginge, wie sie in der Phase des „*Empfindens eines Kern-Selbst*“ oder der Phase des „*Empfindens eines subjektiven Selbst*“ erstmals ausgebildet wurden.

1.2 Die Problematisierung von vielen althergebrachten psychoanalytischen Theoremen, die von der Psyche und der Entwicklung des Kleinkindes handeln

Die vielen jüngeren Untersuchungen über den „beobachteten Säugling“ und deren Interpretation führen, wie wir aufgezeigt haben, zu einem neuen Bild der frühen Entwicklung des Kleinkindes. Dies veranlaßt viele AutorInnen, sich mit althergebrachten psychoanalytischen Theorien eingehender auseinanderzusetzen, um sie im Lichte neuerer Forschungsergebnisse auf ihre Sinnhaftigkeit und Haltbarkeit hin zu

diskutieren. Folgt man der Meinung mancher AutorInnen, so wird man nicht umhin kommen, manche, mittlerweile fest verankert gewesene psychoanalytische Theoriestücke grundlegend zu revidieren:

- Autoren wie Lichtenberg (1983), Lebovici (1983), Stern (1985) oder Lang (1988) betonen etwa, daß die Annahme eines Säuglings, der in aktiver Weise bestimmte Wahrnehmungsreize und interaktionelle Beziehungen sucht, kaum mit Freuds Vorstellung von einer angeborenen Reizschranke kompatibel ist, die den Säugling vor äußeren Reizen schützt. Hinweise darauf, daß sich der Säugling von Beginn an in interaktionelle Beziehungsgefüge eingebunden erlebt und daß er unterschiedlichen Personen in unterschiedlicher Weise Aufmerksamkeit schenkt, sprächen demnach auch gegen die Annahme einer Phase des „primären Narzißmus“ (Freud) oder des „normalen Autismus“ (Mahler), die sich durch eine primäre Abgeschlossenheit oder Interesselosigkeit des Säuglings an seiner Umwelt auszeichnet.
- Darüber hinaus betonen Lichtenberg (1983, 4) und Kächele (1989, 243), daß es schwierig sei, in einem auf Spannungsreduktion abzielenden Lustprinzip *das* grundlegende Regulationsprinzip sehen zu wollen, „nach dem sich das infantile Leben ausrichtet“. Gegen eine solche Annahme sprächen Hinweise darauf, daß Säuglinge in vielschichtiger Weise Affektzustände erleben und (durchaus auch spannungreiche) Affektzustände herbeizuführen versuchen.
- Die Vielgestaltigkeit des frühen Affekterlebens und der infantilen Wahrnehmungsmöglichkeiten sind nach Lichtenberg (1983, 137ff.) und Stern (1985, 328ff.) auch Anlaß genug, um sich gegen konventionelle Phasengliederungen zu wenden, in denen jeweils eine Körperzone (die orale, anale etc.) ins nahezu alleinige Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird.

Dabei versucht Lichtenberg die Frage nach der Bedeutung, die dem Empfinden von Lust über die Stimulierung bestimmter Körperzonen zukommt, nicht zu vernachlässigen, wohl aber in eine differenzierte Affekt- und Interaktionstheorie einzubinden. Diese geht von einem „holistischen Bild“ des frühkindlichen Selbst- und Weltbezugs aus, das auch der Annahme widerspricht, daß „der Säugling ... seine innere Welt aus Inseln disperater Funktionen, Bilder und Vorstellungen auf(baut)“ (Lichtenberg 1983, 172; 1987, 124).

In kritischen Abgrenzungen dieser Art versuchen jüngere AutorInnen zu zeigen, daß „der Säugling zu vielem fähig (ist), was man bisher nicht für möglich gehalten hätte“; doch zeigen sie gleichzeitig, daß er über einige Fähigkeiten nicht verfügen dürfte, die ihm in der etablierten psychoanalytischen Literatur zugeschrieben werden (Lichtenberg 1987, 127):

In inhaltlicher Übereinstimmung mit Göppel (1990) kritisieren etwa Lichtenberg (1983, 169f.) oder Stern (1985, 353ff.) an der Theorie Melanie Kleins die gewagte Annahme differenzierter kognitiver Fähigkeiten, die sich durch jüngere Untersuchungen keineswegs stützen lassen. Und in ähnlicher Weise sprechen sich Lichtenberg (1983, 170f.;

1987, 131) und Stern (1985, 346ff.) gegen Kernbergs Annahme früher Spaltungsprozesse aus.

Neben zahlreichen weiteren Abgrenzungen und Neufassungen (welche z.B. die Interpretation von Phänomenen wie jenes der Fremdenangst oder die begriffliche Fassung des Konzepts des Es oder des Primärprozesses betreffen) (vgl. Lichtenberg 1983, 54ff., 77ff., 120ff.) kommen jüngere AutorInnen auch zur Neueinschätzung der Bedeutung belastender frühkindlicher Erfahrungen für die weitere Kindesentwicklung. Emde (1988) und Kächele (1989, 247) weisen darauf hin, daß die menschliche Psyche aufgrund ihrer Plastizität und Komplexität in offensichtlich größerem Ausmaß in der Lage ist, frühe Belastungen zu kompensieren, als man lange Zeit angenommen hat; und sie verweisen zugleich mit Stern (1985, 358ff.) darauf, daß sich Heranwachsende mit zentralen Entwicklungsproblemen nicht nur in einzelnen Phasen sondern lebenslang auseinandersetzen haben.

1.3 Konsequenzen für weiteres psychoanalytisch orientiertes Verstehen und Handeln

Das vielschichtige Ringen um eine angemessene Theorie der frühen Kindheit mündet bei mehreren AutorInnen in die Darstellung weiterer Konsequenzen, die psychoanalytisches Verstehen und psychoanalytisches Handeln betreffen. Diesbezüglich ist dreierlei festzuhalten:

1. Es ist nicht weiter verwunderlich, wenn mehrere AutorInnen, die sich mit Säuglingsforschung beschäftigen, insbesondere der Frage nachgehen, wie aus psychoanalytischer Sicht frühe Entwicklungsprobleme verstanden und „behandelt“ werden können. Bemerkenswert ist allerdings, daß sich nur wenige AutorInnen um nosologische oder ätiologische Theorien bemühen, welche die Ausbildung von bestimmten Syndrom- oder Symptombildungen betreffen (wie etwa Stork 1991a). In mehreren verstreuten Publikationen erhalten LeserInnen hingegen illustriert, in welcher Weise analytisch versierte Fachleute mit frühen Entwicklungsproblemen konfrontiert werden und über das deskribierende Erfassen von einzelnen Verhaltens- und Interaktionsmustern zu psychoanalytischen Einschätzungen, Vermutungen und Interventionen gelangen. Neben längeren Einzelfalldiskussionen, wie jenen von Pedrina (1991, 1992), finden sich mehrere kürzere Falldarstellungen und Vignetten bei Stork (1991a, 250ff.; 1991b), Brazelton und Cramer (1990, 203ff.) sowie bei Stern (1985, 261ff.); wobei all diese AutorInnen (zumindest unter anderem) die Frage fokussieren, wie das jeweilige Kleinkind unbewußt von seinen Eltern erlebt wird und was dies für dessen Entwicklung bedeutet.

2. Einige AutorInnen bemühen sich darüber hinaus, Bezüge zwischen jüngeren psychoanalytischen Theorien zur frühen Kindesentwicklung und der Ausdifferenzierung von Theorien zur Psychopathologie und Psychotherapie von Erwachsenen herzustellen.

Auch unter diesen Arbeiten finden sich nur wenige nosologisch gehaltene Publikationen, die als Beiträge zu einer speziellen Psychopathologie des Erwachsenenalters gelesen werden können (wie etwa die Arbeit von Lichtenberg, 1990). Mehr Aufmerksamkeit wird hingegen der Frage geschenkt, wie vor dem Hintergrund jüngerer Entwicklungstheorien einzelne Aktivitäten von AnalysandInnen differenzierter verstanden und analytisch-therapeutisch bearbeitet werden können. In diesem Zusammenhang geht z.B. Stern (1985, 358ff.) auf das Problem der Rekonstruktion von Vergangenem oder Lichtenberg (1983, 174ff.; 1987) auf das Verstehen von „Material“ im Rahmen von Analysen ein, das von PatientInnen in vor- und außersprachlicher (präsymbolischer) Weise in die therapeutische Beziehung eingebracht wird. Darstellungen dieser Art münden bei Lichtenberg (1983, 1987) überdies in Überlegungen zu einer Neufassung der Theorie des psychoanalytischen Prozesses ein, in der insbesondere das Empathie-Konzept Kohuts maßgeblich weiterentwickelt und mit Überlegungen verknüpft wird, die aus anderen psychoanalytischen Theorietraditionen (wie etwa der konfliktorientierten Theorietradition) stammen.

3. Viele AutorInnen dürften mit Lichtenberg (1983, 164) der Meinung sein, daß die jüngeren psychoanalytischen Theorien zur frühen Kindesentwicklung zahlreiche Hinweise enthalten, die für eine Theorie des pädagogischen Verstehens und der pädagogischen Praxisgestaltung ganz allgemein von Interesse sind; denn das Bild, das in der erwähnten Literatur vom Kleinkind entworfen wird, läßt in vielfacher Hinsicht neu fragen, wie menschliche Entwicklung insgesamt zu verstehen ist, welche Entwicklungsprozesse durch welche Aktivitäten gefördert werden können (bzw. sollen) oder welche Konsequenzen welche elterlichen Phantasien und Interaktionstendenzen zu zeitigen in der Lage sind.

