

Wilfried Datler

Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung
und Einzelfall. Über Psychoanalytische Pädagogik
als vorparadigmatische Wissenschaft

1. Einleitung

Die Frage nach dem "Besonderen und Allgemeinen in der psychoanalytisch-pädagogischen Fallgeschichte"¹ lenkt die Aufmerksamkeit auf den vielschichtigen Zusammenhang zwischen dem Kasuistisch-Einmaligen und dem Theoretisch-Allgemeinen. Reinhard Fatke (1993), Burkhard Müller (1993) und Jürgen Körner (1993) haben drei mögliche Zugänge zu diesem Themenbereich umrissen, denen ich einen weiteren zur Seite stellen möchte. In diesem Zusammenhang werde ich vor allem das Verhältnis zwischen psychoanalytisch-pädagogischer Einzelfalldarstellung und wissenschaftlicher Forschung thematisieren, und zwar aus einer Perspektive, die an die Arbeiten Thomas S. Kuhns (1962, 1977) zum Paradigmenbegriff anknüpft und in pädagogischen sowie psychoanalytischen Diskussionen meist unberücksichtigt bleibt.

Den Ausgangspunkt meiner Überlegungen wird allerdings eine Falldarstellung abgeben, die Hans-Georg Trescher in seinen "Überlegungen zur Psychoanalytischen Pädagogik heute" (1981, 15ff) sowie in seinem Buch über "Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik" (1985, 139ff) veröffentlicht hat.

1 Diese Arbeit stellt die überarbeitete Fassung eines Manuskripts dar, das im Rahmen der 1. Tagung der DGfE-Kommission "Psychoanalytische Pädagogik" über "Das Allgemeine und das Besondere der psychoanalytisch-pädagogischen Fallgeschichte" an der FU Berlin am 25.9.1993 gehalten wurde.

2. Das Ausgangsbeispiel: "Erwin flippt aus..."

Hans-Georg Treschers Falldarstellung beginnt mit folgendem Bericht, der ihm im Rahmen einer Supervisionssitzung vorge-
tragen worden war:

"Wir befinden uns in einem Heim für männliche Jugendliche. Insgesamt werden in diesem Jugendwohnheim maximal 40 Jugendliche in fünf Gruppen betreut. Wie einer der Erzieher berichtet, ist der sechzehnjährige Erwin 'mal wieder ausgeflippt'. Er hat in der vergangenen Nacht sein Zimmer vollkommen zerstört, den Tisch und die Stühle zertrümmert, die Schranktüren eingetreten, eine Fensterscheibe eingeschlagen und darüber hinaus sogar Tapetenfetzen von der Wand gerissen. Im Gespräch ergibt sich als aktueller Auslöser dieser Zerstörungswut folgender Vorfall: Erwin hatte gegen einen Punkt der Heimordnung verstoßen, der festlegt, daß Jugendliche seines Alters, wenn sie länger als bis 22.00 Uhr ausbleiben, dies vorher ankündigen und auch die entsprechende Erlaubnis einholen müssen. Erwin kam indes unangekündigt erst gegen 24.00 Uhr von einem Diskothekenbesuch zurück, und der Erzieher hatte ihn darauf aufmerksam gemacht, daß er nun mit zwei Tagen Ausgehverbot rechnen müsse, da das - wie auch ihm bekannt - die allgemeine Regel bei diesem Verstoß gegen die Heimordnung sei. Daraufhin war Erwin wortlos in sein Zimmer gegangen, hatte sich eingeschlossen und mit der Zerstörung des Inventars begonnen. Dem Erzieher war ein Eingreifen nicht möglich, da er die Tür nicht aufbrechen wollte und Erwin verbal nicht erreichbar war. Soviel zunächst zum Interaktionsverlauf" (Trescher 1985, 139f).

Hans-Georg Trescher geht nun der Frage nach, wie diese Interaktionssequenz angemessen verstanden werden kann. Er folgt dabei dem Konzept des szenischen Verstehens, das er ausdrücklich als Methode des Einzelfallverstehens und als Forschungsmethode begreift (vgl. Trescher 1988, 458f; 1993, 169ff). In diesem Zusammenhang unterscheidet er mit Lorenzer (1970) drei Schritte des Verstehens:

a) Versucht man die wiedergegebene Szene *logisch* zu verstehen, so ist man auf das Erfassen jener Mitteilungen konzentriert, die man verstehen kann, wenn man als Erzähler und

