

- 2.67 In: Fördernder Dialog. Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie. Zum Gedenken an Prof.Dr.habil. Hans-Georg Trescher. (schritte..., Heft 1/95, hrsg. von F.Barth im Auftrag des Rektorats der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt). - Bogen Verlag, Darmstadt, 1995, 25-47.

Wilfried Datler

Szenisches Verstehen, fördernder Dialog
und psychoanalytisch-pädagogisches Handeln:
Zum wissenschaftlichen Werk Hans-Georg Treschers

Lieber Herr Datler,

herzlichen Dank für Ihre Besprechung meines Buches über die Psychoanalytische Pädagogik und für die Mühe, die Sie sich damit gemacht haben. Besonders freut mich natürlich, daß Ihnen die Arbeit gefällt. Ich bin schon auch ein bißchen stolz auf Ihr Urteil.

Völlig teile ich Ihre Kritik hinsichtlich der fehlenden "Grautöne" und der daraus resultierenden Darstellung einer idealtypischen psychoanalytischen Therapie und einer ebensolchen der Pädagogik...Daß ich auf besagte "Grautöne" so wenig geachtet habe, hatte weniger inhaltliche als arbeitsökonomische Gründe: Ich hatte den Arbeitsaufwand für den ersten Teil der Studie völlig unterschätzt und seine Fertigstellung hat dann vier Jahre in Anspruch genommen. Eine nämliche Anstrengung wäre wohl auch für die Berücksichtigung und differenzierte Diskussion der Schattierungen erforderlich geworden, besonders aus der Sicht der Erziehungswissenschaft.

Beste Grüße

Ihr Hans-Georg Trescher

Diesen Brief schrieb mir Hans-Georg Trescher im April 1986, nachdem ich sein Buch über "Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik" re-

zensiert und ihm eine Kopie meiner Besprechung geschickt hatte (Datler 1986). In den Jahren danach hatte ich noch zahlreiche weitere briefliche und persönliche Kontakte mit Hans-Georg Trescher; doch spricht bereits aus diesem frühen Brief die unverwechselbare Art, in der Hans-Georg Trescher zu mir (und zu anderen) Beziehung aufnahm und unterhielt.

Denn einerseits kommen in diesem Brief Wertschätzung, Anerkennung und Freundlichkeit zum Tragen, Momente, die ich in meinen Begegnungen mit Hans-Georg Trescher oft genoß und die auch den Ausgangspunkt abgaben für die Entwicklung einer engen, freundschaftlichen Beziehung.

Andererseits ist in diesem Brief aber auch von "Kritik" die Rede: Ich hatte zwar nicht in meiner publizierten Rezension, wohl aber in einem Brief an Hans-Georg Trescher zum Ausdruck gebracht, daß ich mich jenen Ausführungen nur bedingt anschließen kann, die Hans-Georg Trescher im neunten Kapitel seines Buches "Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik" vorgestellt hatte. Hans-Georg Trescher (1985a, 154ff) hatte sich dort um die Herausarbeitung der Unterschiede zwischen pädagogischer und psychoanalytischer Praxis bemüht. Dazu hatte er Grundzüge der "klassischen" psychoanalytisch-therapeutischen Arbeit im Sessel-Couch-Setting umrissen, um im Anschluß daran zu fragen, worin sich von dieser therapeutischen Praxis nun jene Praxisformen unterscheiden, die üblicherweise als pädagogische Praxis bezeichnet werden. Hans-Georg Trescher hatte diesbezüglich drei Momente hervorgehoben:

1. Pädagogische Praxis würde sich an andere Klienten wenden als psychotherapeutische Praxis: Während eine klassische psychoanalytische Therapie im Sessel-Couch-Setting nur mit solchen Personen begonnen würde, die "keine größeren Defekte in den Ich-Funktionen" aufweisen, müßte sich pädagogische Praxis auch an andere Personen wenden. Pädagogen könnten auch nicht voraussetzen, daß die Personen, mit denen sie es zu tun hätten, "Einsicht in die Sozialisationsnotwendigkeit" hätten oder nach dem Prinzip der Freiwilligkeit die Eröffnung pädagogischer Prozesse suchten (Trescher 1985a, 169).
2. Psychotherapeutische Praxis würde sich von pädagogischer Praxis durch die Qualifikation der professionell Beteiligten unterscheiden: Während psychoanalytisch arbeitende Psychotherapeuten präzise auf die Arbeit in ihrem

Tätigkeitsfeld vorbereitet wären, könnten Pädagogen "oft nicht einmal annähernd eine Garantie für die berufsfeldentsprechende Professionalisierung bieten"(Trescher 1985a, 160).

3. Schließlich würde sich therapeutische Praxis in ihrem Setting und Prozeßverlauf von pädagogischer Praxis unterscheiden: Während zum Beispiel therapeutische Praxis im Regelfall in einer dyadischen Beziehung entfaltet würde und Regression fördere, müßte pädagogische Praxis im Regelfall in Gruppen geleistet werden und darauf abstellen, daß progressive Entwicklungsprozesse verfolgt würden.

Freilich hatte Hans-Georg Trescher (1985a, 156) selbst kritisch festgehalten, daß es vereinfachend sei, "von der Pädagogik und von der Psychoanalyse" zu sprechen; doch sei es sinnvoll, "Grautöne auf beiden Seiten" zu vernachlässigen, um die Unterschiede zwischen den pädagogischen und psychotherapeutischen Problemfeldern differenzierter darstellen zu können. Genau diese Vernachlässigung von "Grautönen" hatte ich in meinem oben erwähnten Brief an Hans-Georg Trescher aber bedauert; denn ich vertrat damals bereits die Überzeugung, daß solche Polarisierungen zwischen Psychotherapie und Pädagogik bereits ins Wanken geraten, wenn man unter psychoanalytischer Praxis nicht nur die Arbeit mit Erwachsenen im Sessel-Couch-Setting, sondern auch die analytische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen versteht. Ich hatte deshalb schon damals für eine radikalere Bestimmung des Verhältnisses von Psychoanalyse, Pädagogik und Psychotherapie zueinander plädiert und mich dafür ausgesprochen, psychoanalytisch-psychotherapeutische Praxisformen als Spezialfälle von psychoanalytisch-pädagogischer Praxis zu verstehen, da es ja auch in Prozessen der psychoanalytisch-psychotherapeutischen Praxisgestaltung um die Entfaltung von Bildung ginge. Weiters war ich schon damals davon überzeugt, daß eine solche Sichtweise nicht zur Leugnung von Unterschieden zwischen diversen Praxisformen, sondern vielmehr zur nochmals verstärkten Herausarbeitung von Differenzen führe (vgl. Datler 1995).

