

2.75 In: Cahiers de Psychologie I: Prägen, Bilden und Heilen. Beiträge zur kindlichen Persönlichkeitsentwicklung, ihrer Störbarkeit und ihrer Heilung. - Publications du Centre Universitaire de Luxembourg: Luxembourg, 1996, 79-95.

Psychotherapie und/oder Pädagogik?

Wilfried DATLER

1. Problemaufriß

“Die Frage, die ich mir als Lehrerin stelle, ist die: Kann man mit diesem schwierigen Kind weiter pädagogisch arbeiten – oder braucht dieses Kind nicht endlich eine psychotherapeutische Betreuung?”

“Stimmt es, daß in Deutschland Absolventen des Studiums der Pädagogik keinen Zugang zu psychotherapeutischen Ausbildungsgängen haben?”

“Was – *der* soll Lehranalytiker werden? Der verhält sich in seinen Therapien doch immer so pädagogisch!”

“Dankenswerter Weise leisten unsere Sozialpädagogen wirklich noch Sozialpädagogik. Die sind nicht der Verführung erlegen, sich wie Mini-Therapeuten zu verhalten!”

Sätze wie diese kann man immer wieder hören. Ihnen ist eines gemeinsam: die Annahme, psychotherapeutische Praxis sei *außerhalb* des Gesamtrahmens von pädagogischer Praxis angesiedelt.

Ich möchte im folgenden nicht bestreiten, daß es unter bestimmten Bedingungen durchaus zweckdienlich sein kann, psychotherapeutische Praxis *in dieser Weise* von pädagogischer Praxis abzugrenzen: Wenn man um die Vertretung bestimmter berufsgruppenspezifischer Interessen, um die Einführung spezieller Kassenregelungen, um öffentlichkeitswirksames Auftreten etc. bemüht ist, dann mag es einem mitunter zum Vorteil gereichen, wenn man den Eindruck vermittelt, daß die Gesamtheit der psychotherapeutischen und die Gesamtheit der pädagogischen Handlungsformen zwei gänzlich unterschiedlichen Kategorien menschlicher Praxis zuzurechnen sind.

Zugleich möchte ich allerdings behaupten, daß die Kriterien, nach denen in einschlägigen Diskussionen psychotherapeutisches Arbeiten von pädagogischem Arbeiten abgegrenzt wird, einer genaueren Prüfung nicht standhalten. Der Anspruch, über den Weg einer scharfen Grenzziehung zwischen psychotherapeutischer und pädagogischer Praxis zu einer *differenzierteren* Darstellung des Psychotherapie-

Pädagogik-Verhältnisses zu gelangen, schlägt dann oft in sein Gegenteil – nämlich in die Proklamation grobschlächtiger Verhältnisbestimmungen – um.

Auf den nächsten Seiten werde ich einen weithin verbreiteten Versuch der Grenzziehung zwischen pädagogischem und psychotherapeutischem Handeln vorstellen und zeigen, inwiefern dieser Grenzziehungsversuch einer näheren Untersuchung nicht standhält. Im Anschluß daran werde ich skizzieren, welche Konsequenzen aus dem Vorliegen von solchen und ähnlichen Befunden erwachsen. Den theoretischen Bezugsrahmen dafür gibt jene psychoanalytisch-pädagogische Position ab, die ich 1995 in meinem Buch "Bilden und Heilen" entfaltet habe.

Zunächst werde ich mich aber einigen zentralen psychoanalytischen Grundannahmen zuwenden, vor deren Hintergrund ein Gutteil der weiteren Diskussionen geführt werden wird.

2. Zur Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewußten

In der Absicht, mich Schritt für Schritt an die Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewußten anzunähern, möchte ich zunächst aus der psychoanalytisch-therapeutischen Arbeit mit Herrn P. erzählen.

2.1. Aus der psychotherapeutischen Arbeit mit Herrn P.

Es waren schwere Zwangssymptome unterschiedlichster Art, die Herrn P., etwa dreißig Jahre alt, veranlaßten, mit einer Psychotherapie zu beginnen. Er kommt drei Mal in der Woche, die Arbeit findet im Sessel-Couch-Setting statt.

Herr P. beginnt die Stunde, auf die ich mich beziehen möchte, mit einem langatmigen Bericht, der von den Zwängen der letzten Tage handelt. Herr P. klagt darüber, daß der Zwang, bestimmte Gedanken wieder und wieder durchgehen zu müssen, in den letzten Tagen massiv zugenommen hätte. Überdies klagt Herr P., daß er ratlos sei, denn er könne sich die Zunahme dieses Zwanges nicht erklären.