Zuhörer derselben Sprachgemeinschaft angehört (Lorenzer 1970). Es ist dann nachvollziehbar, daß Erwin gegen bestimmte Regeln verstoßen, der Erzieher entsprechende Konsequenzen angekündigt, Erwin sich eingesperrt hat etc. Welche Bedeutung Erwins "Ausflippen" zukommt, muß beispielsweise aber unverständlich bleiben, da es dem Erzieher, der Erwins Sprachgemeinschaft teilt, unlogisch und irrational vorkommt.

b) Es bietet sich nun die Möglichkeit an, nach dem Modus des *psychologischen Verstehens* zu fragen und nach Erwins spezifischen Persönlichkeitsstrukturen zu fragen. Dieser Verstehenszugang

"zeigt Erwin als einen Jugendlichen mit äußerst labiler Selbstwert-/Selbstunwertregulation, nur oberflächlich strukturierten Objektbeziehungen mit fehlender Objektkonstanz, 'archaischen' Reaktionen auf Frustrationen seiner narzißtisch-umfassenden Ansprüche und Verwahrlosungserscheinungen (Fortlaufen, Streunern, Diebstähle usw.; zudem vermutet das Personal des Heims, daß Erwin gelegentlich der homosexuellen Prostitution nachgeht). Erwins Persönlichkeit scheint durch eine mangelhafte Ausbildung von Ich und Selbst sowie durch ernsthafte Überich-Defekte gekennzeichnet zu sein" (Trescher 1985, 140).

Hält man sich dies vor Augen, so kann man mit Trescher beispielsweise vermuten, daß Erwins Größenphantasie, er könne die Ausgangszeit beliebig überziehen, zusammenbrach, als er vom Ausgehverbot erfuhr. Man könnte weiters vermuten, daß er den Wunsch verspürte, die Erzieher als "archaisch erlebte Objekte zu kontrollieren"; daß er narzißtisch gekränkt und somit wütend wurde, als er bemerkte, daß dieser Wunsch nicht in Erfüllung ging; und daß er die nun aufgebrochene narzißtische Wut auf sein Zimmer verschob (und damit gegen sich selbst richtete), weil er vielleicht die Angst verspürte, er würde die Erzieher und damit seine Beziehung zu den Erziehern zerstören, wenn er seine Wut den Erziehern zeigte (Trescher 1985, 140). Aufgrund eines solchen *psychologischen Verstehens* wird das ursprünglich Irrationale in Erwins Verhalten allmählich nachvollziehbar; doch wird die Frage, was Erwin erlebt,

nicht überschritten. Ein Verstehen des Interaktionsprozesses, an dem Erwin und die Erzieher beteiligt sind, bleibt damit noch uneröffnet; und unbeantwortet bleibt somit auch die Frage, welche Momente wesentlich dafür waren, daß die Situation gerade an dem beschriebenen Abend in der referierten Weise eskalierte.

c) Um zu einer Antwort auf diese Frage zu gelangen, nähert sich Trescher dem Modus des *szenischen* Verstehens. Er tut dies, indem er nach dem Zusammenspiel zwischen Übertragung und Gegenübertragung in der geschilderten Begegnung zwischen Erwin und dessen Erzieher fragt. In diesem Zusammenhang wendet sich Trescher (1985, 141) dem Erzieher zu, der von unterschiedlichen Gefühlszuständen berichtet:

Als Erwin nicht nach Hause kam, war der Erzieher zunächst besorgt, um sich allmählich immer stärker zu ärgern. Als er Erwin sah, waren Gefühle des Ärgers und des Zorns dann aber kaum zu spüren, sodaß er Erwin sachlich darauf hinweisen konnte, daß Erwin nun mit Ausgehverbot zu rechnen habe. Dieses Gefühl der Ruhe war dann aber bald verschwunden, als sich Erwin einsperrte, um hinter verschlossenen Türen sein Zimmer zu demolieren. Da fühlte sich der Erzieher ohnmächtig und hilflos.