Ich erwähne meinen damaligen Brief an Hans-Georg Trescher nicht, um im Anschluß daran nun etwa auf die weit verzweigten jüngeren Diskussionen um das Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik näher einzugehen. Ich erwähne mein damaliges Bedauern ob des Fehlens diverser "Grautöne" vielmehr deshalb, weil in dem eingangs zitierten Antwortbrief deutlich wird, daß Hans-Georg Trescher fachliche Wertschätzung und kollegiale Freundlichkeit durchaus von kritikloser Zustimmung zu unterscheiden wußte: Es war für ihn

bezeichnend, daß er meinen Brief mit meinen kritischen Bemerkungen nicht schweigend übergang; und es war für ihn charakteristisch, daß er auch nicht gekränkt reagierte. Hans-Georg Trescher griff meinen brieflich geäußerten Einwand vielmehr auf, er bezog Stellung und er ließ damit jene Grundhaltung erkennen, die bei Hans-Georg Trescher immer wieder spürbar war und die sich durch ein besonderes Interesse an Meinungen und Positionen auszeichnete, die von den seinen abwichen. Hans-Georg Trescher zeigte immer wieder Interesse und häufig sogar Lust am Pro und Kontra anführbarer Argumente; und es war keineswegs selten, daß sich Hans-Georg Trescher mit intellektuellem Vergnügen daran machte, aufbrechende Kontroversen auszutragen.

Dieser Hang, positionelle Differenzen nicht zu verwischen oder zu verschleiern, sondern vielmehr zu präzisieren und argumentativ auszutragen, durchzieht auch Hans-Georg Treschers wissenschaftliches Werk. Ich denke etwa

- an Hans-Georg Treschers (1979c, 1981b) Kritik an der These vom "neuen narzißtischen Sozialisationstyp", die in den späten 70er Jahren modern geworden war;
- an Hans-Georg Treschers (1985a, 155ff) klar artikulierte Tendenz, all jenen offen oder verdeckt vorgetragenen Auffassungen entgegenzutreten, in denen Psychoanalyse mit medizinisch-klinischem Selbstverständnis vorgestellt oder praktiziert wird;
- an seine Kritik an jenen Auslegungen des Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnisses, denen zu Folge bloß einzelne psychoanalytische Theoriestücke in pädagogische Überlegungen miteinbezogen werden sollten und in denen der Konzeption einer systematisch entfalteten "psychoanalytischen Erziehungswissenschaft" entgegengetreten wurde (Trescher 1988a);
- oder an sein Bemühen, im Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik unterschiedliche Positionen zu Wort kommen zu lassen und deren Vertreter ausdrücklich zur Diskussion einzuladen (z.B. Trescher 1990a).

Auch in der Arbeitsgruppe "Pädagogik und Psychoanalyse" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sowie im Frankfurter Arbeitskreis für psychoanalytische Pädagogik stand Hans-Georg Trescher für eine markante, unverwechselbare Position. Und dieses Bild hinterließ Hans-Georg Trescher auch bei jenen Studierenden in Wien, die ihn als Gastprofessor kennengelernt hatten und die miterleben konnten, mit welchem Vergnügen Hans-Georg Trescher den Kontakt mit Wiener Kolleginnen und Kollegen suchte, um nicht nur gemeinsame Auffassungen zu teilen, sondern Auffassungsunterschiede überdies aufzusuchen und zum Ausgangspunkt weiterer Überlegungen zu machen.

(Die Intensität und Herzlichkeit dieser Begegnungen führten sogar dazu, daß Hans-Georg Trescher immer wieder von der "Achse Frankfurt/Darmstadt-Wien" sprach, die sich in all den vielen regelmäßigen Begegnungen und Diskussionen herausgebildet hatte.)

Ich möchte nun im folgenden versuchen, diesem Charakteristikum von Hans-Georg Trescher, das ich in all den Jahren sehr zu schätzen gelernt hatte, Rechnung zu tragen:

- Ich werde die drei Begriffe des "szenischen Verstehens", des "fördernden Dialogs" und des "psychoanalytisch-pädagogischen Handelns" bemühen, um einige zentrale Ansätze und Anliegen nachzeichnen zu können, die Hans-Georg Trescher in seinen wissenschaftlichen Arbeiten besonders markant vorgetragen hat.¹
- Ich werde weiters andeuten, inwiefern Hans-Georg Trescher dabei nicht nur ausgetretenen Pfaden folgte, sondern überkommene Traditionen auch weiterführte und damit Differenzen zu Althergebrachtem markierte.
- Überdies möchte ich kurz fragen, welche Vorhaben Hans-Georg Trescher in der kurzen Zeit, die ihm zur Verfügung stand, realisieren konnte; und welche Etappen er zurücklegte im Versuch, psychoanalytische Pädagogik nicht nur grundzulegen, sondern vielmehr zu einer Theorie psychoanalytisch-pädagogischer Praxisgestaltung weiterzuentfalten.

1. Hans-Georg Treschers Ringen um ein Verstehen des Unverständlichen

Viele Menschen, die Hans-Georg Treschers Arbeiten lasen oder bei ihm studierten, waren fasziniert von der Art, wie er seine Überlegungen vorstellte und diskutierte. Und ein Gutteil dieser Faszination hing auf das engste mit den Fallberichten und Fallbeispielen zusammen, die Hans-Georg Trescher immer wieder aufgriff:

¹ Ich werde mich in diesem Beitrag also darauf konzentrieren, einige wenige Schwerpunkte des wissenschaftlichen Werks von Hans-Georg Trescher zu skizzieren. Eine Würdigung aller wissenschaftlichen Veröffentlichungen Hans-Georg Treschers habe ich gemeinsam mit Annelinde Eggert-Schmid Noerr im Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 6 (1994) publiziert (Datler/Eggert-Schmid Noerr 1994). Die dort abgedruckte Liste aller Artikel und Bücher, die Hans-Georg Trescher verfaßt oder herausgegeben hat, habe ich in das Literaturverzeichnis des hier vorliegenden Beitrages übernommen.

- Da ist etwa von einem sechzehnjährigen Jugendlichen die Rede, der in einem Heim wohnt, zu spät nach Hause kommt und nach einer Zurechtweisung seitens der dort arbeitenden Erzieher sein Zimmer zertrümmert (Trescher 1985a, 139ff).
- Da wird von einer Spielgruppe in einem sozialen Brennpunkt berichtet, die ein Faschingsfest veranstaltet und unkontrolliert zu toben beginnt, bis ein Junge ausreißt, von einem Erzieher wiedergefunden wird und erleben muß, daß dieser Erzieher "ausrastet"; und zwar in einer Weise, die der Erzieher selbst nicht versteht (1987c, 203ff).
- Da ist von einer Schulklasse die Rede, die einen Lehrerinnenwechsel still hinzunehmen scheint und plötzlich "durchzudrehen beginnt", ohne daß für die Lehrerin ersichtlich wäre, weshalb die Schülerinnen und Schüler nun plötzlich ein ganz anderes Verhalten zeigen (Trescher 1982a).