In der wissenschaftlichen Literatur finden sich dazu aber kaum Ausführungen, die über Andeutungen hinausgehen – sieht man von den erwähnten Beiträgen zur Psychotherapie Erwachsener und zur „psychotherapeutisch-heilpädagogischen Frühförderung“ von Säuglingen und der damit verbundenen begleitenden Elternarbeit ab. Ausnahmen wären allenfalls Publikationen wie Bohlebers (1992) Artikel über die Ausbildung von Identität und Selbst; Salzberger-Wittenbergs Hinweis auf die Bedeutung von baby-observation für die Entwicklung einer psychoanalytisch-pädagogischen Grundhaltung im Rahmen von LehrerInnenfortbildungskursen (in diesem Band); oder Krebs' (1992) Veröffentlichung über die heilpädagogische Förderung früh gestörter und aggressiver Kinder, in der vor dem Hintergrund der jüngeren Säuglingsforschungsliteratur umrissen wird, wie Aggressionen in ihrer Genese und Dynamik verstanden werden können und welchen grundsätzlichen Überlegungen die heilpädagogische Arbeit mit Aggressiven folgen sollte. Die Einbindung von jüngeren Ergebnissen der psychoanalytisch orientierten Kleinkindforschung in umfassendere psychoanalytisch-pädagogische Theoriebildungen steht allerdings noch aus; obgleich es schon

überfällig sein dürfte, daß zumindest einmal all jene publizierten Äußerungen zusammengetragen und analysiert werden, in denen sich AutorInnen offen oder verdeckt darüber äußern, aus welchen Gründen ein Kind diese oder jene Art von Fürsorge, affektiver Resonanz oder Unterstützung „braucht“ und in welcher Weise Eltern dem Rechnung tragen mögen.

Bemerkenswert ist freilich, daß es unter den Elternratgebern und populärwissenschaftlichen Darstellungen bereits einige Bücher gibt, an denen psychoanalytische Überlegungen zur frühen Kindheit und zur frühen Eltern-Kind-Interaktion keineswegs spurlos vorübergegangen sind. Die Taschenbücher von Brazelton (1988) und Sichtermann (1993) lassen zumindest an mehreren Stellen psychoanalytisches Grundverständnis spüren; während die Bücher von Cramer (1989), Stern (1990), Miller (1992) und Steiner (1992) geradezu als Versuche einer Einführung in die Psychoanalyse der frühen Kindheit für Laien gelesen werden können. Ähnliches gilt auch für Winnicotts (1990) populärwissenschaftliche Vorträge, die jüngst im Büchlein „Das Baby und seine Mutter“ versammelt wurden.

1.4 Offene Fragen und Kontroversen

Die Frage nach den weiteren pädagogischen Konsequenzen berührt freilich nicht den einzigen Problembereich, den es im Zusammenhang mit der weiteren Arbeit an einer psychoanalytischen Theorie der frühen Kindesentwicklung noch genauer zu klären gibt. Denn schon die Lektüre der hier erwähnten Publikationen verweist in expliziter und impliziter Weise auf zahlreiche weitere Fragestellungen, deren (intensive) Bearbeitung wünschenswert wäre. Einige solche Fragestellungen wollen wir abschließend skizzieren:

1. Wir wiesen bereits darauf hin, daß sich die hier referierten Beiträge besonders durch die ausgewiesene Verknüpfung zwischen der Erforschung des beobachteten und der Erforschung des psychoanalytisch-interpretativ erschlossenen Kleinkindes auszeichnen. Nun bedarf schon ein jedes dieser Forschungsvorhaben für sich gesehen diffiziler methodischer Klärungen; doch gelte es darüber hinaus in methodischer und methodologischer Hinsicht kritisch zu untersuchen, in welcher Weise beide Forschungsansätze miteinander verknüpfbar sind bzw. faktisch miteinander verknüpft werden. Erste Ansätze dazu kann man bei Krebs (1992) und Baumgart (1991) finden, die beide darauf verweisen, daß Lorenzers Sozialisationstheorie einen theoretischen Ausgangspunkt für solche Untersuchungen darstellen könnte.

2. In diesem Zusammenhang wäre es sinnvoll, in verstärktem Ausmaß vor allem auch die einzelnen Schritte zu diskutieren, die zur Ausbildung der skizzierten jüngeren Theoriebildungen führen. Würde der Entstehungs- und Begründungszusammenhang dieser Theorien überdies im Vergleich mit althergebrachten Theorien subtiler untersucht werden, so

könnte dies auch zu einer differenzierten Bestimmung des Verhältnisses dieser unterschiedlichen Theorien zueinander führen. Es könnte dann z.B. genauer untersucht werden, ob manche ältere Theorien mitunter nicht zu global und unkritisch verworfen werden (was etwa Baumgart [1991] in bezug auf die Theorie Mahlers zeigt) oder ob einige ältere Theorien in jüngeren Darstellungen ausgespart bleiben, obwohl sie jüngeren Auffassungen oft sehr nahe stehen (was Heisterkamp [1991] sowie Lehmkuhl und Lehmkuhl [1991] in bezug auf die Theorie Adlers umreißen).

3. Die Lektüre der dargestellten jüngeren Literatur über frühe Kindesentwicklung läßt überdies erkennen, daß manche Themenbereiche noch einer eingehenderen Bearbeitung bedürfen, da sie in der vorliegenden Literatur entweder kontrovers diskutiert oder erst in bescheidenen Ansätzen untersucht wurden.

Kontrovers wird etwa von Lichtenberg (1983) und Stern (1985) die Frage behandelt, von welchem Zeitpunkt an Säuglinge innerpsychische Repräsentanzen ausbilden (eine Frage, die im Fall der Einbeziehung der begriffsgeschichtlichen Arbeit von Zelnick und Buchholz [1991] nochmals an Komplexität gewinnt). Kontrovers behandeln wohl auch Lichtenberg (1983), Lebovici (1983) oder Stork (1991a) die Frage, in welchem Ausmaß vor dem Hintergrund jüngerer Forschungsergebnisse komplexe innerpsychische Abwehr-, Erlebens- und Phantasieprozesse beim Säugling angenommen werden können. Und nach Lehmenkuhl (1991) führen auch Längsschnittuntersuchungen, in denen der Bedeutung frühkindlicher Erfahrungen für weitere Entwicklungsprozesse nachgegangen wird, zu uneinheitlichen Ergebnissen.

Viele Fragen zur frühkindlichen Entwicklung finden sich aus psychoanalytischer Sicht aber erst in bescheidenen Ansätzen untersucht: Die Frage nach der Bedeutung von pränatalen Entwicklungsprozessen für die frühkindliche Entwicklung findet sich beispielsweise in der von uns gesichteten Literatur bloß im Hinblick auf die Bedeutung der Schwangerschaftsperiode für das Erleben und Handeln der werdenden Eltern eingehender diskutiert (Brazelton und Cramer 1990, 160ff.; Lebovici 1983).

Und wengleich zur Frage früher geschlechtsspezifischer Entwicklungslinien zwei bemerkenswerte Übersichtsarbeiten von Rohde-Dachser (1989) und Mertens (1992) vorliegen, so ist doch festzuhalten, daß eine methodenkritische Aufarbeitung oder gar Weiterentwicklung von augenblicklich publizierten Positionen noch weitgehend aussteht.

4. Schließlich muß noch darauf hingewiesen werden, daß in der jüngeren psychoanalytischen Literatur, die sich um eine Theorie der frühen Kindheit bemüht, zwar zahlreiche empirische Studien rezipiert und zahlreiche Einzelfragen aufgegriffen werden. Eine umfassende in sich geschlossene neue Theorie der frühen Kindesentwicklung, in der mehrere psychoanalytisch relevante Entwicklungslinien in ihren wechselseitigen Verknüpfungen über einen längeren Zeitraum hinweg ver-

folgt werden, liegt zumindest in deutscher Sprache allerdings noch nicht vor; zumal die beeindruckenden Arbeiten von Lichtenberg (1983) und Stern (1985) ausgewiesener Maßen die Untersuchung einer Entwicklungslinie ins Zentrum ihrer Überlegungen rücken: die Entwicklung des Selbsterlebens.

2. Weitere Literatur zu speziellen Praxisbereichen und Fragestellungen der Psychoanalytischen Pädagogik

Im folgenden Abschnitt wird, wie in der Einleitung angekündigt, auf weitere Neuerscheinungen eingegangen, in denen psychoanalytisch-pädagogische Fragestellungen aufgegriffen werden.

2.1 Publikationen zu grundlegenden Fragen Psychoanalytischer Pädagogik

Es fällt auf, daß 1992 und 1993 besonders viele Veröffentlichungen erschienen sind, in denen zu Grundsatzproblemen und Grundsatzfragen Psychoanalytischer Pädagogik Stellung genommen wurde. Um unsere Darstellung übersichtlich zu halten, wollen wir sie nach vier Punkten gliedern:

1. In mehreren Arbeiten wird die Frage nach einer systematischen Bestimmung des Verhältnisses zwischen Psychoanalyse und Pädagogik wiederum ausdrücklich ins Zentrum der Auseinandersetzung gerückt. Manche AutorInnen stellen dabei ihre Vorstellungen einer Verknüpfung von Pädagogik und Psychoanalyse zu einer Psychoanalytischen Pädagogik vor:

Figdor (1993) tut dies, indem er in Anknüpfung an die Diskussion der letzten Jahre 13 Fragen aufgreift, um über deren Beantwortung seine wissenschaftstheoretische Annäherung an seine Auslegung des Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnisses über die Formulierung von 16 Thesen weiterzuführen. Die Art, in der er dabei die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Setting und Methode stellt, kommt den Ausführungen Körners (1992a,b) nahe, der unter besonderer Bezugnahme auf Sozialpädagogik eine Theorie des psychoanalytischen Arbeitens entwirft, die nicht bloß als Theorie therapeutischer Praxisgestaltung zu begreifen ist. Daß für die Klärung des Selbstverständnisses von Psychoanalytischer Pädagogik die Präzisierung des Psychoanalytisch-Methodischen von zentraler Bedeutung ist, vertritt auch Füchtner (1993), der darüber hinaus auf die Notwendigkeit der systematischen Reflexion der „politischen Dimension von Erziehung“ im Rahmen einer sich kritisch verstehenden Psychoanalytischen Pädagogik verweist. Ein ähnliches Anliegen greift auch Müller (1993) auf, wenn er in Anknüpfung an Bernfeld die Bedeutung des „sozialen Ortes“ als gesellschaftliche und soziale Rahmenbedingung von Psychoanalytischer Pädagogik (und folg-

lich auch als unabdingbares Thema der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Psychoanalytischer Pädagogik) ausweist.