Mir fällt auf, daß Herr P. kein Wort über die Inhalte dieser Zwangsgedanken äußert. Als ich Herrn P. darauf aufmerksam mache, beginnt er zu erzählen, daß er zwei zentrale Gedanken in verschiedenen Variationen immer wieder durchdenken müsse: ein Gedanke beziehe sich darauf, wie er eine junge Frau für sich gewinnen könne, in die er sich verliebt habe; und der andere Gedanke handle von der Frage, was er denn zur Zeit von einer verhaltenstherapeutischen Behandlung profitieren würde.

Über beide Gedanken spricht er ausführlich und akribisch, ohne daß irgendwelche Emotionen zum Ausdruck kommen. Ich werde ungeduldig, kann seinen langatmigen Ausführungen nur mit Mühe folgen und halte mir vor Augen, daß sein Nachdenken über Verhaltenstherapie seiner Art entspricht, Kritik an mir zum Ausdruck zu bringen. Dies ärgert mich; doch sage ich zunächst zu Herrn P.: "Mir fällt auf, daß sie von zwei Themen sprechen, die sie sehr stark bewegen. Gefühle, Emotionen sind Ihrem Erzählen aber kaum zu entnehmen."

Herr P. hält kurz inne. Dann spricht er mit etwas bewegter Stimme davon, daß es für ihn sehr schwierig sei, Emotionen zu verspüren, wenn er über die Frau, in die er verliebt sei, nachdenke – oder wenn er ihr gar begegne. Da dürfe er sich Gefühle gar nicht erlauben, denn sonst laufe er ja Gefahr, daß sie seine Gefühle erkenne. Dann würde sie ihn zurückweisen. Es wäre schrecklich, er könne sich das im Detail gar nicht ausmalen. Er könne nur versuchen, all dem zuvorzukommen, indem er auch weiterhin versucht, all seine Gefühle zu unterdrücken und sich zu kontrollieren; denn nur dann sei es wahrscheinlich, daß seine Gefühle der jungen Frau verborgen bleiben.

Als ich Herrn P. darauf hinweise, daß sein Kontrollverlangen auch in seinem Sprechen über das Thema der Verhaltenstherapie zum Ausdruck gekommen sei, ist er erstaunt: Er verstehe jetzt gar nicht, was ich meine. Ich füge hinzu: "Als Sie darüber sprachen, was Sie im Moment von einer Verhaltenstherapie profitieren würden, sprachen Sie so sachlich-distanziert, daß kaum erkennbar war, was Sie im Moment an unserer Therapie beziehungsweise an mir unbefriedigend finden. Zumindest unterschwellig scheint Sie ja der Gedanke zu beschäftigen, wie es wäre, wenn Sie bei einem anderen Therapeuten wären oder zu einem anderen Therapeuten wechselten."

Herr P. wird auf der Couch merklich unruhig. Er sieht sich offensichtlich mit unangenehmen Gefühlen konfrontiert. Sich auf der Couch geradezu windend sagt er: "Ich würde etwas an unserer Therapie oder an Ihnen unbefriedigend finden? ... Der Gedanke ist schon irgendwie da. Aber nur ganz dumpf, wie im Nebel ... Ich kann den Gedanken gar nicht genau ansehen Und will das auch gar nicht. Kritik an Ihnen zu üben kommt mir irgendwie als etwas ganz Schreckliches vor, als etwas Gefährliches, Unerlaubtes ..."

In der Folge spricht Herr P. darüber, daß es für ihn so schwierig sei, Gedanken und Gefühle der Zuneigung und der Ablehnung zu spüren. Wenn er solche Gedanken und Gefühle bei sich wahrnehme, befürchte er zweierlei: andere würden seine Gefühle und Gedanken erkennen – und ihn ablehnen; und überdies würde er

Gefahr laufen, seinen Gefühlen zu folgen und emotional-impulsiv zu handeln. Letzteres sei schon gar nicht erlaubt, das könne nur furchtbar ausgehen!