Viele Beispiele solcher Art finden sich in Hans-Georg Treschers Veröffentlichungen und Vorträgen. Diese Beispiele handeln über weite Strecken von Situationen, in denen sich Pädagogen mit Problemen konfrontiert sehen, die jenseits der Grenze des Verstehbaren zu liegen scheinen. Ich sage "scheinen", denn Hans-Georg Treschers Bemühen galt ja über weite Strecken dem Versuch, im zunächst Unverständlichen Sinn zu finden und Unverständliches somit verstehbar werden zu lassen.

So gesehen ist es geradezu bezeichnend, daß einer der letzten Aufsätze von Hans-Georg Trescher den Titel trägt: "Der psychoanalytische Beitrag zum Verständnis pädagogischer Beziehungen"(1992e). Und es ist für viele Bemühungen Hans-Georg Treschers charakteristisch, wenn er dort schreibt:

"Pädagogische Professionalität ist jedoch - im Hinblick auf die Arbeit in und mit Beziehungen - in besonderem Maße dann gefordert, wenn wir den ... Grenzwert pädagogischen Alltagsverständnisses erreicht haben und unsere Klienten nun nicht mehr verstehen. Nicht nur das Verhalten und Erleben der Kinder und Jugendlichen scheint uns dann unangemessen und irrational-unverständlich, sondern wir werden darüber hinaus in konflikthafte und/oder belastende Beziehungskonstellationen verstrickt, die uns ohnmächtig und hilflos machen, z.B. den Aggressions- und Destruktionsdurchbrüchen gegenüber, die aus scheinbar nichtigen Anlässen entstehen.

Das ganze Dilemma, in das wir in solchen Situationen...geraten, zeigt sich dann in solch hilflos-unprofessionellen Verstehens- bzw. Erklärungsversuchen wie: 'Der Junge zerstört immer die Spiele der anderen Kinder, weil er Auf-

merksamkeit erregen will.' Diese beliebte pädagogische 'Standarddiagnose' zeigt in der Regel sehr deutlich, daß wir die zu Erziehenden nun wirklich nicht mehr verstehen; ja mehr noch, daß wir diese Pseudoerklärungen dafür benutzen, unser Unverständnis vor uns selbst und anderen zu kaschieren"(Trescher 1992e, 63).

Der Tendenz, Unverständnis vor einem selbst und vor anderen zu kaschieren, trat Hans-Georg Trescher entschieden entgegen, indem er dem Konzept des szenischen Verstehens einen zentralen Stellenwert in all seinen Überlegungen einräumte.

Hans-Georg Trescher knüpfte dabei ausdrücklich an die Arbeiten Alfred Lorenzers (1970b, 1972, 1974) sowie an deren Rezeption durch Aloys Leber (z.B. 1972, 1977b, 1988) an, indem er der Unterscheidung zwischen logischem, psychologischem und szenischem Verstehen folgte. In geradezu lehrbuchartiger Klarheit stellte er etwa im achten Kapitel seines Buches über "Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik" dar, inwiefern logisches und psychologisches Verstehen auf ein Verstehen des explizit Geäußerten sowie auf ein Verstehen der Persönlichkeitsstrukturen der Beteiligten abstellt, ohne daß dabei eine Antwort auf die Frage gefunden werden kann, weshalb denn bestimmte Interaktionsprozesse in einer bestimmten Situation nun in dieser einen, nicht aber in einer anderen Form zur Entfaltung gelangten. Will man auf Fragen dieser Art Antworten finden, so führt Hans-Georg Trescher aus, so gilt es, an einzelne Schritte des logischen und psychologischen Verstehens anzuknüpfen, indem man nun einige Schritte weiter geht und nach den bewußten und vor allem unbewußten Momenten der Übertragung und Gegenübertragung sucht, die bei jenen Personen ausgemacht werden können, von denen die jeweiligen Interaktionsprozesse getragen und ausgestaltet wurden. Gerade das Erfassen der Gegenübertragungsgefühle von Pädagogen eröffnet dann oft die Möglichkeit, Einblick zu gewinnen in komplexe unbewußte Prozesse, die etwa von erlittener Kränkung und ersehnter Rache, von unbändiger Wut und der Angst vor Zerstörung, von grenzenloser Angst und dem Verlangen nach Sicherung, von schmerzvollen Gefühlen der Kleinheit und dem ersehnten Gefühl von Allmacht oder von dem drängenden Verlangen nach Geborgenheit und dem bitteren Erleben von Zurückweisung handeln. Szenisches Verstehen zeichnet sich nun dadurch aus, daß nach solchen Wünschen, Gefühlen und Phantasien gefragt wird, die den Einzelnen im Regelfall nicht bewußt sind, gerade deshalb aber auch schwer kontrolliert werden können und so dazu führen, daß sich ein "szenisches Zusammenspiel" entfaltet, welches - vor-

dergründig besehen - unverstehbare Verlaufsformen annimmt. Indem szenisches Verstehen auf das Ausloten der unbewußten Übertragungs-Gegenübertragungs-Beziehungen abstellt, die in solchen Prozeßverläufen zum Tragen kommen, gelingt es über die Schritte des logischen und psychologischen Verstehens hinaus, die unbewußte Thematik und damit die Bedeutung bestimmter Interaktionsprozesse zu verstehen - und damit auch in den Blick zu bringen, mit welchen unbewußten Problemen sich nicht nur Pädagogen, sondern auch die ihnen Anvertrauten heranzuschlagen haben.

So deutlich sich Hans-Georg Trescher bemüht, in der Darstellung dieses Konzepts des szenischen Verstehens an Alfred Lorenzer und Aloys Leber anzuknüpfen, so deutlich ist seinen Arbeiten zu entnehmen, daß er sich auch um eine Weiterführung dieses Konzepts bemühte. Ich denke an seine frühen Bemühungen, das Konzept des szenischen Verstehens verstärkt sozialisationstheoretisch zu fundieren (Trescher 1979a); ich denke aber auch an Hans-Georg Treschers Versuche, Gruppentheorien, Konzepte der projektiven Identifikation oder jüngere Überlegungen zur Bedeutung traumatischer Ereignisse verstärkt zu rezipieren, um so die Methode des szenischen Verstehens weiteren Differenzierungsschritten zuzuführen. Eindrücklich kann dies etwa in dem Aufsatz über "Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik" oder in seiner Arbeit über "Setting und Holding-Function" nachgelesen werden, die er gemeinsam mit seiner Frau Urte Finger-Trescher publiziert hat (vgl. Trescher 1993d, 1992c).