Gegen eine allzu schnelle Verschmelzung von Psychoanalyse und Pädagogik zu einer Psychoanalytischen Pädagogik wendet sich hingegen Winterhager-Schmid (1992a), die (a) befürchtet, daß Pädagogik dann Gefahr laufe, ihre Identität und Problemtradition zu verlieren, und in diesem Zusammenhang (b) umreißt, woran in einer auf „wählerische Liebe“ begründeten Partnerschaft zwischen Psychoanalyse und Pädagogik zu arbeiten wäre. Angesichts der Vielfalt gegenwärtiger Diskussionen warnt Datler (1992) darüber hinaus vor der expliziten und impliziten Dogmatisierung einzelner Versuche der Bestimmung des Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnisses und plädiert zugleich für eine „postmoderne“ und doch methodisch geleitete Kultivierung des Diskurses um das Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnis.

2. Überraschend viele jüngere Publikationen aus dem Grenz- und Überschneidungsbereich zwischen Psychoanalyse und Pädagogik rücken den Begriff der Bildung ins Zentrum der Aufmerksamkeit:

Um grundsätzliche Klärungen bemühen sich in diesem Zusammenhang Winterhager-Schmid (1992a) und Datler (1993): erstere, wenn sie an bildungstheoretische Diskussionen ausdrücklich anknüpft und sich dafür ausspricht, in Bildung und Entwicklung jene Kategorien zu sehen, die den Angelpunkt möglicher gemeinsamer Bemühungen von Psychoanalyse und Pädagogik darstellen; und letzterer, wenn er umreißt, welchen komplexen Arbeitsaufgaben man sich stellen müßte, wenn man eine umfassende psychoanalytisch-pädagogische Bildungstheorie entfalten wollte.

Als Bruchstücke oder Einzelbeiträge werden denn auch die weiteren Veröffentlichungen vorgestellt, die ausdrücklich auf den Begriff der Bildung Bezug nehmen:

Zu diesen Beiträgen zählt ein Aufsatz sowie ein Sammelband von Schäfer (1991, 1993a): Unter dem Titel „Riß im Subjekt. Pädagogisch-psychoanalytische Beiträge zum Bildungsgeschehen“ versammelt Schäfer (1993a) sechs Beiträge, in denen „Untersuchungen des Erfahrungsprozesses im Spiel, in künstlerischen Prozessen und solchen des alltäglichen Schullebens“ zusammengetragen werden, um der Frage nachzugehen, „auf welchem Weg sich ein Denk- und Erfahrungsprozeß entwickelt, in dem Affektivität, Sinnlichkeit, Ästhetik und logisches Denken“ zusammenfinden (Schäfer 1993b, 20). Nach einem hilfreichen Einführungstext (Schäfer 1993b) handeln die Beiträge dann auch durchgängig vom (weitgehend) kindlichen Staunen und Fragen, Suchen und Lernen, Kreieren und Denken; ebenso reichhaltig wie nachvollziehbar dargestellt und auf psychoanalytische Theoriestücke rückgebunden, sodaß man über weite Strecken den Eindruck hat, bei Pazzini (1993), Bittner (1993), Schäfer (1993c,d), Rumpf (1993) oder Schmid (1993) in Beiträgen eines psychoanalytisch-pädagogisch-anthropologischen Lesebuches zu schmökern.

Zum Schmökern laden auch zwei weitere Publikationen Pazzinis ein, die beide im Schnittpunkt zwischen Psychoanalyse, Kunst und ästhetischer Bildung angesiedelt sind: der Sammelband „Wenn Eros Kreide frißt“ (Pazzini 1992b; vgl. die Rezension von B. Natschläger in diesem Band) sowie das Buch „Bilder und Bildung“, in dem Pazzini (1992a) einen kenntnisreichen Streifzug durch Kunstgeschichte, Kunsttheorie, Psychoanalyse und Pädagogik unternimmt und die LeserInnen mit der Herstellung von Querbezügen zwischen Bild, Abbild und Bildung immer wieder vor überraschende Zusammenhänge und Brüche stellt.

So unmißverständlich Pazzini seine collagenartig-assoziative Art des Schreibens hervorhebt, so deutlich finden sich LeserInnen bei Neumann (1992) mit einer systematisch gehaltenen Untersuchung konfrontiert, in der die bildungstheoretische Relevanz der Sozialisationstheorie Lorenzers untersucht wird. Neumann spürt dabei u.a. dem Zusammenhang von Sinnlichkeit und Vernunft nach, zeigt idealistische Implikate in der Bildungstheorie Heydorns auf und setzt dieser Wagenscheins Theorie des exemplarischen Lernens entgegen, die den von Neumann entfalteten bildungstheoretischen Ansprüchen nähersteht.

3. Neumann (1992) verweist überdies auf das Verständnis von Psychoanalytischer Pädagogik von Leber, an das Gerspach (1991b) ebenso anknüpft wie Trescher, der seine Position nochmals in drei kürzeren Arbeiten darstellen konnte (1992a,b,c). In einem posthum erschienenen Beitrag stellt Trescher (1993) weiters einen Entwurf zur Entfaltung einer psychoanalytisch-pädagogischen Handlungstheorie dar, in der dem Umstand Rechnung getragen wird, daß PädagogInnen in unterschiedlichen Settings mit unterschiedlichen KlientInnen in verschiedenartigen Institutionen arbeiten. Trescher spezifiziert dabei auch das Konzept des szenischen Verstehens, das von Petrik (1992) kritisch diskutiert wurde.

4. Schließlich liegt unter dem Titel „Zur Systematik des erziehungswissenschaftlichen Denkens im Werk von Sigmund Freud“ eine umfangreichere Studie von Kowal-Summek (1992) vor, in welcher der Autor Freuds Psychoanalyse „unter Berücksichtigung ihrer Ursprünge ... und ihrer Sichtweise des Menschen ... auf ihre Aussagen zur Pädagogik (prüft)“ (S. XIII). Er zeichnet dann auch die Genese und Kernstücke von Freuds Theorieentwürfen nach, stellt ihnen kritische Anmerkungen entgegen, betont ihre begrenzte Relevanz vor allem in Hinblick auf Schulpädagogik (dabei allerdings nicht mehr bloß bei Freud bleibend) und faßt den Gang seiner Untersuchung in einem übersichtlich gehaltenen Schlußkapitel zusammen.

2.2 Neuere Literatur zu verschiedenen Praxisbereichen

2.2.1 Sozialpädagogik

Breiten Raum nehmen heuer Beiträge ein, in denen nachgezeichnet wird, wie psychoanalytisch-pädagogisches Arbeiten in sozialpädagogi-

schen Einrichtungen und Praxisfeldern gestaltet werden kann. Während Körner (1992b) in den Werkstattberichten Sozialpädagogik⁴ über die prinzipielle Klärung des Verhältnisses von Pädagogik und Psychoanalyse an die, wie er meint, unbeantwortbare Frage „Was ist psychoanalytisch an einer psychoanalytischen Sozialpädagogik“ herangeht (ähnlich Körner 1992a), beschreiben einige AutorInnen konkrete Fallvignetten oder Arbeitssituationen im sozialpädagogischen Feld, die sie mit Hilfe psychoanalytischer Theorien eingehend analysieren: Engel (1992) schreibt über die Arbeit mit Schizophrenen, Dörr (1992a, 1992b) über „Beziehungsarbeit im Strafvollzug“ und die Arbeit in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Niemeyer (1992) über die Bedeutung von Ausgrenzungsprozessen in einem Kinderheim.

Eine Möglichkeit, wie psychoanalytisch-pädagogisches Handeln von ErzieherInnen einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft gestaltet und reflektiert werden kann, schildern Sageder, Tischina und Datler (1993) eingehender. Mit Hilfe der Erstellung von diagnostischen „Hampstead-Profilen“ konnten die ErzieherInnen schrittweise zu einem differenzierten Verständnis der Kinder sowie zu einem differenzierteren Verständnis des Zusammenspiels zwischen ihren unbewußten Anteilen und jenen der Kinder gelangen. Eine andere Arbeitsform kommt in dem von Grüttner (1992) geschilderten Heim der Erziehungshilfe, in dem dissoziale Jugendliche wohnen, zum Tragen. Hier wird die intensive Kooperation psychoanalytisch orientierter Therapie und Pädagogik forciert, die von institutionell verankerter Supervision, Team- und Fallbesprechungen begleitet ist, was eventuelle Spaltungsvorgänge zwischen Pädagogik und Therapie transparent werden läßt.

Grundlegendere Einblicke in psychoanalytische Sozialarbeit mit psychotischen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, wie sie in Rottenburg praktiziert wird, gibt ein von Becker (1991) herausgegebene Tagungsband sowie ein Beitrag von Kraft und Staigle (1992). Anhand ausführlicher Falldarstellungen schildern die AutorInnen, die durchwegs MitarbeiterInnen der Rottenburger Einrichtungen sind, ihre theoretischen und praktischen Zugänge zur Arbeit mit PsychotikerInnen.

Den widersprüchlichen Zwängen, denen MitarbeiterInnen sozialpädagogischer Einrichtungen ausgesetzt sind, geht Wedekind (1988) nach. Er zeigt auf, daß in diesem Feld vorrangig „Beziehungsarbeit“ geleistet wird, über die institutionelle Einbindung der MitarbeiterInnen werden

⁴ Die Werkstattberichte Sozialpädagogik werden von den MitarbeiterInnen des Bereichs Sozialpädagogik am Institut für Kleinkind-, Erwachsenen- und Sozialpädagogik der FU Berlin herausgegeben und können von dort direkt über folgende Adresse bezogen werden: *Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung; Arnimallee 12, D-1000 Berlin 33*. Sie dienen vorrangig der Darstellung und Diskussion der Forschungsarbeit und Ausbildungspraxis einer psychoanalytisch fundierten Sozialpädagogik.

allerdings spezifische Erwartungshaltungen und Anforderungen wirksam, die sozialpädagogisches Handeln bedeutsam prägen, was er auch anhand eines Handlungsforschungsprojekts aufzeigen will.