Als ich ausspreche, daß Herr P. das Verspüren von Gefühlen und Impulsen als geradezu lebensbedrohlich-vernichtend erlebe, ist er sichtlich berührt. Er spricht über seine Phantasie, daß ihm gleichsam die gesamte Welt den Rücken kehren würde, wenn er impulsiver wäre. Und in der Folge kann er auch von seiner Angst sprechen, ich würde die Therapie abbrechen und ihn im wahrsten Sinn des Wortes vor die Türe setzen, wenn er Kritisches über mich impulsiv zum Ausdruck brächte.

Ich breche an dieser Stelle den Bericht ab und verzichte darauf, im Detail von den aggressiven und libidinösen Wünschen zu sprechen, die mir Herr P. entgegenbrachte. Ich gehe auch nicht näher auf die äußerst schwierige und komplizierte Lebensgeschichte von Herrn P. ein, die seine Angst vor den bedrohlichen Konsequenzen impulsiver Lebensäußerungen gut verstehen läßt. Denn der referierte Stundenausschnitt soll ja "bloß" den Ausgangspunkt für die Einführung des Konzepts des dynamischen Unbewußten abgeben, die ich in fünf Punkte gliedern möchte.

2.2. Das Konzept des ubiquitären dynamischen Unbewußten

Ich beziehe mich nochmals auf den Verlauf der Behandlungsstunde, die ich soeben ausschnitthaft geschildert habe, und halte fest: Aus psychoanalytischer Sicht liegt die Annahme nahe, daß Herr P. bereits zu Beginn der Stunde den Impuls verspürt hat, von seiner Unzufriedenheit mit mir zu erzählen. Gleichzeitig hatte er aber auch Angst, diesem Impuls zu folgen. Beides war ihm aber nicht bewußt.

Eindrücke dieser Art, die sowohl in klinisch-psychotherapeutischen als auch in nicht-klinischen Situationen gewonnen wurden (und werden), veranlassen Tiefenpsychologen, folgende erste Annahme zu treffen:

1. Jenseits des bewußt Wahrnehmbaren sehen wir uns beständig mit unbewußten Erlebnisinhalten (wie unbewußten Wünschen, Ängsten, Phantasien, Erinnerungen, Impulsen, Erwartungen, Befürchtungen etc.) konfrontiert.

Wenn wir uns fragen, weshalb Herrn P. die erwähnten Erlebnisinhalte zu Beginn der Stunde nicht bewußt waren, so mag man sich daran erinnert fühlen, daß Herr P. von äußerst unangenehmen Gefühlen spricht, die er immer wieder verspürt, wenn er Gefühle oder Impulse in bewußter Weise bei sich wahrnimmt. Dies verweist auf die Annahme unbewußter Abwehr- und Sicherungsaktivitäten, welche

unter anderem besagt, daß die "Existenz" unbewußter Erlebnisinhalte – zumindest über weite Strecken – aus dem Vollzug bestimmter unbewußter Abwehr- und Sicherungsaktivitäten folgt; denn:

2. Durch den Vollzug von unbewußten Abwehr- und Sicherungsaktivitäten versuchen wir uns beständig vor dem bewußten Gewährwerden von unbewußten Erlebnisgehalten zu schützen; denn wir befürchten unbewußt, daß ein bewußtes Gewährwerden mit äußerst bedrohlichen Gefühlszuständen verbunden wäre.

Daran schließt die dritte Annahme unmittelbar an:

3. Jene psychischen Prozesse, die außerhalb des bewußt Wahrnehmbaren vollzogen werden, haben unmittelbare Bedeutung dafür, was ein Mensch in beobachtbarer oder in bewußt wahrnehmbarer Weise spricht, denkt, fühlt, tut etc. Denn diese manifesten Aktivitäten haben u.a. die Aufgabe, die innerpsychische Aufmerksamkeit von der bewußten Wahrnehmung abgewehrter Erlebnisinhalte wegzulenken und Formen von "Ersatzbefriedigungen" sicherzustellen.

In diesem Sinn wäre etwa anzunehmen, daß Herr P. deshalb zu Beginn der Stunde so ausführlich, akribisch und emotionslos von der Zunahme seiner Zwänge sowie von seinen Überlegungen zur Verhaltenstherapie gesprochen hat, weil er damit *einerseits* seine bewußte Aufmerksamkeit von den Gefühlen und Impulsen weglenken konnte, die er ja als so bedrohlich erlebte. *Zugleich* gab ihm dies die Gelegenheit, in unbewußter Weise seinem Verlangen, mir seine Unzufriedenheit mitzuteilen, zwar nicht in vollem Umfang, wohl aber mit gewissen Einschränkungen und Abstrichen nachzukommen: In seiner Klage über die Zunahme seiner Symptome kam ja indirekt der Vorwurf zum Ausdruck, daß die Therapie bei mir nicht zu einer Verbesserung, sondern zu einer Verschlechterung seiner Symptomatik führe. In seinen Assoziationen zur Verhaltenstherapie teilte er mir zumindest indirekt mit, daß es deshalb vielleicht besser sei, wenn er den Therapeuten wechsele und einen Verhaltenstherapeuten aufsuche. Und schließlich schien er mich auch mit der Art seiner Erzählweise, die langatmig und akribisch gehalten war, zu quälen.