Hans-Georg Treschers Bemühen um eine klare Art der Darstellung seiner Überlegungen provozierte freilich auch präzise Rückfragen. Und da er an der systematischen Fundierung und Weiterentwicklung des Konzepts des szenischen Verstehens interessiert war, war er gerne bereit, Rückfragen aufzugreifen und zu diskutieren. Vielen ging es dabei so wie jenen Wiener Studentinnen und Studenten, die sich in einem Seminarprojekt intensiv mit dem Konzept des szenischen Verstehens bei Alfred Lorenzer und dessen Rezeption durch Aloys Leber und Hans-Georg Trescher befaßt hatten (vgl. Datler u.a. 1992). Ich erinnere mich, daß wir damals auf einige offene Fragen gestoßen waren, die uns nachhaltig beschäftigten:

Eine dieser Fragen betraf die innere Stimmigkeit der Theorie Alfred Lorenzers: Dieser nimmt ja - vereinfacht dargestellt - an, daß in der klassischen psychoanalytischen Sessel-Couch-Situation über das Verstehen von Gegenübertragungsprozessen der Freudsche Anspruch eingelöst werden könne, im

psychoanalytischen Prozeß würde sich Heilung nur dann einstellen, wenn zugleich Forschung geleistet würde. Durch das Verstehen von Gegenübertragungsprozessen würden Analytiker Zugang zu den unbewußten Übertragungsprozessen von Analysanden finden und damit die Möglichkeit erhalten, in der Übertragungssituation jene Originalszenen wiederzufinden, in denen in der Vergangenheit der Patienten Verdrängung eingesetzt hat. Über die Ausgestaltung von Deutungsprozessen könnten diese Verdrängungsleistungen verstanden und wieder aufgehoben werden. Würde es dann zur Veränderung von Lebenspraxis kommen, so könnte erkannt werden, daß in diesen Deutungsprozessen ein Stück "Wahrheit" erkannt und somit psychoanalytische Forschung geleistet wurde.

Diese Position fanden wir vor allem in den frühen Schriften Alfred Lorenzers systematisch entfaltet, doch konnten wir uns dieser Position schon alleine deshalb nicht anschließen, weil nach Alfred Lorenzer ja auch die unmittelbare Erfahrung von zwischenmenschlicher Praxisgestaltung zur Veränderung von psychischen Strukturen führt. Da sich zwischen Analytikern und Analysanden nicht bloß Deutungsprozesse entfalten, kommt es zwischen beiden auch stets zum Niederschlag anderer Interaktionserfahrungen, die sich in Strukturveränderungen und somit einer Veränderung von Lebenspraxis zeigen können. In der Veränderung von Lebenspraxis kann somit kein Kriterium dafür gesehen werden, ob "psychoanalytische Wahrheit" deutend ans Licht gebracht wurde; und dies schien uns ein Punkt zu sein, dem in Lorenzers Theorie zentrale Bedeutung zukommt, ohne daß er von Lorenzer thematisiert oder gar zurückgewiesen worden wäre.

Rückfragen dieser Art nahmen dann noch zu, als wir uns den Arbeiten Aloys Lebers und Hans-Georg Treschers zum Konzept des szenischen Verstehens zuwandten. Denn die vielen Bezugnahmen auf die Theorie Alfred Lorenzers legten den Eindruck nahe, man könnte bei Alfred Lorenzer nachlesen, wie szenisches Verstehen in nicht-therapeutischen Arbeitszusammenhängen vollzogen werden kann, sodaß auch außerhalb des Sessel-Couch-Settings der Forderung nach einer Verknüpfung von psychoanalytisch-pädagogischem Handeln und psychoanalytischem Forschen entsprochen werden kann. Arbeitsschritte, die für Lorenzers Konzept des szenischen Verstehens von zentraler Bedeutung sind, können außerhalb therapeutischer Settings aber kaum gesetzt werden (man denke etwa an die Vorgabe von Deutungen), sodaß wir den Eindruck hatten, daß Lebers und Treschers Konzept des szenischen Verstehens noch einiger Schritte der Fundierung und Präzisierung bedurfte.

Ich erinnere mich noch gut daran, wie Hans-Georg Trescher gemeinsam mit seiner Frau Urte anlässlich eines Wienaufenthaltes in unser damaliges Seminar kam, um diese Fragen mit Studierenden zu diskutieren. Die Seminarteilnehmer und Seminarteilnehmerinnen waren überrascht, als ihre Anfragen nicht unwirsch zurückgewiesen, sondern ernsthaft aufgegriffen wurden. Hans-Georg Trescher teilte in vielen Punkten die Auffassung, daß das Konzept des szenischen Verstehens noch einiger grundsätzlicher Präzisierungen bedarf; und er ermunterte vor allem auch die jüngeren Kolleginnen und Kollegen, die kritische Arbeit an diesen Fragen fortzusetzen. Dies führte schließlich zur Ausarbeitung einer einschlägigen Diplomarbeit, die Hans-Georg Trescher sehr gut gefiel, zur Aufnahme eines Artikels in das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4 (1992) sowie zur Entwicklung des Vorhabens, einen Diskussionsband zu projektieren, der uns gemeinsam verpflichten sollte, den eröffneten Dialog konzentriert fortzusetzen (vgl. Petrik 1991, 1992). In diesem geplanten Buch hätte dann auch die Frage nach dem Zusammenhang zwischen szenischem Verstehen und dem Setzen weiterer pädagogischer Handlungsschritte aufgegriffen werden sollen; denn auch an der Präzisierung dieses Zusammenhangs, der mit Lebers und Treschers Begriff vom "fördernden Dialog" aufs engste zusammenhängt, galt es aus unserer gemeinsamen Sicht einiges weiterzuarbeiten.

2. Zum Konzept des "fördernden Dialogs"

In den Veröffentlichungen, in denen sich Hans-Georg Trescher dem Konzept des szenischen Verstehens widmete, wies er wiederholt darauf hin, daß das Moment des szenischen Verstehens das zentrale Moment von Psychoanalyse darstelle: Soll psychoanalytische Pädagogik als Wissenschaft oder als spezifische Form hilfreicher Praxisgestaltung dem Anspruch von Psychoanalyse genügen (und nur dann ist das Attribut "psychoanalytisch" gerechtfertigt), dann hat psychoanalytische Pädagogik zugleich den methodischen Anspruch des szenischen Verstehens zu erfüllen (z.B. Trescher 1985a, 145ff; 1993d, 167ff). Dies führte in so manchen Gesprächen zur Frage, wie aus dieser Perspektive nun der Zusammenhang zwischen szenischem Verstehen einerseits und der weiteren Ausgestaltung von psychoanalytisch-pädagogischer Praxis andererseits zu sehen ist; denn in manchen Arbeiten Hans-Georg Treschers hat es ja den Anschein, als würde sich aus einzelnen Prozessen des szenischen Verstehens gleichsam von selbst ergeben, wie es in einzelnen pädagogischen Situationen weiter zu handeln gilt (z.B. 1985a, 186).