Als wesentlicher Bestandteil der Aus- und Weiterbildung von SozialpädagogInnen wird Supervision und Fallarbeit hervorgehoben. Für den Bereich der Ausbildung zeigt dies Marx (1992) exemplarisch auf; für den Bereich der Weiterbildung dokumentieren dies Clemenz u.a. (1992), die gemeinsam ein Projekt zur Professionalisierung von JugendberaterInnen durchführten, das auf den vier Pfeilern Theorie, Fallanalyse, Supervision und Selbsterfahrung aufbaute. In einer kritischen Auseinandersetzung mit diesem Projekt halten Nölke, Müller und Helsper (1992) den Pfeiler Selbsterfahrung als einzigen der vier für wenig hilfreich.

Eine breit angelegte gruppenanalytische Studie führte Eggert-Schmid Noerr (1991) durch, die den Zusammenhang von Arbeitslosigkeit und Geschlechtsrollenidentität untersuchte. Über die Analyse der Protokolle von gruppenanalytischen Sitzungen wurde offensichtlich, daß Männer ihre Arbeitslosigkeit als Verweiblichung erleben, Frauen hingegen sich in ihrer Geschlechtsidentität bedroht fühlen, da sie ihre Arbeitslosigkeit mit ihrer vermeintlichen Unattraktivität und vermeintlich fehlenden Jugendlichkeit in Zusammenhang bringen. Hier können die analytischen Gruppen den TeilnehmerInnen die Möglichkeit bieten, sich mit den Bedrohungen und Entwertungen auseinanderzusetzen.

Die Grundlagen der Arbeit mit Gruppen, die ja zentrales Element pädagogischen Handelns darstellt, stellt Finger-Trescher (1993) ausführlich dar und erläutert sie detailliert anhand eines Fallbeispiels. Sie macht deutlich, daß es für PädagogInnen unerlässlich ist, gruppenanalytische Kompetenzen zu erwerben, damit individuelle Unterstützungen und Förderungen der einzelnen in und durch die Gruppe möglich werden.

2.2.2 Schulpädagogik

Nachdem Steinhardt und Spindler (1992) eine umfassende Sichtung einschlägiger schulpädagogischer Veröffentlichungen vornahmen, stehen im Zentrum folgender Darstellungen einmal mehr Überlegungen zur psychoanalytisch-pädagogischen Arbeit mit schwierigen, aggressiven SchülerInnen, die durch ihr Verhalten häufig den Unterricht „sprengen“ und oft Ratlosigkeit bei LehrerInnen auslösen:

Ausgehend von der Schilderung eines auffälligen Mädchens und den Auswirkungen ihres Verhaltens auf der Ebene der Interaktion zwischen den SchülerInnen, der Interaktion zwischen SchülerInnen und Lehrerin, der Institution und der Kollegenschaft beschreiben Gstach und Sieber-Mayr (1993) das pädagogische Handeln einer Lehrerin, dem z.T. durch die Reaktionen der KollegInnen deutlich Grenzen gesetzt wird. Ähnlich wie Gstach und Sieber-Mayr zeigt auch Heinemann (1992) über die Analyse eines Fallbeispiels auf, wie LehrerInnen szenisch verstehend tätig sein können. Schmid (1993) illustriert ebenfalls an einem Fallbei-

spiel das verstrickte Übertragungs- und Gegenübertragungsgeflecht zwischen Lehrer und Schülern. Und Beer (1992) verweist auf die Parallelität zwischen Familien- und Schulschwierigkeiten. Doch häufig gelingt es LehrerInnen nicht, auf aggressive Kinder angemessen einzugehen und ihre eigenen Verstrickungen und Gegenübertragungen wahrzunehmen, wie Hofmann und Büttner (1992) aufzeigen. Daher stellen methodisch-didaktische Überlegungen zur Arbeit mit schwierigen Kindern, wie etwa die von Freudenberg (1993) beschriebene Spielgruppe oder die Aufarbeitung aggressiven Verhaltens, wie es Becker (1992) zu Beginn des Golfkriegs initiierte, anregende Impulse zur schulischen Arbeit mit auffälligen SchülerInnen dar.

Wie die bisher erwähnten Beiträge aufzeigen, ist LehrerInnenarbeit vorrangig pädagogische Beziehungsarbeit, was Steitz-Kallenbach (1992) die Forderung erheben läßt, diesen Aspekt in der LehrerInnenausbildung stärker zu akzentuieren.

Mit den Beiträgen von Flaake (1989), die die beruflichen Orientierungen von LehrerInnen untersucht, und Haack-Wegner (1990), die die Realitätswahrnehmung und deren Bewältigung bei benachteiligten Berufsschülerinnen analysiert, kommen geschlechtsspezifische Zugänge von Frauen zum Thema Schule in den Blick.

Den Zusammenhang zwischen Psychoanalyse und Didaktikreflexion entfaltet Rumpf (1991, 1993) am Beispiel der Theorie Wagenscheins. Und Oelsner (1991) diskutiert in einem differenzierten Beitrag die Möglichkeit des psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens mit SchülerInnen im Grenzbereich zwischen Therapie und Pädagogik, dabei in erfrischender Weise komplexe Grundsatzprobleme ansprechend.

Besonders verwiesen sei überdies auf einen Sammelband von Scarbath (1992), in dem die LeserInnen eingeladen werden, mit dem Autor durchgängig unter Einbeziehung von psychoanalytischen Perspektiven über Themen wie der „Traum vom guten Lehrer“, „Sozialpädagogik in der Lehrerbildung“ oder „Lehrerautorität“ zu diskutieren und nachzudenken.

2.2.3 Sonder- und Heilpädagogik

Unter den psychoanalytisch-pädagogischen Arbeiten, die dem Feld der Sonder- und Heilpädagogik zuzuordnen sind, setzt sich offensichtlich der Trend zu einer verstärkten Beschäftigung mit Fragen der Geistigbehindertenpädagogik fort: Schnoor (1992) schlägt vor, geistige Behinderung als Einschränkung von Ich-Fähigkeiten vorzustellen und skizziert, inwiefern damit ein vertiefter Zugang zum Verstehen und zur Förderung Geistigbehinderter eröffnet werden kann. Kasuistisches aus dem Bereich der Frühförderung und aus der Arbeit in einer Außenwohngruppe eines Heimes für Geistigbehinderte publizieren Maass (1993) und Steiner (1993).

Tiefenpsychologische Perspektiven zum Problembereich der Gehörlosigkeit entwickelt Rossmanith (1990); während in einem Lexikonartikel von

Gerspach (1992) „Heilpädagogik“ unter besonderer Bezugnahme auf ein psychoanalytisch-pädagogisches Gegenstandsverständnis dargestellt wird.

2.2.4 Supervision und Balintgruppenarbeit

Als von Steinhardt (1991) der Versuch unternommen wurde, die Fülle von Publikationen zum Bereich der psychoanalytisch orientierten Supervision und Balintgruppenarbeit systematisch zu erfassen, konnte aufgezeigt werden,

- daß Supervision einerseits stark praxeologisch über die Erfordernisse der jeweiligen Handlungsfelder und die jeweiligen Supervisionsformen (Einzel-, Gruppen-, Team- bzw. Fallsupervision) definiert und beschrieben wird;
- und daß sich die einzelnen Supervisionsrichtungen andererseits an Konzepten unterschiedlicher therapeutischer bzw. organisationsdynamischer Schulen orientieren, weshalb es (noch) keine eigenständige Theorie und Methode von Supervision gibt;
- was umfassendere Forschungstätigkeit auf dem Gebiet der Supervision notwendig erscheinen ließ.

Die Vielzahl von Einzelbeiträgen wie auch Publikationsreihen⁵ (vgl. Steinhardt 1991, 189) zu Supervision und Balintgruppenarbeit läßt vermuten, daß sowohl das allgemeine Interesse an Supervision als auch die inhaltliche, methodische und theoretische Auseinandersetzung mit Supervision ungebrochen zu sein scheint. Geht man auf jene Beiträge näher ein, die allein im Umfeld psychoanalytisch orientierter Supervision erschienen sind, so lassen sich folgende thematische Schwerpunkte fokussieren:

- Zahlreiche AutorInnen beschreiben Anwendungsbeispiele und Erfahrungsberichte aus unterschiedlichen Praxisfeldern: Dies reicht etwa von der Beschäftigung mit „Supervision in Schule und Weiterbildung“ in einem von Lippenmeier (o.J.,b) herausgegebenen Sammelband, über eine bemerkenswerte Darstellung eines, aus Sicht des Fallsupervisors nicht unproblematischen Supervisionsprozesses mit BehinderertenpädagogInnen (Weymann, 1993) bis hin zur Schilderung der psychoanalytisch orientierten Supervision von Erzieherinnen, die mit sexuell mißbrauchten Jugendlichen konfrontiert sind (Stemmer-Lück 1991). Darüber hinaus liegen von Sies und Wendl-Kempmann (1990) sowie in einem weiteren von Lippenmeier (o.J.,a) herausgegebenen Tagungsband diverse Berichte über die Supervisionsarbeit mit Berufsgruppen vor, die im Strafvollzug tätig sind. Hervorzuheben ist

⁵ So erscheint seit 1993 die neue Reihe *Forum Supervision*, die, wie die Herausgeber Leuschner und Wittenberger betonen, auf den drei Säulen angewandte Psychoanalyse, angewandte Gruppendynamik und angewandte Institutionsanalyse aufgebaut ist. Eingestellt wurde hingegen die im Springer Verlag erschienene Reihe *Die Balint-Gruppe in Klinik und Praxis*, nachdem der fünfte Band publiziert war.