Diese Gefühlszustände bringt Trescher (1985, 142f) Schritt für Schritt mit den vermuteten Gefühlszuständen Erwins in Zusammenhang, sodaß er das Interaktionsgeschehen als ein "szenisches Zusammenspiel" zwischen Erzieher und Erwin begreifen kann, das maßgeblich in unbewußten Momenten wurzelt: Unbewußterweise, so läßt sich Treschers Kommentar zusammenfassen, schien Erwin das Gefühl narzißtischer Größe und Unabhängigkeit zu genießen, als er zur vorgegebenen Zeit nicht nach Hause kam. Dies weckte auf seiten des Erziehers Ärger, den er offensichtlich abzuwehren versuchte, als Erwin heimkam. Gleichzeitig brachte er seinen Zorn allerdings indirekt zum Ausdruck, als er Erwin mit Ausgehverbot bestrafte. Damit durchbrach der Erzieher

"Erwins Phantasma narzißtischer Unantastbarkeit, woraufhin Erwin sich in der Position des ohnmächtigen und

hilflosen Kindes erlebt. Die Abwehrbewegung gegen die Reaktualisierung des narzißtischen Traumas führt Erwin zur phantasierten Leugnung der Realität durch das Agieren der narzißtischen Wut: Nun steht der Erzieher ohnmächtig-hilflos vor der versperrten Tür von Erwins Zimmer; Erwin ist für den Erzieher nicht mehr erreichbar. Die narzißtische Kränkung wird also von Erwin an den Erzieher zurückgegeben, seine Kränkung damit ungeschehen gemacht, geleugnet" (1985, 141).

Und Trescher schließt mit dem Hinweis, daß der Erzieher damit die Grenze seiner pädagogischen Handlungsmöglichkeit gefunden haben dürfte und damit immer wieder Gefahr läuft, jene komplementären Rollen einzunehmen, die zur nahezu endlosen Wiederholung solcher szenisch verstehbarer Sequenzen führen.

3. Zwei Möglichkeiten, das Beispiel zu lesen

Hält man sich nochmals vor Augen, daß Trescher in Anknüpfung an Lorenzer (1970) wiederholt festgestellt hat, daß Prozesse des szenischen Verstehens stets auch als Forschungsprozesse zu begreifen sind; und fragt man in diesem Sinn nach den Forschungsergebnissen, die im Beispiel "Erwin flippt aus" zustande kamen, so müßte man festhalten: Diese Forschungsergebnisse stellen das "Produkt" eines besonderen Spezialfalles jener Weise des Verstehens dar, die in Alfred Lorenzers (1970) Buch "Sprachzerstörung und Rekonstruktion" *allgemein* als szenisches Verstehen entfaltet wurde.

Aus dieser Sicht wären nun freilich einige kritische Rückfragen an Hans-Georg Treschers Beispiel zu stellen; denn es bliebe in einigen Punkten unklar, nach welchen forschungsmethodischen Gesichtspunkten Hans-Georg Trescher zu seinen "Forschungsergebnissen" (also: zu seinen psychoanalytischen Erkenntnissen über die unbewußten Aspekte des Interaktionsprozesses zwischen Erwin und seinem Erzieher) gekommen ist. Damit psychoanalytische Interpretationen als gesicherte Forschungsergebnisse begriffen werden können, müßten sie nach Lorenzer (1970, 138ff) nämlich als Ergebnis komplexer Deutungsprozesse ausgewiesen werden:

- In diesen Deutungsprozessen müßten unter anderem "Originalvorfälle" wiederbelebt werden, in denen vor Jahren das sprachlich faßbare und damit bewußte Gewährhaben bestimmter Erlebnisinhalte durch den Einsatz bestimmter Abwehraktivitäten "zerstört" worden war.
- Weiters müßten solche Originalvorfälle innerhalb der Übertragungs-Gegenübertragungs-Beziehung identifiziert und schrittweise gedeutet werden,
- damit über die Wiedereinführung von Sprache unbewußte Fixierungen gelöst werden können
- und in der Folge der Vollzug von veränderter Lebenspraxis ausmachbar wird, aus welchem geschlossen werden kann, daß das Interaktions- und somit Übertragungsgeschehen zwischen Analytiker und Analysand psychoanalytisch richtig verstanden wurde.

Da solche Deutungsprozesse in Treschers Beispiel nicht verfolgt werden, entspricht Treschers Beispiel auch nicht in allen Belangen Lorenzers (1970) Konzept des szenischen Verstehens (vgl. Petrik 1992). Aus dieser Perspektive müßte man Treschers Vorgehen und somit auch seine Forschungsergebnisse als methodisch unzureichend begründet ansehen.

Ich möchte im folgenden zeigen, daß man ein Beispiel wie das hier diskutierte aber auch anders lesen kann - und zwar insbesondere dann, wenn man nach dem Verhältnis zwischen Allgemeinem und Besonderem einerseits und dem Aspekt von Forschung andererseits fragt. Wie angekündigt werde ich mich dabei an Thomas S. Kuhns Überlegungen zum Begriff des Paradigmas anlehnen - freilich ohne die Absicht zu verfolgen, auf diesem Weg Kuhns Ausführungen, die ja auf den Bereich der Naturwissenschaften bezogen sind, unbedachterweise zum Maßstab psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens zu erheben. Ich hoffe aber zeigen zu können, daß Kuhns Überlegungen auf bestimmte Problemzusammenhänge aufmerksam machen, die auch für die psychoanalytisch-pädagogische Diskussion des Zusammenhangs zwischen dem Kasuistisch-Besonderen und dem Theoretisch-Allgemeinen von Interesse sind.