Freilich - indem Hans-Georg Trescher in Anlehnung an Aloys Leber herausstreicht, daß psychoanalytisch-pädagogisches Handeln als "fördernder Dialog" zu begreifen und auszugestalten ist (vgl. Leber 1988), deutet er in vielen Publikationen bereits begrifflich an, daß für psychoanalytisch-pädagogisches Handeln szenisches Verstehen zwar unverzichtbar ist, daß sich psychoanalytisch-pädagogisches Handeln in Akten des szenischen Verstehens aber auch nicht erschöpft (vgl. Trescher 1989c, 378; 1992d, 208). Und ausgehend von der These, daß sich die Methode und damit der Anspruch von Psychoanalyse nicht nur in therapeutischen, sondern auch in nicht-therapeutischen, pädagogischen Settings realisieren läßt, plädierte Hans-Georg Trescher ausdrücklich für die Ausarbeitung einer psychoanalytisch-pädagogischen Handlungstheorie. Im Zuge der Ausarbeitung einer solchen psychoanalytisch-pädagogischen Handlungstheorie gelte es dann auch zu präzisieren, nach welchen "technischen Gesichtspunkten" in einzelnen Praxisfeldern wie Schule, Sozialarbeit, Kindergarten etc. psychoanalytisch-pädagogisch gearbeitet werden kann (1985a, 178; 1988a, 460f).

In den Veröffentlichungen, in denen sich Hans-Georg Trescher mit jenen Aspekten einer psychoanalytisch-pädagogischen Praxeologie befaßte, welche die Momente des szenischen Verstehens übersteigen und dem Anspruch des fördernden Dialogs entsprechen, ging Hans-Georg Trescher vor allem der Frage nach, welche Problemstellungen in solchen praxeologischen Entwürfen jedenfalls aufgegriffen werden müßten. In seinem Aufsatz über "Handlungstheoretische Aspekte der psychoanalytischen Pädagogik" (1993d) griff er zahlreiche Vorüberlegungen auf, um darzustellen, daß arbeitsfeldspezifische Theorien des psychoanalytisch-pädagogischen Handelns jedenfalls folgende Problembereiche mitzubehandeln hätten:

- den Problembereich der Abstinenz von Pädagogen, da in nicht-klinischen pädagogischen Arbeitszusammenhängen zumeist ja nicht jenes Maß an Zurückhaltung an den Tag gelegt werden kann, das man von therapeutisch arbeitenden Psychoanalytikern im Regelfall erwartet;
- den Problembereich des Arbeitsbündnisses, welches in vielen pädagogischen Arbeitsfeldern zunächst vielmehr von Pädagogen getragen werden muß;
- und den Problembereich der Optimalstrukturierung von pädagogischen Situationen und Institutionen: Darunter versteht Hans-Georg Trescher den Versuch, pädagogische Situationen und Institutionen so zu gestalten, daß sie die Realisierung von pädagogischen Ansprüchen möglichst unterstützen (und nicht, wie es so oft der Fall ist, unterlaufen).

Ist Hans-Georg Trescher darüber hinaus aber auch seiner eigenen Forderung nachgekommen, speziellere Überlegungen zu einer arbeitsfeldspezifischen Theorie psychoanalytisch-pädagogischer Praxisgestaltung vorzulegen? Oder hat er gar eine "Technik" des psychoanalytisch-pädagogischen Handelns publiziert, die auf ein bestimmtes Arbeitsfeld wie Schule, Kindergarten, Erwachsenenbildung etc. bezogen ist?

3. Annäherungen an arbeitsfeldspezifische Konzeptualisierungen psychoanalytisch-pädagogischer Praxisgestaltung

Geht man Hans-Georg Treschers Publikationen durch, so scheint man zunächst mit Bedauern festhalten zu müssen, daß Hans-Georg Trescher allem Anschein nach nicht mehr genug Zeit hatte, um sich arbeitsfeldspezifische Theorien des psychoanalytisch-pädagogischen Handelns in spezieller Weise zu nähern. Hans-Georg Trescher hat zwar selbst in unterschiedlichen Arbeitsfeldern psychoanalytisch-pädagogisch gearbeitet; und auch in seinen Publikationen ist von der Arbeit in unterschiedlichen Praxisfeldern wie Kindergarten, Schule oder Sozialpädagogik die Rede (vgl. Trescher 1989b, 1982a; 1982c). Die Ausführungen in diesen Publikationen dienen aber meist der Entfaltung grundsätzlicher Überlegungen oder der Diskussion einzelner Fallbeispiele. Eine ausdifferenziertere Annäherung an eine arbeitsfeldspezifische Theorie der psychoanalytisch-pädagogischen Praxisgestaltung findet sich in diesen Veröffentlichungen aber nicht.

Ist Hans-Georg Treschers Forderung nach der Entfaltung arbeitsfeldspezifischer Handlungstheorien somit tatsächlich bloßes Postulat geblieben?

Wer diese Frage mit einem Ja beantwortet, wird vor allem einigen Veröffentlichungen nicht gerecht, die Hans-Georg Trescher in den letzten Jahren publiziert. Denn in diesen Veröffentlichungen schlug sich Hans-Georg Treschers jahrzehntelange Beschäftigung mit der Frage nieder, wie denn psychoanalytisch-pädagogische Kompetenzen in entsprechenden Aus- und Fortbildungsgängen angeeignet und vermittelt werden können.

Ich selbst hatte schon in den Jahren zuvor das Glück, mich in diesen Fragen mit Hans-Georg Trescher austauschen zu können. In der damaligen Arbeitsgruppe "Pädagogik und Psychoanalyse" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hatten sich einige Personen zusammengefunden, die an Aus- und Weiterbildungsfragen besonders interessiert waren und einschlägige Tagungen immer wieder zum Anlaß nahmen, um den fachlichen Austausch untereinander zu pflegen und zu intensivieren. Gemeinsam mit vielen anderen

Kolleginnen und Kollegen konnte ich miterleben, wie intensiv und differenziert sich Hans-Georg Trescher mit dem Problem der Lehrbarkeit psychoanalytischer Pädagogik beschäftigte; und ich konnte auch sehen, daß dies der Position, für die Hans-Georg Trescher stand, voll entsprach: Da es aus Hans-Georg Treschers Sicht unmöglich war, psychoanalytisch-pädagogische Handlungskompetenzen bloß auf dem Weg der Theorieaneignung zu entfalten, verlangte der Wunsch nach verstärkter psychoanalytisch-pädagogischer Arbeit in diversen Praxisfeldern zugleich nach der Beantwortung der Frage, wie (angehende) Pädagogen und Pädagoginnen gefördert werden können, damit sie psychoanalytisch-pädagogische Erwägungen nicht nur darstellen, sondern darüber hinaus auch zum Ausgangspunkt ihrer Arbeit mit Menschen machen können. So gesehen war es für Hans-Georg Trescher unverzichtbar, sich kontinuierlich zu fragen, welchen Konzepten in der psychoanalytisch-pädagogischen Aus- und Weiterbildung gefolgt werden soll. Bezeichnenderweise sind es dann auch (1.) ein Ausbildungskonzept und (2.) ein Weiterbildungskonzept, welche Hans-Georg Trescher mit Kolleginnen und Kollegen entwickelt und in seinen letzten Veröffentlichungen vorgestellt hat.