- zu guter letzt der Beitrag von Gerspach (1991a), der mit KollegInnen über mehrere Jahre hinweg die Sozialeinrichtungen einer Kleinstadt in unterschiedlichen Settings supervidierte und seine Praxis samt weiterführenden Analysen in einem eindrucksvollen Buch publizierte.
- Ein spezifisches pädagogisches Praxisfeld von Supervision und Balintgruppenarbeit stellt ihr Einsatz in der Aus- und Weiterbildung dar. Die konzeptionelle Einbindung von Supervision in einen umfassenderen Aus- und Weiterbildungskontext wird von Trescher (1992b) und Clemenz u.a. (1992) problematisiert und dokumentiert. Während ersterer Supervisionsgruppen in einen Projektstudiengang integrierte, waren die Supervisionsgruppen bei letzteren in einen Weiterbildungsgang zur Professionalisierung von SozialarbeiterInnen verpflichtend einbezogen. Mit einer gänzlich anderen Ausbildungssituation setzt sich Wittenberger (1993) auseinander, nämlich mit den Anforderungen, die im Rahmen der Lehrsupervision an den Lehrsupervisor gestellt werden.
 - Neben den Kasuistiken setzen sich mehrere AutorInnen mit konzeptionellen Überlegungen psychoanalytisch orientierter Supervision auseinander. Während Spiess und Luban-Plozza (1991) den klassischen Balintgruppenansatz referieren, Pühl (1992) ethnopsychanalytische Überlegungen in sein Verständnis von Supervision amalgamiert, konzeptioniert Gerspach (1991a) Supervision über Lorenzers szenisches Verstehen und legitimiert Supervision somit als Form psychoanalytisch-pädagogischen Handelns. Einen gänzlich anderen analytischen Zugang wählt Bardé (1991), der versucht, Supervision über das Konzept der gelungenen Übernahme der Perspektiven des Klienten durch den Supervisanden zu beschreiben. Während sich die genannten Autoren im Feld psychoanalytischer Erklärungsmodelle bewegen, sieht Gaertner (1992, 176) Supervision im „intermediären Raum zwischen Psychoanalyse und Sozialwissenschaften“, was er damit begründet, daß Supervision ein Verfahren darstellt, „in dem gleichermaßen Aspekte der äußeren und der inneren Realität thematisiert und im Interesse praktischer Veränderung bearbeitet werden“ (174).
 - Wenngleich Kutter (1991) das Empathietraining in Balintgruppen mit PsychologiestudentInnen untersucht und Gutwinski-Jeggle (1991) sprachwissenschaftliche Forschungsarbeiten über Texte aus Balintgruppen durchführte, lassen sich bisher keine Publikationen zu breiter angelegten Forschungsvorhaben ausmachen, was nach Gaertner (1993, 237f.) zur geringen wissenschaftlichen Legitimation von Supervision beiträgt.

2.2.5 Hochschuldidaktische Beiträge

Über einen Versuch, psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen im Rahmen von Hochschule zu vermitteln, berichtet Trescher (1992b), der die Gestaltung eines psychoanalytisch-pädagogischen Schwerpunktstu-

diums „Heilpädagogik“ für angehende SozialarbeiterInnen an einer Fachhochschule darstellt. Er geht dabei insbesondere auf ein speziell konzipiertes Praxisreflexionsseminar ein und berichtet von einschlägigen Erfahrungen, die er dabei als Hochschullehrer machte.

Die Aufgaben, die in Praxisberatungsseminaren an der FU Berlin verfolgt wurden, skizziert Marx (1992); von seinen Erfahrungen, die er bei unterschiedlichen Versuchen der Vermittlung von Psychoanalyse im Rahmen von Universität machte, Kutter (1993).

Beiträge zum selten bearbeiteten Thema der Abfassung und Betreuung wissenschaftlicher Abschlußarbeiten, die aus der Feder von Studierenden und UniversitätslehrerInnen stammen, versammeln Schratz und Steixner (1992) in einem Sammelband, der über einzelne Textpassagen hinaus vor allem durch ein Vorwort von Horst Brück (1992) in psychoanalytische Reflexionszusammenhänge eingebunden wird.

2.3 Beiträge zu entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen Fragestellungen

Mit ausdrücklicher Bezugnahme auf pädagogische Fragestellungen finden sich in der jüngeren Literatur auch einige psychoanalytisch orientierte entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Veröffentlichungen.

Zu denken ist dabei an Seewalds (1992) umfangreiche und vielschichtige Untersuchung, einen „sinnverstehenden Zugang zur kindlichen Entwicklung“ zu eröffnen, der über weite Strecken auch von psychoanalytischen Theoriebildungen seinen Ausgang nimmt und in einen Schlußteil mündet, in dem pädagogische und therapeutische Konsequenzen dieser Untersuchung umrissen werden.

Psychoanalytische Beiträge zu einer „pädagogischen Anthropologie des Jugendalters“ stellt Kannicht (1985) vor, der klassische psychoanalytische Theorien über das Jugendalter nicht nur referiert, sondern in interessant zu lesende Gegenüberstellungen einmünden läßt (Bernfeld und Freud, Blos, Bernfeld und Anna Freud, Winnicott, Ziehe und Anna Freud etc.). Kritische Gegenüberstellungen dieser Art kann man auch in Lemches (1993) Untersuchung über das Körperbild in diversen Entwürfen zu einer psychoanalytischen Entwicklungspsychologie nachlesen.

Neben der wachsenden Beschäftigung mit Adoleszenztheorien fällt in den jüngeren Veröffentlichungen aber vor allem die Auseinandersetzung mit Fragen der geschlechtsspezifischen Sozialisation und Erziehung auf: Denn während Steinhardt und Spindler (1992, 258) noch im Vorjahr feststellten, daß die Darstellung von Entwicklungsverläufen von Mädchen beinahe unhinterfragt den Darstellungen der Entwicklungsverläufe von Jungen subsumiert und die Unterschiedlichkeit der Geschlechter gänzlich negiert wurden, wurde mit dieser ‚Unsitte‘ in mehreren Beiträgen, die im letzten Jahr erschienen sind, aufgeräumt, sodaß der Blick nun vermehrt auf das Erleben von Frauen und Mädchen gerichtet

wird. Hierbei lassen sich zwei Themebereiche ausmachen:

- Zum einen nehmen Überlegungen zur weiblichen Adoleszenz breiten Raum ein: Während Becker-Schmidt (1992) Choderows Vorstellungen zur weiblichen Entwicklung und insbesondere zur Adoleszenz analysiert, arbeitet Helsper (1992) anhand von Fallstudien eine andere Sichtweise adoleszenter weiblicher Individuierungsmuster heraus. Flaake (1990, 1992a,b) hingegen fokussiert in mehreren Beiträgen die Bedeutung der Erfahrungen und Entwicklungen des eigenen Körpers in der Adoleszenz, welche für das Selbstbild von Mädchen entscheidenden Einfluß haben. Um Mädchen den Aufbau eines positiven Verhältnisses zur eigenen Körperlichkeit zu ermöglichen, stellt Flaake (1992a, 146) die Forderung auf, daß Mädchen Räume eröffnet werden, in denen „sie sich ihren Körper ohne Druck durch männliche Blicke aneignen können“ und die Möglichkeit haben, sich über Erfahrungen, Wünsche etc. auszutauschen. Auch die Rolle von Mädchentagebüchern in der adoleszenten Entwicklung sollte, wie Winterhager-Schmid (1992) zeigt, nicht gering geschätzt werden.
- Zum anderen ist die Beschäftigung mit Aggressionen zentral: Wenngleich Mädchen vordergründig als weniger aggressiv auffallen als Buben (Heinemann 1992, Eggert-Schmid Noerr 1992), so läßt sich ein spezifisch weiblicher Umgang mit Aggression in passiver und versteckter Art und Weise festmachen (Schäfer K. 1992, 80). Der Entstehung von spezifischen weiblichen Formen von Aggression versuchen Eggert-Schmid Noerr (1992) und K. Schäfer (1992) nachzugehen: Sie ist ihrer Meinung nach in der Entwicklung der weiblichen Geschlechtsidentität grundgelegt. Eggert-Schmid Noerr (1992, 68) streicht die Bedeutung der geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Separationsproblematik für die Äußerungsformen weiblicher Aggressivität heraus: In der pädagogischen Arbeit müsse die von Frauen und Mädchen selbst verpönte Aggressivität von Tabuisierung befreit und anders bewertet werden.

2.4 Literatur zu weiteren psychoanalytisch-pädagogischen Fragestellungen

2.4.1 Beiträge zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik

In den jüngsten Publikationen finden sich einige Arbeiten, in denen die Entwicklung von Psychoanalytischer Pädagogik „großräumig“ nachgezeichnet wird. Datler (1992) unterscheidet drei Phasen in der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik, deren zweite Phase bereits in der Zwischenkriegszeit mit der Verdrängung der Psychoanalytischen Pädagogik innerhalb der institutionalisierten Psychoanalyse einsetzte. Seit den späten 70er Jahren scheint die Auseinandersetzung mit Psychoanalytischer Pädagogik (in einer dritten Phase) in besonderer Weise wieder zuzunehmen; ein Trend, der in seinen Wurzeln und in

seiner Spezifität nochmals besser zu verstehen ist, wenn man die entwicklungsgeschichtlich und biographisch gefärbten Ausführungen von Scarbath (1992, 30ff., 149ff.) zum Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse mitberücksichtigt. Autobiographisch gehaltene Einblicke in die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik findet man überdies bei Berna (1992) sowie bei Bolterauer (1992), der auch Einblick gibt in die Wiener Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik der frühen Nachkriegszeit. Ein problemgeschichtlich gehaltener Abriß der gesellschaftskritisch-politischen Tradition psychoanalytisch-pädagogischen Denkens und Arbeitens stellt Fuchtnier (1993) dar.

Spezifische Rückblicke in die Frühzeit der Psychoanalytischen Pädagogik finden sich überdies bei Göppel (1989), Kipp (1992), Mühlleitner (1992), Wolfram (1983) und Winterhager-Schmid (1992): Göppel (1989) untersucht das Bild des „schwierigen Kindes“ in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts und konzentriert sich dabei u.a. auf Aichhorn, Adler und auf die Rezeption der Psychoanalyse in der Pädagogik der Weimarer Republik. Kipp (1992) zeichnet die Onanie-Diskussion nach, die in der Frühzeit der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung geführt wurde. Biographisches über Wiener Psychoanalytische Pädagogik können seit kurzem bei Mühlleitner (1992) nachgeschlagen werden (vgl. die Rezension von Datler in diesem Band), während man Ausführlicheres über Bernfeld u.a. bei Wolfram (1983) nachlesen kann (vgl. dazu auch den Beitrag von Göppel in diesem Band). An Bernfeld erinnert auch Winterhager-Schmid (1992) in ihrer Arbeit über Tagebuch- und Adoleszenzforschung. Dem Gedenken an Bruno Bettelheim ist eine Werkübersicht von Kaufhold (1992) gewidmet.