4. Ein Blick auf Thomas S. Kuhns Paradigmenverständnis

Will man das zentrale Anliegen des Wissenschaftshistorikers und Wissenschaftstheoretikers Thomas S. Kuhn erfassen, so ist es notwendig, sich vor Augen zu halten, daß für Kuhn die Unterscheidung zwischen normalwissenschaftlicher Forschung und anderen Phasen der Wissenschaftsentwicklung von zentraler Bedeutung ist².

Normalwissenschaftliche Forschung zeichnet sich durch den Umstand aus, daß für alle Mitglieder einer wissenschaftlichen Gemeinschaft "bestimmte Elemente des wissenschaftlichen Wissens...nicht zur Disposition stehen, weil in bezug auf ihre Geltung in der wissenschaftlichen Gemeinschaft ein Konsens besteht" (Hoyningen-Huene 1989, 166). Dieser Konsens bezieht sich auf jene Elemente, die Kuhn zunächst unter dem Begriff des Paradigmas subsummiert und 1969 in etwas modifizierter Form unter den Begriff der "disziplinären Matrix" zusammenfaßt (Kuhn 1977, 392). Einer solchen "disziplinären Matrix" sind zumindest vier Elemente zuzuzählen:

- a) *bestimmte Modellvorstellungen*, in denen spezifische Zusammenhänge zwischen Begriffen und Kategorien einerseits und spezifisch faßbaren Aspekten von Situationen und Objekten andererseits hergestellt und miteinander verknüpft werden;
- b) spezifische "*symbolische Verallgemeinerungen*", worunter Kuhn "die bereits formalisierten oder leicht formalisierbaren allgemeinen Sätze (versteht), die in einer wissenschaftlichen Gemeinschaft als Naturgesetze oder als Grundgleichungen von Theorien anerkannt sind" (Hoyningen-Huene 1989, 146);
- c) die jeweiligen Werte, die für eine Gemeinschaft von Wissenschaftlern verbindlich sind (und zum Beispiel die Frage nach der Genauigkeit, der inneren Konsistenz, des

² Ich kann hier nur am Rande darauf hinweisen, daß Kuhns Überlegungen zur Theorie des Paradigmas in unterschiedlichen Publikationen unterschiedlich ausfallen und somit insgesamt weit komplexer zu begreifen sind, als dies gewöhnlich zum Ausdruck kommt. Eine ausgezeichnete Darstellung der Theorie Kuhns findet sich bei Hoyningen-Huene (1989).

- mehr oder weniger großen Anwendungsbereiches von Theorie etc. berühren) (Kuhn 1974, 422ff); sowie
- d) *exemplarische Problemlösungen*, die mitunter auch als "Paradigmen im engeren Sinn" bezeichnet werden: Darunter versteht Kuhn (1977, 393ff) bestimmte, in Musterbeispielen vorgestellte Problemlösungen, die für die wissenschaftliche Arbeit dieser Wissenschaftlergemeinschaft insofern forschungsleitende Bedeutung haben, als über die Präsentation solcher exemplarischer Problemlösungen in beispielgebender Weise zweierlei verdeutlicht wird: (1.) welche Problemstellungen überhaupt als wissenschaftlich bearbeitbare Problemstellungen zu begreifen sind; und (2.) in welcher Weise diese Probleme weiter zu bearbeiten sind, damit erwartet werden kann, daß die Lösungen dieser Probleme als wissenschaftlich akzeptierbare Lösungen dieser Probleme Anerkennung finden können.