1. An die reichhaltigen Erfahrungen anknüpfend, die Hans-Georg Trescher unter anderem als Supervisor und als Mitarbeiter von Aloys Leber an der Universität Frankfurt gesammelt hatte (vgl. Trescher 1978, 1987d, 1988b), begann Hans-Georg Trescher 1985 gemeinsam mit Marlie Preis an der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt ein Sonder- und Heilpädagogisches Schwerpunktstudium nach psychoanalytisch-pädagogischen Gesichtspunkten einzurichten. Die begrenzten Zeiteinheiten, die für solch ein Schwerpunktstudium vorgesehen waren, verstand Hans-Georg Trescher durch präzise Strukturierung klug zu nützen. Den wissenschaftlichen Aufsätzen über "Studium und Praxisbezug"(1992f) sowie "Über Aspekte des Gegenstandsbereiches, der Methode und der Lehre psychoanalytischer Heilpädagogik"(1991b) ist zu entnehmen, in welcher geschickter Weise Hans-Georg Trescher ein studienbegleitendes Praktikum im Anschluß an ein Blockpraktikum mit Theorieseminaren und einem begleitenden Supervisionsseminar verknüpfte, welches in äußerst interessanter Weise eine enge Verbindung von Fallreflexion, Gruppenprozeßreflexion und Prozeßdokumentation darstellte. Die Präsentation dieses Ausbildungskonzeptes fand beispielsweise an der Universität Wien oder in der Arbeitsgruppe "Pädagogik und Psychoanalyse" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft einige Beachtung und machte die Evangelische Fachhochschule Darmstadt in einschlägigen Kreisen weithin bekannt.

2. Gerade weil sich Hans-Georg Trescher intensiv der Frage angenommen hatte, in welcher Weise psychoanalytische Pädagogik auf Hochschulboden gelehrt und vermittelt werden kann, war ihm auch bestens vertraut, mit welchen Grenzen er als Hochschullehrer zu kämpfen und zu rechnen hatte. Von der Überzeugung getragen, daß die Beschäftigung mit psychoanalytischer Pädagogik im Rahmen von Universität und Hochschule einer postgradualen Weiterführung bedarf, bemühte er sich als Gründungsmitglied des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik maßgeblich um die Entwicklung eines außeruniversitär angesiedelten psychoanalytisch-pädagogischen Weiterbildungskonzeptes. In seinem Aufsatz über "Postgraduale Weiterbildung in Psychoanalytischer Pädagogik"(1993c) stellte er dar, in welcher Weise in diesem Weiterbildungskonzept Theorieseminare, Supervision und eine analytische Gruppe angeboten werden. Die Eigenständigkeit dieses Weiterbildungskonzeptes ist unter anderem dem Umstand zu entnehmen, daß die Beziehungen der Weiterbildungskandidatinnen und Weiterbildungskandidaten, die einander z.B. regelmäßig im Theoriekurs treffen, den Gegenstand der kontinuierlich fortlaufenden analytischen Gruppenselbsterfahrungsarbeit abgeben.

4. Eine Schlußbemerkung zum Thema Kontinuität und Bruch

Ich hoffe, in meinen Ausführungen deutlich gemacht zu haben, daß man dem Wissenschaftler Hans-Georg Trescher nicht gerecht wird, wenn man ihn bloß an der Zahl seiner Publikationen mißt (die freilich beachtlich ist). Hans-Georg Trescher imponierte zeit seines Lebens vielmehr als eine Art "Sauerteig", indem er eineinhalb Jahrzehnte lang nicht nur als Autor zur Auseinandersetzung mit psychoanalytischer Pädagogik einlud und Entwicklungen vorantrieb:

- als Mitbegründer des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik, der sich im süddeutschen Raum als außeruniversitäre psychoanalytisch-pädagogische Forschungs- und Weiterbildungseinrichtung etablieren konnte (vgl. Trescher 1993c);
- als regelmäßiger und verlässlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgemeinschaft "Pädagogik und Psychoanalyse", die in den letzten Jahren innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft fest Fuß fassen konnte und zu einer zeitlich unbefristeten Kommission für Psychoanalytische Pädagogik umgewandelt wurde (vgl. Datler, Winterhager-Schmid & Fatke 1994);

- als Mitbegründer der Buchreihe "Psychoanalytische Pädagogik" im Grünewald-Verlag, die inzwischen mehr als dreizehn Bände umfaßt;
- als Mitbegründer des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik, das als psychoanalytisch-pädagogisches Periodikum seit 1989 regelmäßig erscheint;
- oder als Hochschullehrer der Universität Frankfurt, der Universität Wien und der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt, wo er mit Erfolg versuchte, nicht nur über psychoanalytische Pädagogik zu lehren, sondern in der Lehre von psychoanalytischer Pädagogik selbst psychoanalytisch-pädagogischen Gesichtspunkten zu folgen.

All diese Aktivitäten verfolgte Hans-Georg Trescher beharrlich über viele Jahre hinweg, dabei immer wieder Anregungen aufgreifend, die ihn veranlaßten, seine Arbeit an dem vielschichtigen Projekt einer psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungswissenschaft Schritt für Schritt weiter zu führen. Dies zeugt weiters davon, daß Hans-Georg Trescher nicht nur in seinen wissenschaftlichen Publikationen die Bedeutung von Kontinuität und Strukturbildung betonte, sondern daß er auch selbst darum bemüht war, Kontinuität zu leben und an der Schaffung tragender Arbeitsstrukturen mitzuwirken.

Viele von uns, die wir im deutschsprachigen Raum an unterschiedlichen Hochschulen lehren und nicht zuletzt aufgrund unserer Beschäftigung mit Hans-Georg Treschers Werk das Moment der Kontinuität ebenfalls zu schätzen gelernt haben, bedauern es deshalb sehr, daß sich die Evangelische Fachhochschule Darmstadt nicht dazu durchringen konnte, die Stelle, die mit dem Tode von Hans-Georg Trescher frei geworden ist, mit einer Person zu besetzen, die für Psychoanalytische Pädagogik ähnlich qualifiziert ist, wie es Hans-Georg Trescher war.