2.4.2 Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Aggressionsproblem

Ein Thema, das PädagogInnen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, beinahe ständig „unter den Nägeln brennt“, ist der Umgang mit aggressiven destruktiven Verhaltenweisen ihrer Schützlinge. In zahlreichen Beiträgen, die zum Teil von Trescher und Finger-Trescher (1992) in einem Sammelband herausgegeben wurden, wird dieses komplexe Thema von unterschiedlichen Seiten beleuchtet. Eine Darstellung unterschiedlicher psychoanalytischer Annahmen zur Entstehung von aggressiven Verhaltensweisen nimmt Kutter (1992) vor, weitere theoretische Klärungen und Annäherungen finden sich bei Heinemann (1992) und Ahrbeck (1992). Daß Aggressivität bei Kindern und Jugendlichen kein Phänomen der neueren Zeit darstellt, läßt sich daraus ersehen, daß sich die genannten AutorInnen u.a. auch auf Fritz Redl beziehen, der schon in den 60er Jahren über seine Arbeit mit „Kinder(n) die hassen“ berichtete. Den Zusammenhang von Aggression und Lösung aus familiären Strukturen zeichnet Erdheim (1992) nach, der zugleich die These vertritt, daß aggressive Strebungen auch ein Moment von Wachstum und konstruktiver Konfliktlösung beinhalten. Einen anderen Weg verfolgen Trescher und Finger-Trescher (1992) in

ihrem Beitrag. Sie untersuchen den Zusammenhang von äußerer familiärer und institutionell zu verankerter Struktur und innerer Strukturbildung. Sie kommen zum Schluß, daß „Holding“ und „Containing-Function“ auch in pädagogischen Institutionen und im psychoanalytisch-pädagogischen Setting verankert sein müssen, um Kindern und Jugendlichen psychisches Wachstum zu ermöglichen.

Mehrere Beiträge setzen sich mit der konkreten Arbeit mit aggressiven Kindern und Jugendlichen auseinander: Rauchfleisch (1992) entwickelt Perspektiven für die Arbeit im pädagogisch-therapeutischen Bereich, Krebs (1992) für die Frühförderung; Büttner und Hofmann (1992), Ahrbeck (1992) und Mattner (1992) behandeln Aggressivität im schulischen Kontext.

Literatur

- Ahrbeck, B.
1992 Aggressivität als pädagogisches Problem. Ich-psychologische und objektbeziehungstheoretische Beiträge. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4, 1992, 220-237
- Bardé, B.
1991 Supervision – Theorie, Methode und empirische Forschung. Versuch eines systematischen Überblicks. In: Supervision 19, 3-37
- Baumgart, M.
1991 Psychoanalyse und Säuglingsforschung: Versuch einer Integration unter Berücksichtigung methodischer Unterschiede. In: Psyche 45, 1991, 780-809
- Becker, S. (Hrsg.)
1991 Zur endlichen und unendlichen psychoanalytischen Sozialarbeit mit psychotischen Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen und ihren Familien. Tübingen (Edition diskord)
- Becker, U.
1992 Krieg am Golf – Krieg in der Klasse? In: Neue Sammlung 32, 1992, 46-52
- Becker-Schmidt, R.
1992 Defizite in psychoanalytischen Konzepten weiblicher Entwicklung. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4, 1992, 149-162
- Berna, J.
1992 Mein Weg mit der Psychoanalyse. In: Hermanns, L.M. (Hrsg.): Psychoanalyse in Selbstdarstellungen. Tübingen (Edition diskord) 1992, 11-48
- Bittner, G.
1993 Das Kind als Künstler? In: Schäfer, G.E. (Hrsg.) 1993, 49-64
- Bohlleber, W.
1992 Identität und Selbst. Die Bedeutung der neueren Entwicklungsforschung für die psychoanalytische Theorie des Selbst. In: Psyche 46, 1992, 336-365
- Bolterauer, L.
1992 Über mein Leben. In: Hermanns, L.M. (Hrsg.): Psychoanalyse in Selbstdarstellungen. Tübingen (edition diskord) 1992, 49-98
- Brazelton, T.B.
1988 Mein Kind verstehen. Entwicklungsprobleme der ersten Lebensjahre. München (Piper)
- Brazelton, T.B., Cramer, B.G.
1990 Die frühe Bindung. Die erste Beziehung zwischen dem Baby und seinen Eltern. Stuttgart (Klett-Cotta) 1991

- Büttner, C., Hofmann, C.
1992 Aggression und Schule. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1992, 158-170
- Clemenz, M., Beier, Ch., Buchen, S., Deserno, H., Gaertner, A., Graf-Deserno, S.
1992 Psychoanalyse in der Weiterbildung. Zur Professionalisierung sozialer Arbeit. Opladen (Westdeutscher Verlag)
- Collischonn-Krauss, M.
1987 Das Trennungstrauma im ersten halben Lebensjahr. Eschborn (Asanger)
- Cramer, B.
1989 Frühe Erwartungen. Unsichtbare Bindungen zwischen Mutter und Kind. München (Kösel) 1991
- Datler, W.
1992 Psychoanalytische Praxis, Pädagogik und psychoanalytische Kur: Einige problemgeschichtliche und systematische Anmerkungen über unklare Grenzen als Krise, Aufgabe und Chance. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4, 1992, 11-51
- 1993 Zur Frage nach dem Bildungsbegriff (in) der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1993, 100-129
- Dörr, M.
1992a „Reichlich Knast“: Beziehungsarbeit im Strafvollzug? In: Werkstattberichte Sozialpädagogik am Institut für Kleinkind-, Erwachsenen- und Sozialpädagogik der FU Berlin, Heft 1, 1992, 28-36
- 1992b Überlegungen zu einer psychoanalytisch orientierten Sozialpädagogik in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Werkstattberichte Sozialpädagogik am Institut für Kleinkind-, Erwachsenen- und Sozialpädagogik der FU Berlin, Heft 2, 1992, 4-20
- Dornes, M.
1992 Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt/Main (Fischer)
- Eger-Keil, P.
1991 Vom autistischen Säugling zum kompetenten Interaktionspartner – Ein Wandel auch innerhalb der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. In: Psychosozial 46, 1991, 47-54
- Eggert-Schmid Noerr, A.
1991 Geschlechtsrollenbilder und Arbeitslosigkeit. Eine gruppenanalytische Studie. Mainz (Grünwald)
- 1992 Aggression und Geschlecht. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1992, 56-74
- Elrod, N.
1993 Review-Essay zu Greenspan, S. und G.H. Pollock (Hrsg.): The Course of Life, Volume 1: Infancy. Madison, connecticut (International Universities Press) 1989. In: Luzifer&Amor, 1993, 143-162
- Emde, R.N.
1988 Die endliche und die unendliche Entwicklung. I. Angeborene und motivationale Faktoren aus der frühen Kindheit. II. Neuere psychoanalytische Theorie und therapeutische Überlegungen. In: Psyche 45, 1991, 745-779, 890-913
- Engel, U.
1992 Schneeweiße Cola in Acapulco. In: Werkstattberichte Sozialpädagogik am Institut für Kleinkind-, Erwachsenen- und Sozialpädagogik der FU Berlin, Heft 1, 1992, 18-27
- Erdheim, M.
1992 Aggression und Wachstum. Von der Chance im Übergang von der Familie zur Kultur. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1992, 23-37

- Figdor, H.
 1989 „Pädagogisch angewandte Psychoanalyse“ oder „Psychoanalytische Pädagogik“?
 In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1, 1989, 136-172
- 1993 Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. In:
 Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1993, 63-99
- Finger-Trescher, U.
 1993 Grundlagen der Arbeit mit Gruppen – Methodisches Arbeiten im Netzwerk der
 Gruppe. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1993, 205-236
- Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (Hrsg.)
 1992 Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit
 mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Mainz (Grünwald)
- Flaake, K.
 1989 Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische
 Untersuchung. Frankfurt/New York (Campus)
- 1990 Geschlechterverhältnisse, geschlechtsspezifische Identität und Adoleszenz. In:
 ZSE 10, 1990, 2-13
- 1992a Weibliche Adoleszenz und Einschreibungen in den Körper. Zur Bedeutung kultu-
 reller Definitionen von körperlicher Weiblichkeit für die Entwicklungsmöglichkei-
 ten von Mädchen. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4, 1992, 137-148
- 1992b Zur Frau werden. In: Psychologie heute Spezial 4, 1992, 98-102
- Freudenberger, H.
 1993 „Auf dem Weg nach Tutti Frutti ...“. Szenen aus der Arbeit einer heilpädagogi-
 schen Spielgruppe in der Grundschule. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.)
 1993, 271-292
- Füchtner, H.
 1993 Psychoanalytische Pädagogik als kritische Pädagogik. In: Muck, M., Trescher,
 H.-G. (Hrsg.) 1993, 148-166
- Gaertner, A.
 1992 Supervision in der Fortbildung – Eine Fallstudie. In: Clemenz, M. u.a. 1992,
 169-190
- 1993 Supervision und Institutionsanalyse. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1993,
 237-258
- Gerspach, M. (Hrsg.)
 1991a Supervision für soziale Dienste: am Beispiel der Gemeinde Riedstadt. Mainz
- Gerspach, M.
 1991b Über Psychoanalytische Pädagogik. In: Kind und Umwelt 69, 1991, 2-39
- 1992 Heilpädagogik. In: Bauer (Hrsg.): Lexikon des Sozial- und Gesundheitswesens
 (G-O), (R. Oldenbourg-Verlag) 1992, 904-907
- Göppel, R.
 1989 „Der Friederich, der Friederich ...“. Das Bild des „schwierigen Kindes“ in der
 Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts. Würzburg (Ed. Bentheim)
- 1990 Die „paranoid-schizoide Position“ und die „depressive Position“ im Erleben der
 Mutter. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 2, 1990, 101-119
- Grüttner, T.
 1992 Psychoanalyse und Pädagogik im Heim einer Einrichtung für Erziehungshilfe.
 In: Heinemann, E., Rauchfleisch, U., Grüttner, T. 1992, 90-140
- Gstach, J.
 1990 Psychoanalyse – Individualpsychologie – Pädagogik. In: Jahrbuch für Psycho-
 analytische Pädagogik 2, 1990, 153-191
- Gstach, J., Sieber-Mayr, B.
 1993 Anna stört – Zum Umgang mit auffälligem Verhalten am Beispiel eines
 achtjährigen Schulmädchens. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1993,
 293-304