Normalwissenschaftliche Forschung, für welche die Elemente einer disziplinären Matrix verbindlich sind, läßt sich somit als Forschung begreifen, in der zunächst zwischen Problemen, die außerhalb des Forschungsbereiches einer wissenschaftlichen Gemeinschaft liegen, und anderen Problemen unterschieden wird, die aus der Sicht der wissenschaftlichen Gemeinschaft als Rätsel begriffen werden können, die allen Einschätzungen nach von Vertretern dieser wissenschaftlichen Gemeinschaft gelöst werden können. Diese Art des Rätsellösens erfolgt dann vor dem Hintergrund bestimmter Modellvorstellungen und Wertsetzungen sowie unter Bemühung spezieller symbolischer Verallgemeinerungen in Analogie zu jenen Lösungen, die als exemplarische Problemlösungen für die wissenschaftliche Gemeinschaft vorbildhaft und verbindlich sind.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu bedenken, daß die Elemente einer disziplinären Matrix selbst nicht den Gegenstand oder das Ergebnis normalwissenschaftlicher Forschung darstellen können: Die Elemente einer disziplinären Matrix geben vielmehr paradigmatische Grundannahmen ab, deren Sinnhaftigkeit explizit oder implizit geteilt werden muß, damit

in der Folge Forschungsfragen innerhalb einer wissenschaftlichen Gemeinschaft in verbindlicher Weise gestellt und untersucht werden können. Dies bedeutet zugleich, daß normalwissenschaftliche Forschungsaktivitäten, die in Analogie zu exemplarischen Problemlösungen erfolgen, zu linear-additiven Erkenntnisfortschritten führen; denn die Erkenntnisse über Forschungsgegenstände nehmen an Quantität und Qualität zu, solange der paradigmatische Bezugsrahmen dieser Forschungsaktivitäten grundsätzlich nicht in Frage gestellt wird. Letzteres kann allerdings eintreten, wenn sich eine wissenschaftliche Gemeinschaft in besonders intensiver Weise mit Problemstellungen konfrontiert sieht, die sie in Analogie zu den bislang verbindlich gewesenen exemplarischen Problemlösungen nicht zu lösen vermag. Dies kann normalwissenschaftliche Forschung in eine Vielzahl von Krisen führen, sodaß sich bestimmte Wissenschaftler veranlaßt sehen, den vorherrschenden Konsens über die Geltung einzelner Elemente der disziplinären Matrix in Frage zu stellen. Sie können dann für die Entwicklung neuer Modellvorstellungen, für die Arbeit mit neuen Basisformeln, für die Verbindlichkeit neuer Wertmaßstäbe plädieren; und sie können über die Präsentation neuer exemplarischer Problemlösungen zu zeigen versuchen, inwiefern sie meinen, daß mit neuen Weisen des wissenschaftlichen Vorgehens bislang unlösbar gewesene Probleme in zufriedenstellenderer Weise wissenschaftlich bearbeitet werden können.

In Phasen der wissenschaftlichen Revolution kann es dann dazu kommen, daß Anhänger neuerer paradigmatischer Annahmen mit den Anhängern bisher verbreitet gewesener paradigmatischer Annahmen konkurrieren. Aufgrund unterschiedlicher Motive kann es nun dazu kommen, daß sich die Anhänger neuer paradigmatischer Annahmen durchsetzen, sodaß innerhalb einer wissenschaftlichen Gemeinschaft neue Elemente einer disziplinären Matrix Anerkennung finden und eine neue Art von normalwissenschaftlicher Forschung einsetzt. Freilich: erst dann, wenn diese Art von Forschung weiter verfolgt wird, kann geprüft werden, ob tatsächlich jene konkreten Problemlösungen erarbeitet werden können, die mit der Publikation und Anerkennung der neuen exemplarischen Problemlösungen erwartet oder gar in

Aussicht gestellt wurden, denn im Moment der Proklamation neuer paradigmatischer Annahmen kann nämlich noch niemand wissen, welche Erfolge eine wissenschaftliche Gemeinschaft erzielen wird, wenn sie in Analogie zu den neu eingeführten exemplarischen Problemlösungen tatsächlich wissenschaftlich zu arbeiten begänne.

5. Zurück zum Ausgangsbeispiel

Wenn man sich nun wiederum Treschers Beispiel "Erwin flippt aus" zuwendet, so lohnt es sich, aus der Perspektive Kuhns nochmals zu präzisieren, welche unterschiedliche Bedeutungen Fallgeschichten im Forschungsprozeß haben können:

- Unabhängig von ihrer Länge können Fallgeschichten *erstens* vor dem Hintergrund weithin geteilter paradigmatischer Grundannahmen "normalwissenschaftlich" bearbeitet werden - und zwar in Analogie zu bereits existierenden exemplarischen Problemlösungen. Das Besondere der Fallgeschichte wird dann wissenschaftlich bearbeitet, um innerhalb eines allgemein gehaltenen Theorierahmens bislang erarbeitete Wissensbestände weiter anzureichern, zu ergänzen oder zu differenzieren.
- Fallgeschichten können *zweitens* als "Anomalien" im oben erwähnten Sinn dargestellt oder referiert werden: Es wird dann zu zeigen versucht, daß bestimmte Probleme, die an diesen Fallbeispielen deutlich werden, in Analogie zu bislang anerkannt gewesenen exemplarischen Problemlösungen *nicht* zufriedenstellend gelöst werden können. Zumindest implizit wird dann gezeigt, daß es neuer paradigmatischer Annahmen (also z.B. neuer Modellvorstellungen und Forschungsmethoden) bedarf, die von einer wissenschaftlichen Gemeinschaft allgemein geteilt werden müssen, wenn diese wissenschaftliche Gemeinschaft darangehen will, Fallprobleme der dargestellten Art in wissenschaftlich zufriedenstellender Weise zu bearbeiten und vielleicht auch zu lösen.
- Fallgeschichten können *drittens* aber auch als exemplarische Problemlösungen publiziert werden. Die Darstellung des Ka-

suistisch-Besonderen ist dann jeweils als Präsentation eines Musterbeispiels mit Problemdefinition und Problemlösung zu lesen. Einem solchen Musterbeispiel kommt über den Einzelfall hinaus allgemeine paradigmatische Bedeutung zu, da es eine wissenschaftliche Gemeinschaft anhält oder anhalten soll, ähnliche Einzelfallprobleme analog zu diesem Musterbeispiel zu sehen und zu bearbeiten.

Vermutlich kann man zumindest in der psychoanalytischen, vielleicht aber auch in der pädagogischen Literatur viele Fallbeispiele finden, die (zumindest auch) mit dem Anspruch vorgetragen werden, exemplarische Problemlösungen darzustellen. Ein Gutteil der Fallberichte, die in den Studien über Hysterie (Breuer & Freud 1895) abgedruckt sind, zähle ich hier ebenso dazu wie Freuds (1909b) Arbeit über den "Kleinen Hans" oder die vielen Fallausschnitte, die man in psychoanalytischen Lehrbüchern wie jenen von Greenson (1967) vorfindet. Und auch Treschers Beispiel "Erwin flippt aus" kann als ein solches Beispiel gelesen werden, das dem Leser als exemplarische Problemlösung einer besonderen Art vorgestellt wird.

Diese Einschätzung des Beispiels mag überraschen; denn zunächst hatte es ja den Anschein, als wären in Lorenzers (1970) Buch "Sprachzerstörung und Rekonstruktion" jene exemplarischen Problemlösungen nachzulesen, an denen sich Trescher orientieren will - und deren Ansprüche er zugleich verfehlt (wie ich oben dargestellt habe).

Bei nochmaligem Lesen zeigt sich aber, daß Trescher den Bezugsrahmen Lorenzers (1970) auch unmißverständlich verläßt: Während Lorenzers (1970) Arbeit ausschließlich auf die analytisch-therapeutische Arbeit im Sessel-Couch-Setting bezogen ist, geht es Hans-Georg Trescher ausdrücklich um die Frage, ob und inwiefern psychoanalytisches Verstehen und Handeln auch außerhalb des "klassischen" psychoanalytischen Settings möglich ist. In der Beantwortung dieser Frage übersteigt er dann in ebenso unausgesprochener wie unübersehbarer Weise Lorenzers Konzept des szenischen Verstehens. Hans-Georg Trescher behält zwar die Unterscheidung zwischen logischem, psychologischem und szenischem Verstehen bei; doch wird schon im

Aufsatz "Überlegungen zur Psychoanalytischen Pädagogik heute" (1981) deutlich, daß der Prozeß des szenischen Verstehens bei Trescher keineswegs mehr an die Aussprache von Deutungen, an das Wiedererinnern von Originalszenen und an den Prozeß der "Bewußtwerdung" auf seiten all jener, die am psychoanalytischen Dialog beteiligt sind, gebunden sein muß, damit der Prozeß des szenischen Verstehens als Forschungsprozeß begriffen werden kann. Dies ist auch Treschers Buch "Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik" sowie seinem Aufsatz "Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik" zu entnehmen, wo Freuds (1927a) Junktim vom "Heilen und Forschen" zum Junktim vom "Fördern und Forschen" mutiert und ausdrücklich festgehalten wird, daß der Bewußtwerdungsprozeß "im pädagogischen Bereich...in besonderem Maße beim Pädagogen beginnen und wesentlich bei ihm lokalisiert werden (muß)" (Trescher 1993, 172).