Literatur

a) Veröffentlichungen von Hans-Georg Trescher

(übernommen aus Datler & Eggert-Schmid Noerr 1994, 178ff)

- 1976 gem. m. Simeon, U.: Die Bedeutung von gruppenpsychologischen Prozessen in Mathematik/Naturwissenschaft/Technik-Kursen. In: Hess. Blätter für Volksbildung 26, 244-252
- 1978 Zur theoretischen Fundierung pädagogisch-psychoanalytischer Gruppenverfahren in der Ausbildung von Heilpädagogen. In: Jantzen, W./Müller, U. (Hrsg.): Theorie und Praxis in der Ausbildung (Behindertenpädagogik, Beiheft 6). Oberbiel (Jarick), 240-253
- 1979a Sozialisation und beschädigte Subjektivität (Band 5 der von A. Leber hrsg. Reihe "Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik"). Frankfurt (Fachbuchhandlung für Psychologie - Verlagsabteilung)
- 1979b Narzißmus und Comic. Archaische Seelentätigkeit und die Comics der Superhelden. In: Kindheit 1, 87-104.- Wiederabgedruckt in: Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen (Band 8 der von A. Leber hrsg. Reihe: "Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik"). Frankfurt (Fachbuchhandlung für Psychologie - Verlagsabteilung), 1983, 180-196
- 1979c Anpassung an den autoritären Charakter? In: Häsing, H. et al. (Hrsg.): Narziß - ein neuer Sozialisationstypus? Weinheim (päd.-extra Buchverlag), 87-99
- 1981a Überlegungen zur Psychoanalytischen Pädagogik heute. In: Psychoanalyse 2, 2-33
- 1981b Zum Verhältnis von autoritärem Charakter und neuem Sozialisationstypus. In: Psychoanalyse 2, 341-355
- 1981c Narzißmusdiskussion. In: päd.-extra, Heft 2/1981, 54-55
- 1982a Wer versteht, kann (manchmal) zaubern. Oder: Spielelemente in der Pädagogik. In: Kindheit 4, 77- 90.- Wiederabgedruckt in: Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltägli-

- cher und nicht alltäglicher Lebenssituationen (Band 8 der von A. Leber hrsg. Reihe: "Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik"). Frankfurt (Fachbuchhandlung für Psychologie - Verlagsabteilung), 1983, 197-210
- 1982b Aspekte der Lebenswelt und des Fernsehkonsums von Kindern. In: Kinder-Bücher-Medien, Heft 20, 13-16. - Wiederabgedruckt in: Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen (Band 8 der von A. Leber hrsg. Reihe: "Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik"). Frankfurt (Fachbuchhandlung für Psychologie - Verlagsabteilung), 1983, 173-179
- 1982c Der Verwahrloste und seine Erzieher. In: Kindheit 4, 349-365
- 1983a gem. m. Büttner, Ch.: Videokrieg - Die unablässige Suche nach dem Feind. In: Leber, A. u.a.: Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen (Band 8 der von A. Leber hrsg. Reihe: "Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik"). Frankfurt (Fachbuchhandlung für Psychologie - Verlagsabteilung), 1983, 29-34
- 1983b gem. m. Büttner, Ch.: Wenn nur erst der Feind vernichtet ist... In: psychologie heute, 1/1983, 72-75
- 1983c gem. m. Büttner, Ch.: Videokriege und Groschengräber. In: Hess. Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (Hrsg.): Friedensforschung aktuell, Nr. 6, 1-8. - Wiederabgedruckt in: Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen (Band 8 der von A. Leber hrsg. Reihe: "Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik"). Frankfurt (Fachbuchhandlung für Psychologie - Verlagsabteilung) 1983, 48-59
- 1984a gem. m. Leber, A./Büttner, Ch. (Hrsg.): Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation. Ergebnisse der 10. Arbeitstagung des DAGG in Frankfurt/M. Sonderheft der Zeitschrift Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 20, 97-212
- 1984b "Wenn ich einmal groß bin!" In: TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik) 5/1984, 273-276

- 1985a Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Frankfurt und New York (Campus) (2., 3. und 4. Auflage unter 1989ff, 4)
- 1985b gem. m. Leber, A./Büttner, Ch.: Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation. Bd. 1: Kindheit und Familie. Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht)
- 1985c gem. m. Leber, A./Büttner, Ch.: Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation. Bd. 2: Beruf und Gesellschaft. Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht)
- 1985d Was ist Psychoanalytische Pädagogik? In: Büttner, G./Ertle, Chr. (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg (Königshausen und Neumann) 1985, 61-69
- 1985e Magie und Empathie. In: Büttner, Ch. (Hrsg.): Zauber, Mythen, Rituale. München (Kösel) 1985, 43-66
- 1985f gem. m. Weiss-Zimmer, E.: Psychoanalytische Pädagogik im Kindergarten. In: TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik) Heft 5/1985
- 1985g Psychoanalytische Beratung im Kindergarten. In: Welt des Kindes 63, 278-283
- 1985h Beziehung oder Erziehung? In: Rothbucher, H./ Wurst, F. (Hrsg.): Zeig' mir wie das Leben geht. Salzburg (Eigenverlag der Int. Päd. Werktagung) 1985, 108-117
- 1986 gem. m. Büttner, Ch. (Hrsg.): Adieu Alltag. München (Kösel)
- 1987a gem. m. Reiser, H. (Hrsg.): Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz (Grünwald) 1987^{1,2}
- 1987b gem. m. Büttner, Ch. (Hrsg.): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Mainz (Grünwald)
- 1987c Selbstverständnis und Problembereiche der Psychoanalytischen Pädagogik. In: 1987a, 197-209
- 1987d gem. m. Leber, A.: Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen. In: 1987b, 113-122
- 1987e Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen. In: 1987b, 150-161
- 1987f "Ja, aber ich doch nicht!" - Von der Schwierigkeit, Zwillinge als zwei eigenständige Personen zu sehen. In: Welt des Kindes 65, 212-215

- 1988a Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse. In: neue praxis 18, 455-464
- 1988b Gruppenanalytische Selbsterfahrung in der Ausbildung von PädagogikstudentInnen. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 24, 364-376
- 1988c Industriell gefertigte Phantasiewelten. In: medien praktisch Heft 2/1988, 51-56
- 1988d Gewalt im Spiel. In: medien praktisch Heft 4/1988, 60-61
- 1988e Vermarktete Pädagogik. In: TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik) 96, 255-259
- 1988f Flipper, Videospiele, Glücksspielautomat. - Überlegungen zu unbewußten Spielinhalten beim Automatenspiel. In: Barth, F. (Hrsg.): Impulse zur Veränderung des sozialen Lebens. Darmstadt (Evangelische Fachhochschule), 163-185
- 1989a gem. m. Büttner, Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1. Mainz (Grünwald) 1989¹, 1990²
- 1989b gem. m. Leber, A./Weiss-Zimmer, E.: Krisen im Kindergarten - Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen. Frankfurt (Fischer) 1989^{1,2}, 1990³
- 1989c Psychoanalytische Pädagogik. In: Integrative Therapie 15, 375-380
- 1989ff gem. m. Büttner, Ch. (Hrsg.): Buchreihe "Psychoanalytische Pädagogik". Mainz (Grünwald).