- Gutwinski-Jeggle, J.
1990 Das Arzt-Patient-Verhältnis im Spiegel der Sprache: Forschungsergebnisse aus einer linguistischen Studie an Texten einer Balint-Gruppe. In: Die Balint-Gruppe in Klinik und Praxis 5, 1990, 144-166
- Haack-Wegner, R.
1990 Psychische Mechanismen der Realitätswahrnehmung und -bewältigung bei sozial und ökonomisch benachteiligten Berufsschülerinnen im Lichte psychoanalytischer Theorien. Bremen
- Heinemann, E.
1992 Psychoanalyse und Pädagogik im Unterricht der Sonderschule. In: Heinemann, E., Rauchfleisch, U., Grüttner, T. 1992, 39-89
- Heinemann, E., Rauchfleisch, U., Grüttner, T.
1992 Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie. Frankfurt/Main (Fischer)
- Heisterkamp, G.
1991 Freude und Leid frühkindlicher Lebensbewegungen. Empirische Säuglingsforschung und tiefenpsychologische Entwicklungstheorien. In: Ahrens, T., Lehmkühl, U. (Hrsg.): Entwicklung und Individuation. Beiträge zur Individualpsychologie 14, München/Basel (Reinhardt), 1991, 24-41
- Helsper, W.
1992 Individualisierung, Individuation, Idealität: Rekonstruktion einer Fallstruktur „fiktionaler Individuierung“ in Mädchenbiographien. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4, 1992, 104-137
- Horvath, M., Scheidl-Trummer, E.
1989 Psychoanalytische Pädagogik seit 1983. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1, 1989, 173-200
- Kächele, H.
1989 Entwicklung und Beziehung in neuem Lichte. In: Praxis der Psychotherapie und Psychosomatik 34, 1989, 241-249
- Kannicht, A.
1985 Selbstwerden des Jugendlichen. Der psychoanalytische Beitrag zu einer pädagogischen Anthropologie des Jugendalters. Würzburg (Königshausen und Neumann)
- Kaufhold, R.
1992 Werkübersicht zu Bruno Bettelheim. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4, 1992, 270-278
- Kestenberg, E., Frejaviile, A., Kreisler, A., Rabain-Lebovici, M., Covello, L., Grandin, D.
1981 Schauplatz Familie: Psychoanalytiker beobachten frühe Mutter-Kind-Beziehungen im Alltag. Stuttgart (Klett-Cotta) 1986
- Kipp, H.
1992 Über das schwierige Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. Die Onanie-Debatte der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. In: Arbeitshefte Kinderpsychoanalyse 16, 1992, 27-48
- Köhler, L.
1986 Von der Biologie zur Phantasie. Forschungsbeiträge zum Verständnis der frühkindlichen Entwicklung aus den USA. In: Stork, J. (Hrsg.) 1986, 73-92
1990 Neuere Ergebnisse der Kleinkindforschung. Ihre Bedeutung für die Psychoanalyse. In: Forum der Psychoanalyse 6, 1990, 32-51
1992 Formen und Folgen früher Bindungserfahrungen. In: Forum der Psychoanalyse 8, 1992, 263-280
- Körner, J.
1992a Auf dem Wege zu einer Psychoanalytischen Pädagogik. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4, 1992, 66-84

- 1992b Was ist psychoanalytisch an einer psychoanalytischen Sozialpädagogik? In: Werkstattberichte Sozialpädagogik am Institut für Kleinkind-, Erwachsenen- und Sozialpädagogik der FU Berlin, Heft 1, 1992, 4-11
- Kowal-Summek, L.
1992 Zur Systematik des erziehungswissenschaftlichen Denkens bei Sigmund Freud. Bern u.a. (Lang)
- Kraft, E., Staigle, J.
1992 Konfusion-Irritation-Konstruktion. Aspekte psychoanalytischer Sozialarbeit mit psychotischen Jugendlichen. In: Arbeitshefte Kinderpsychoanalyse 15, 1992, 89-110
- Krebs, H.
1992 Zur heilpädagogischen Förderung früh gestörter und aggressiver Kinder – ein theoretischer Beitrag. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1992, 117-144
- Kutter, P.
1990 Empathietraining in Balint-Gruppen: Forschung mit Psychologiestudenten. In: Die Balint-Gruppe in Klinik und Praxis 5, 1990, 167-180
1992 Aggression als Trieb- und Objektschicksal. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1992, 11-22
1993 Psychoanalyse in der Ausbildung – dargestellt an Beispielen der Anwendung von Psychoanalyse an der Hochschule. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1993, 259-67
- Lang, H.-J.
1988 Die ersten Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungspsychologie und empirische Forschungsergebnisse. München (Profil)
- Lazar, R.A., Lehmann, N., Häußinger, G.
1986 Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Hrsg.) 1986, 185-211
- Lebovici, S.
1983 Der Säugling, die Mutter und der Psychoanalytiker. Die frühen Formen der Kommunikation. Stuttgart (Klett-Cotta) 1990
- Lehmkuhl, G., Lehmkuhl, U.
1991 Die Bedeutung neuer entwicklungspsychologischer Ergebnisse für die Individualpsychologie. In: Ahrens, T., Lehmkuhl, U. (Hrsg.): Entwicklung und Individuation. Beiträge zur Individualpsychologie 14, München/Basel (Reinhardt), 1991, 103-114
- Lemche, E.
1993 Das Körperbild in der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. Eschborn (Klotz)
- Lichtenberg, J.D.
1983 Psychoanalyse und Säuglingsforschung. Berlin u.a. (Springer) 1991
1987 Die Bedeutung der Säuglingsbeobachtung für die klinische Arbeit mit Erwachsenen. In: Zeitschrift für psychoanalyt. Theorie und Praxis 2, 1987, 123-147
1988 Motivational-funktionale Systeme als psychische Strukturen. Eine Theorie. In: Forum der Psychoanalyse 7, 1991, 85-97
1989 Modellszenen, Affekte und das Unbewußte. In: Wolf, E.S. u.a.: Selbstpsychologie. Weiterentwicklungen nach Heinz Kohut. München u.a. (Verlag Internationale Psychoanalyse), 73-106
1990 Einige Parallelen zwischen den Ergebnissen der Säuglingsbeobachtung und klinischen Beobachtungen an Erwachsenen, besonders Borderline-Patienten und Patienten mit narzißtischer Persönlichkeitsstörung. In: Psyche 44, 1990, 871-901
- Lippenmeier, N. (Hrsg.)
o.J.,a Beiträge zur Supervision 4: Was kann Supervision leisten? Dargestellt am

- programmierten Mißverständnis in der Strafrechtspflege. Gesamthochschule Kassel, Fachbereich 4, Studiengang Supervision
- o.J.,b Beiträge zur Supervision 8: Supervision in Schule und Weiterbildung. Gesamthochschule Kassel, Fachbereich 4, Studiengang Supervision
- Maass, D.
1993 Psychoanalytische Pädagogik in der Frühförderung und Frühberatung mit behinderten Kindern und ihren Eltern. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1993, 305-320
- Marx, R.
1992 „Dies Mädchen ist eine richtige Giftspritze!“ Aspekte psychoanalytischer Wahrnehmungs- und Verstehenskompetenz – dargestellt an einem Beispiel aus der Seminarpraxis. In: Werkstattberichte Sozialpädagogik am Institut für Kleinkind-, Erwachsenen- und Sozialpädagogik der FU Berlin, Heft 1, 1992, 37-51
- Mattner, D.
1992 Institution und Destruktion. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1992, 145-157
- Mertens, W.
1992 Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Band 1: Geburt bis 4. Lebensjahr. Stuttgart (Kohlhammer)
- Miller, L.
1992 Versteh dein Baby. Ein praktischer Elternratgeber für das 1. Lebensjahr. Weinheim-Berlin (Beltz)
- Muck, M.
1993 Psychoanalytisches Basiswissen. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1993, 13-62
- Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.)
1993 Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz (Grünwald)
- Mühlleitner, E.
1992 Biographisches Lexikon der Psychoanalyse. Tübingen (Edition diskord)
- Müller, B.
1993 Gesellschaftliche und soziale Bedingungen: Die Bedeutung des „sozialen Ortes“ für die Psychoanalytische Pädagogik. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1993, 130-147
- Neumann, Th.W.
1992 Subjektwerdung als Sozialerfahrung. Psychoanalytische Sozialisationstheorie und ihre bildungstheoretische Relevanz. (Sozialpsychologische Studien, Bd.1). Münster u.a. (Lit-Verlag)
- Niemeyer, C.
1992 Markus stört! Sozialpädagogische Kasuistik von Ausgrenzungsprozessen im Erziehungsheim auf attributionstheoretischer Grundlage. In: Werkstattberichte Sozialpädagogik am Institut für Kleinkind-, Erwachsenen- und Sozialpädagogik der FU Berlin, Heft 2, 1992, 21-65
- Nölke, E., Müller, H., Helsper, W.
1992 Professionalisierung durch Weiterbildung? Zu den Möglichkeiten und Grenzen einer Weiterbildung für Sozialarbeiter und Sozialpädagogen. In: Neue Praxis 5, 1992, 395-412
- Oelsner, W.
1991 Der psychoanalytisch ausgebildete Pädagoge – eine gespaltene oder eine erweiterte Persönlichkeit? In: Kind und Umwelt 69, 1991, 21-40
- Pazzini, K.-J.
1992a Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder. Münster (Lit)