Einem Fallbeispiel wie jenem, das hier unter dem Titel "Erwin flippt aus" referiert worden ist, würde man folglich nicht gerecht werden, wenn man es an Lorenzers (1970) Kriterium des szenischen Verstehens *messen* wollte; denn ganz offensichtlich bemüht sich Trescher in den zitierten Publikationen ja in lehrbuchähnlicher Weise darum, Lorenzers (1970) Konzept in maßgeblichen Punkten zu modifizieren, um in beispielshafter Absicht zu zeigen,

- wie das Konzept des szenischen Verstehens in psychoanalytisch-pädagogischer Hinsicht neu zu konzipieren ist;
- und zu welchem Forschungsergebnis man gelangt, wenn diese Neukonzeption des szenischen Verstehens beispielsweise mit psychoanalytischen Theoriestücken der Selbst- und Objektbeziehungstheorie verknüpft wird.

Aus dieser Perspektive besehen scheint Trescher mit dem Beispiel "Erwin flippt aus" ein Musterbeispiel vorzustellen, in dem eine neue Form der Problemdefinition und Problemlösung in exemplarischer Art vorgelegt, ein neuer paradigmatischer Anspruch umrissen und folglich ein neues Verständnis von psychoanalytischer Forschung angedeutet wird, das freilich nicht

geteilt werden kann, wenn man andere paradigmatische Annahmen für verbindlich hält.

6. Psychoanalytische Pädagogik als "vornormale Wissenschaft"

Um Mißverständnisse zu vermeiden, möchte ich mit Hoyning-Huene (1989, 233ff) darauf hinweisen, daß nach Kuhn die Anhänger verschiedener paradigmatischer Annahmen über die Vorzüge oder Nachteile bestimmter Paradigmen durchaus *rational* diskutieren können. Um aufzeigen zu können, an welchen Punkten beispielsweise Vertreter des Lorenzer'schen sowie Anhänger des Trescher'schen Konzeptes des szenischen Verstehens in einen gemeinsamen, rational differenziert führbaren Dialog eintreten könnten, müßte subtiler dargestellt werden, wie die "disziplinäre Matrix" beider Ansätze weiter präzisiert werden kann. Dazu habe ich hier nicht mehr als erste Hinweise geben können; zumal ich ja auch die Frage, ob Kuhns Paradigmenbegriff ohne weitere Modifikation auf sozialwissenschaftliche Forschung bezogen werden kann, bloß umrissen habe. Ob dieser Paradigmenbegriff auch für die Analyse von nicht-empirischer Forschung Relevanz hat, bleibt als Problem gleich ganz ausgespart; denn in meinen knappen Bemerkungen wollte ich unter Verweis auf Kuhns Überlegungen lediglich zeigen,

- welche unterschiedliche Bedeutung der (psychoanalytisch-pädagogischen) Fallgeschichte im Forschungsprozeß zukommen kann (ein Aspekt, der zum Beispiel auch in der jüngeren Psychotherapieforschungsdiskussion kaum zum Tragen kommt, obgleich die Frage nach der Bedeutung von Einzelfalldarstellungen für Psychotherapieforschung mitunter äußerst differenziert diskutiert wird; vgl. Thomä & Kächele 1986; Stuhr & Deneke 1993);
- in welcher Weise in diesem Zusammenhang die Momente des Allgemein-Beispielgebenden bzw. des Unverwechselbar-Einmaligen in ihrer wechselseitigen Verschränktheit zum Tragen kommen;
- und welches Verständnis von Theorieveränderung und -entwicklung dabei deutlich wird.

Zum Stichwort "Theorieveränderung und Theorieentwicklung" eine letzte Anmerkung: Meine Ausführungen haben die Frage offen gelassen, ob sich psychoanalytische Pädagogik nun in der Phase der "Normalwissenschaft" oder in der Phase der "wissenschaftlichen Revolution" befindet. Lehnt man sich auch in diesem Punkt an Kuhn an, so kann man sich weder für das eine noch für das andere entscheiden: Die Tatsache, daß gerade in den psychoanalytisch-pädagogischen Diskussionen der letzten Jahrzehnte die Frage nach dem Selbstverständnis psychoanalytischer Pädagogik ebenso beständig wie kontrovers diskutiert wurde, deutet darauf hin, daß in der psychoanalytischen Pädagogik "ein allgemeiner, forschungstragender Konsens" alles andere als erreicht worden ist. Mit Hoyningen-Huene (1989, 167) möchte ich psychoanalytische Pädagogik deshalb als "vornormale Wissenschaft" bezeichnen, in der sich zwar einzelne Subgruppen der wissenschaftlichen Gemeinschaft gewissen paradigmatischen Annahmen verpflichtet fühlen, ohne daß es aber zugleich gelungen wäre, in paradigmatischen Fragen einen allgemeinen, weithin verbreiteten Konsens zu finden.