Bisher erschienene Bände:

- 1 Büttner, Ch.: Gewalt vermeiden in gesellschaftlichen Konflikten. Erwachsenenbildung zur Auseinandersetzung zwischen Institutionen und "neuen Protestbewegungen", 1989
- 2 Niedergesäß, B.: Förderung oder Überforderung? Probleme und Chancen der außerfamilialen Betreuung von Kleinstkindern, 1989
- 3 Jonas, M.: Trauer und Autonomie bei Müttern schwerstbehinderter Kinder. Ein feministischer Beitrag, 1990
- 4 Trescher, H.-G.: Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik (Neuaufgabe von 1985a), 1989², 1990³, 1992⁴

- 5 Büttner, Ch./Finger-Trescher, U./Scherpner M. (Hrsg.): Psychoanalyse und soziale Arbeit, 1990
 - 6 Figdor, H.: Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung. Eine psychoanalytische Studie, 1991^{1,2}, 1992³, 1994⁴
 - 7 Büttner, Ch./Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Psychoanalyse und schulische Konflikte, 1991
 - 8 Büttner, Ch.: Kinder und Krieg. Zum pädagogischen Umgang mit Haß und Feindseligkeit, 1991
 - 9 Eggert-Schmid Noerr, A.: Geschlechterrollenbilder und Arbeitslosigkeit, 1991
 - 10 Hirblinger, H.: Pubertät und Schülerrevolte, 1992
 - 11 Finger-Trescher, U./Trescher, H.-G. (Hrsg.): Aggression und Wachstum, 1992
 - 12 Muck, M./Trescher, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik, 1993
 - 13 Kaufhold, R. (Hrsg.): Annäherung an Bruno Bettelheim, 1994
-
- 1990a gem. m. Büttner, Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 2. Mainz (Grünwald)
- 1990b Gruppenanalyse in der Ausbildung zur sozialen Arbeit. In: Büttner, Ch./Finger-Trescher, U./ Scherpner, M. (Hrsg.): Psychoanalyse und soziale Arbeit. Mainz (Grünwald), 97-109 (Text ident. mit 1988b)
- 1991a gem. m. Büttner, Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 3. Mainz (Grünwald)
- 1991b "Ungleichheit für alle!" Aspekte des Gegenstandsbereichs, der Methode und der Lehre psychoanalytischer Heilpädagogik. In: Z.f.Hochschuldidaktik 15, 324-346
- 1992a gem. m. Büttner, Ch./Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. Mainz (M. Grünwald)
- 1992b gem. m. Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Trescher 1989ff, Band 11) Mainz (Grünwald)

- 1992c gem. m. Finger-Trescher, U.: Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung. In: 1992b, 90-116
- 1992d Psychoanalytische Pädagogik. In: Petersen, J. u. Reinert, G.-B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Donauwörth (Verlag Ludwig Auer) 1992, 204-221
- 1992e Der psychoanalytische Beitrag zum Verständnis pädagogischer Beziehungen. In: Schulheft 67 (Lernwidersprüche & pädagogisches Handeln). Wien (Jugend & Volk) 1992, 63-71
- 1992f Studium und Praxisbezug. Praxisprojekte in der Lehre Psychoanalytischer Pädagogik. In: Chasse, A./ Drygala, A./Eggert-Schmid Noerr, A. (Hrsg.): Randgruppen 2000. Bielefeld (Böllert) 1992, 213-233
- 1993a gem. m. Büttner, Ch./Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5. Mainz (Grünwald)
- 1993b gem. m. Muck, M. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik (Band 12 von 1989ff). Mainz (Grünwald)
- 1993c Postgraduale Weiterbildung in Psychoanalytischer Pädagogik. Konzept und Erfahrungen mit einem dreijährigen Weiterbildungsgang. In: 1993a, 14-28
- 1993d Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: 1993b, 167-201
- 1993e Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Erziehung. In: Pädagogik, 1. Beiheft, 9-15

b) Weitere zitierte Literatur

Datler, W.

- 1986 Rezension von Trescher, H.-G.: Theorie und Praxis der psychoanalytischen Pädagogik. Frankfurt a.M. u.a. (Campus) 1985. - In: heilpädagogik 29, 1986, 195-160
- 1995 Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer Theorie psychoanalytischer Praxis. Zugleich ein Beitrag zur Theorie des Verhältnisses zwischen Psychotherapie und Pädagogik. Mainz (Grünwald)

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: Psychoanalytisch orientierte Zugänge zu pädagogischen Handlungsfeldern. Würzburg (Königshausen & Neumann) 1992, 164-191

Datler, W./Eggert-Schmid Noerr, A.

- 1994 Hans-Georg Treschers Veröffentlichungen über Psychoanalyse und Pädagogik. Zur Würdigung seines Werkes. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 6. Mainz (Grünwald) 1994, 162-182

Datler, W./Fatke, R./Winterhager-Schmid, L.

- 1994 Zur Institutionalisierung der Psychoanalytischen Pädagogik in den 80er und 90er Jahren: Die Einrichtung der Kommission "Psychoanalytische Pädagogik" in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 6. Mainz (Grünwald) 1994, 132-161

Leber, A.

- 1972 Psychoanalytische Reflexion - Ein Weg zur Selbstbestimmung in Pädagogik und Sozialarbeit. In: Leber, A./Reiser, H. (Hrsg.): Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Neuwied & Berlin (Luchterhand) 1972, 13-51
- 1977b Psychoanalytische Aspekte einer heilpädagogischen Theorie. In: Bürli, A. (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung - Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern (Verlag der Schweizer Zentralstelle für Heilpädagogik) 1977, 81-91
- 1988 Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Iben, G. (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz (Grünwald) 1988, 41-61

Lorenzer, A.

- 1970b Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt (Suhrkamp)
- 1972 Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt (Suhrkamp)
- 1974 Die Wahrheit der Psychoanalytischen Erkenntnis. Frankfurt (Suhrkamp)

Petrik, R.

- 1991 Frankfurter Konzepte des szenischen Verstehens in der Psychoanalytischen Pädagogik? Rückfragen an Aloys Leber und Hans-Georg Treischer. (unveröff. Diplomarbeit am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien)
- 1992 Szenisches Verstehen - Forschungsinstrument und/oder Handlungskonzept Psychoanalytischer Pädagogik. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. Mainz (Grünwald) 1992, 163-178