- 1992b Wenn Eros Kreide frißt. Anmerkungen zu einem fast vergessenen Thema in der Erziehungswissenschaft. Essen (Klartext)
- 1993 Das Fort-Da-Spiel. Ein Grundmotiv von Bildung? Ein Anstoß für die Kunst? oder: Aus Freud wird Ernst – der Rest ist Kunst. In: Schäfer, G.E. (Hrsg.) 1993, 27-49
- Pedrina, F.
- 1991 Zum Kind sprechen. Mutter und Säugling in der Psychoanalytischen Praxis. In: Arbeitshefte Kinderpsychoanalyse 13, 1991, 33-48
- 1992 Psychotherapien mit Säuglingen und Eltern: Gedanken zu frühen Symbolisierungsprozessen. In: Kinderanalyse 1, 1992, 46-67
- Petrik, R.
- 1992 Szenisches Verstehen – Forschungsinstrument und/oder Handlungskonzept Psychoanalytischer Pädagogik? In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4, 1992, 163-178
- Pühl, H.
- 1992 Supervision als praktische Ethnopsychanalyse. In: Supervision 20, 1992, 38-45
- Rauchfleisch, U.
- 1992 Psychoanalytische Pädagogik mit aggressiven Jugendlichen und Erwachsenen. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1992, 38-55
- Rohde-Dachser, C.
- 1989 Psychoanalytische Theorien zur Entstehung der frühen Objektbilder und ihrer Bedeutung für die unbewußte Erfahrung der Geschlechtsdifferenzierung bei Mann und Frau. In: Bartl, G., Pesendorfer, F. (Hrsg.): Strukturbildung im therapeutischen Prozeß. Frankfurt/Main (Literas) 1989
- Rossmannith, S.
- 1990 Das Ich, das Es, das Überich – Taubheit aus Tiefenpsychologischer Perspektive. In: Bildungszentrum Aktiv (Hrsg.): Schule und Schicksal. „Gehörlosenpädagogik als Zuteilung von Lebenschancen“. Wien 1990, 67-90
- Rumpf, H.
- 1991 Erlebnis und Begriff. In: ZfPädagogik 37, 1991, 329-346
- 1993 Sinnlich-symbolisches Erleben und begriffliches Lernen im Widerspiel. Über Wagenscheins Didaktik im Licht psychoanalytischer Kulturtheorie. In: Schäfer, G.E. (Hrsg.) 1993, 91-110
- Sageder, M., Tischina, R., Datler, W.
- 1993 Verstehen allein genügt nicht – Über Möglichkeiten und Grenzen psychoanalytisch-pädagogischen Handelns im Rahmen einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1993, 321-337
- Scarbath, H.
- 1992 Träume vom guten Lehrer. Sozialisationsprobleme und dialogisch-förderndes Verstehen. Donauwörth (Auer)
- Schäfer, G.E. (Hrsg.)
- 1993a Riß im Subjekt. Pädagogisch-Psychoanalytische Beiträge zum Bildungsgeschehen. Würzburg (Königshausen und Neumann)
- Schäfer, G.E.
- 1991 Von der anderen Seite des Lernens. In: Neue Sammlung 31, 1991, 176-186
- 1993b Koordinaten für einen Ausgangspunkt. In: Schäfer, G.E. (Hrsg.) 1993, 19-26
- 1993c Erfahrungen verdauen – W. BIONs Theorie des Denkens. In: Schäfer, G.E. (Hrsg.) 1993, 127-138
- 1993d Von der Hinterwelt zur Zwischenwelt – über Psychoanalyse, Kreativität, Kunst und Kind. In: Schäfer, G.E. (Hrsg.) 1993, 65-90
- Schäfer, K.
- 1992 Weiblichkeit und Aggression. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1992, 80-89

- Schmid, V.
1993 Vorgängige Übertragung und Bildung. Analyse einer Unterrichtsstunde und was daraus folgt. In: Schäfer, G.E. (Hrsg.) 1993, 111-126
- Schnoor, H.C.
1992 Aspekte einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik für Personen mit einer geistigen Behinderung. Geistige Behinderung als Ich-Schwäche. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4, 1992, 200-219
- Schratz, M., Steixner, S. (Hrsg.)
1992 Betreuung wissenschaftlicher Abschlusarbeiten. Forschen im Dialog. Innsbruck (Österr. StudienVerlag)
- Schüßler, G., Bertl-Schüßler, A.
1989 Psychoanalytische Theorien der frühen Kindheit und Ergebnisse der Verhaltensforschung: Ist eine Revision notwendig? In: Praxis der Psychotherapie und Psychosomatik 34, 1989, 270-281
- Seewald, J.
1992 Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. Paderborn (Fink)
- Sichtermann, B.
1993 Leben mit einem Neugeborenen. Ein Buch über das erste halbe Jahr. Frankfurt/Main (Fischer)
- Sies, C., Wendl-Kempmann, G.
1990 Balint-Gruppenarbeit mit Richtern, Staatsanwälten und Rechtsanwälten. In: Die Balint-Gruppe in Klinik und Praxis 5, 1990, 98-115
- Spiess, W., Luban-Plozza, B.
1991 Die Balint-Gruppenmethode. In: Spiess, W. (Hrsg.): Gruppen- und Team-Supervision in der Heilpädagogik. Bern (Haupt) 1991, 27-44
- Steiner, B.S.
1993 Endstation? – Die Arbeit mit „Robert“ in der Außenwohngruppe im Heim für geistig Behinderte. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1993, 338-353
- Steiner, D.
1992 Versteh dein Kleinkind. Ein praktischer Elternratgeber für das 2. Lebensjahr. Weinheim-Berlin (Beltz)
- Steinhardt, K.
1991 Supervision – ein Anwendungsgebiet Psychoanalytischer Pädagogik? In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 3, 1991, 188-231
- Steinhardt, K., Spindler, M.
1992 Schulisches aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. Aktuelle Schwerpunkte in der psychoanalytisch-pädagogischen Auseinandersetzung mit schulpädagogischen Fragestellungen und weitere Publikationen zur Psychoanalytischen Pädagogik seit 1983. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4, 1992, 238-269
- Steitz-Kallenbach, J.
1992 Lehrerinnen und Lehrer im Beziehungsgeflecht des Unterrichts. Überlegungen zu Aufgaben und Perspektiven der Lehrerbildung. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4, 1992, 179-199
- Stemmer-Lüch, M.
1991 Sexueller Mißbrauch – ein Thema in der Supervision. In: Supervision 20, 1991, 33-47
- Stern, D.N.
1985 Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart (Klett-Cotta) 1992
1990 Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt. München (Piper) 1991

- Stork, J. (Hrsg.)
 1986a Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings – neue Ergebnisse in der psychoanalytischen Reflexion. Stuttgart u.a. (frommann-holzboog)
- Stork, J.
 1986b Die Ergebnisse der Verhaltensforschung im psychoanalytischen Verständnis. In: Stork, J. (Hrsg.) 1986, 9-52
- 1991a Wege der Individuation. Beiträge über die Dialektik in der Psychoanalyse. Weinheim (Internationale Psychoanalyse) 1991
- 1991b Überlegungen zu der ersten Begegnung zwischen Mutter und Säugling. In: Arbeitshefte Kinderpsychoanalyse 13, 1991, 23-30
- Trescher, H.-G.
 1992a Psychoanalytische Pädagogik. In: Petersen, J., Reinert, G.-B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf. Donauwörth (Auer) 1992, 204-221
- 1992b Studium im Praxisbezug. Praxisprojekte in der Lehre Psychoanalytischer Pädagogik. In: Chasse, A., Drygala, A., Eggert-Schmid Noerr, A. (Hrsg.): Randgruppen 2000. Bielefeld 1992, 213-233
- 1992c Der psychoanalytische Beitrag zum Verständnis pädagogischer Beziehungen. In: Schulheft 67, Wien 1992, 63-71
- 1993 Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1993, 167-201
- Trescher, H.-G., Finger-Trescher, U.
 1992 Setting und Holding-Funktion. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1992, 90-116
- Wedekind, E.
 1988 Beziehungsarbeit. Zur Sozialpsychologie pädagogischer und therapeutischer Institutionen. Frankfurt (Brandes & Apsel)
- Weymann, E.
 1993 Annäherungen. Von der Schwierigkeit eines Supervisors, ein Arbeitsbündnis in einer ihm fremden Institution zu entwickeln. In: Forum Supervision 1, 1993, 88-101
- Winnicott, D.W.
 1990 Das Baby und seine Mutter. Stuttgart (Klett-Cotta)
- Winterhager-Schmid, L.
 1992a „Wählerische Liebe“ – Plädoyer für ein kooperatives Verhältnis von Pädagogik, Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4, 1992, 52-65
- 1992b „Mädchen als Trägerinnen der Kulturpubertät?“ Das Tagebuch als Ort der Selbstdeutung und der Selbstverständigung, seine Bedeutung für die Erforschung der weiblichen Adoleszenz. In: Neue Sammlung 32, 1992 3-15
- Wittenberger, G.
 1993 Über die Verwundbarkeit in der Supervisionsausbildung. Aspekte angewandter Psychoanalyse. In: Forum Supervision 1, 1993, 33-54
- Wolfum, V.
 1983 Anspruch und Wirklichkeit im Werk von Siegfried Bernfeld anhand von ausgewählten Schriften aus den Jahren 1912-1933. Würzburg (Königshausen und Neumann)
- Wurmser, L.
 1992 Rezension von J.D. Lichtenberg: Psychoanalysis and Motivation. Hillsdale (Analytic Press) 1989. In: Psyche 46, 1992, 1072-1074
- Zelnick, L.M., Buchholz, E.S.
 1990 Der Begriff der inneren Repräsentanz im Lichte der neueren Säuglingsforschung. In: Psyche 45, 1991, 810-846