Dies kann man bedauern; doch spricht auch einiges dafür, diesen Zustand zu schätzen: Das Fehlen eines breiten Konsenses in Grundsatzfragen dürfte über weite Strecken vor der ebenso unreflektierten wie unwidersprochen bleibenden Proklamation von dogmatisch vertretenen Positionen schützen (vgl. Datler 1992, 1995). Andererseits bindet die beständige Beschäftigung mit Grundsatzfragen aber auch viel Energie und könnte überdies die Konsequenz zeitigen, daß die Vertreter der psychoanalytischen Pädagogik auch außerhalb ihres Diskussionskreises als höchst konsenslos wahrgenommen werden, sodaß es oft schwierig werden könnte, psychoanalytisch-pädagogische Anliegen (etwa bildungspolitischer oder wissenschaftspolitischer Art) geschlossen und erfolgreich durchzusetzen.

Literatur:

- Breuer J/ Freud S (1895) Studien über Hysterie. In: GW I, S. 77-312 Fischer, Frankfurt/M.
- Datler W (1992) Psychoanalytische Praxis, pädagogisches Handeln und psychoanalytische Kur: Einige problemgeschichtliche und systematische Anmerkungen über unklare Grenzen als Krise, Aufgabe und Chance. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. Grünewald, Mainz, S. 11-51
- Datler W (1995) Bilden und Heilen: Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Grünewald, Mainz (im Druck)
- Datler W/ Tebbich H/ Petrik R (1992) Zur Verknüpfung von Theorieaneignung und Praxisreflexion. Drei hochschuldidaktische Versuche zur psychoanalytischen Pädagogik. In: Fröhlich V/ Göppel R (Hrsg.): Sehen, Fühlen, Verstehen. Königshausen & Neumann, Würzburg, S. 164-191
- Freud S (1909b) Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben. In: G.W. VII, Fischer, Frankfurt/ M. S. 241-377
- Freud S (1927a) Nachwort zur "Frage der Laienanalyse". In: G.W. XIV, S. 287-296
- Greenson R (1967) Technik und Praxis der Psychoanalyse. Klett, Stuttgart
- Hoyningen-Huene P (1989) Die Wissenschaftsphilosophie Thomas S. Kuhns. Vierweg, Braunschweig
- Körner J (1993) Das Psychoanalytische einer psychoanalytisch-pädagogischen Fallgeschichte. In: Werkstattberichte Sozialpädagogik, Heft 5, 1993, S. 28-36
- Kuhn T S (1962) Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Suhrkamp, Frankfurt/M., 1967
- Kuhn T S (1977) Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1977
- Lorenzer A (1970) Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Suhrkamp, Frankfurt/M., 1973
- Fatke R (1993) Das Allgemeine und das Besondere. Wege zum pädagogischen Fallverstehen. Referat im Rahmen der 1. Tagung der DGfE-Kommission "Psychoanalytische Pädagogik" über "Das Allgemeine und das Besondere der psychoanalytisch-pädagogischen Fallgeschichte" an der FU-Berlin (24.-25.9.1993)
- Muck M/ Trescher H-G (Hrsg.) (1993) Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Grünewald, Mainz
- Müller B (1993) Das Allgemeine und das Besondere. Wege zum

sozialpädagogischen Fallverstehen. In: Werkstattberichte Sozialpädagogik, Heft 5, S. 5-27

Petrik R (1992) Szenisches Verstehen - Forschungsinstrument und/oder Handlungskonzept Psychoanalytischer Pädagogik. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. Grünewald, Mainz, S. 163-178

Stuhr U/ Deneke F-W (Hrsg.) (1993) Die Fallgeschichte. Beiträge zu ihrer Bedeutung als Forschungsinstrument. Asanger, Heidelberg

Thomä H/ Kächele H (1986) Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie, Bd.1: Grundlagen. Springer, Berlin, Tokio, New-York

Trescher H-G (1981) Überlegungen zur Psychoanalytischen Pädagogik heute. In: Psychoanalyse 2, S. 2-33

Trescher H-G (1985) Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Campus, Frankfurt

Trescher H-G (1988) Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse. In: Neue Praxis 18, S. 455-464

Trescher H-G (1993) Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck M/ Trescher H-G (Hrsg.) S. 167-201