Nun ist den Ausführungen von Herrn P. zu entnehmen, daß er oft dazu neigt, Gefühle und Impulse in der eben skizzierten Weise wahrzunehmen und abzuwehren. Dies verweist auf die vierte Annahme:

4. Die unbewußte Wahrnehmung bestimmter Erlebnisinhalte, der Vollzug bestimmter Abwehr- und Sicherungsaktivitäten und die Ausbildung bestimmter manifester Erlebnis- und Verhaltensweisen kann in verschiedenen Situationen

beständig wiederkehren. So ist die Ausbildung von stabilen Charakterstrukturen und Symptomen zu verstehen.

Folgt man schließlich der psychoanalytischen (und hier etwas salopp formulierten) Vorstellung, daß es Herrn P. in Therapiesequenzen, wie sie oben beschrieben wurden, gelingt, Einsicht in unbewußte psychische Prozesse der eben skizzierten Art zu gewinnen, und teilt man in diesem Zusammenhang die Auffassung, daß solche Prozesse der Einsichtgewinnung helfen, die Mächtigkeit solcher unbewußter Prozesse zu lindern oder gar aufzulösen, so erlaubt dies die Formulierung der fünften Annahme:

5. In analytisch-therapeutischen Prozessen ist es Patienten möglich, unbewußte Erlebnis- und Abwehrprozesse zu entdecken und zu verstehen, um sich von der unbewußten Dynamik solcher Prozesse allmählich lösen zu lernen.

3. Zur Diskussion des Verhältnisses zwischen Psychotherapie und Pädagogik

An die fünfte Annahme, die ich in Anknüpfung an die oben referierten Fallauschnitt eingeführt habe, knüpfen nicht nur zahlreiche Diskussionen zur psychoanalytischen Persönlichkeitstheorie sowie zur Theorie des psychoanalytisch-therapeutischen Prozesses an, sondern überdies zahlreiche Versuche einer scharfen Grenzziehung zwischen Psychotherapie und Pädagogik.

Manche Grenzziehungsversuche erweisen sich freilich schon beim ersten Hinsehen als schwer haltbar.

Greift man beispielsweise ähnlich wie Solarova (1971, 52ff.) die Vorstellung auf, daß die Tätigkeit des Psychotherapeuten an Menschen gerichtet ist, deren Abwehraktivitäten pathologischen Charakter haben und deren Zustand folglich "durch Krankheit gestört ist", so wird man schnell sehen, daß sich psychotherapeutische Praxis auf diese Weise nur sehr schwer von pädagogischer Praxis abgrenzen läßt. Denn naheliegender Weise ist daran zu erinnern, daß heilpädagogische Praxis gemeinhin als pädagogische Praxis begriffen wird und sich als solche zumindest häufig an Menschen richtet, deren Abwehraktivitäten pathologischen Charakter haben und deren Zustand folglich "durch Krankheit gestört ist". Ich denke in diesem Zusammenhang insbesondere an jene heilpädagogischen Praxisvollzüge, die dem sogenannten Bereich der "Verhaltensgestörtenpädagogik" zuzurechnen sind; denn gerade solche Handlungsvollzüge wenden sich ja oft an Menschen, die – vorsichtigen Einschätzungen folgend – (auch) einer psychotherapeutischen

Behandlung bedürfen oder die aus psychoanalytischer Sicht mit bewußten und unbewußten Problemen zu kämpfen haben, denen das Attribut des Psychopathologischen kaum abgesprochen werden kann.

Ich werde mich daher einem etwas diffizileren Grenzziehungsversuch zuwenden, dem man in einschlägigen Diskussionen immer wieder begegnet. Er lautet:

Psychotherapeutisches Handeln kann sich an psychoanalytischen Theorien orientieren, pädagogisches Handeln hingegen nicht.

Begründung: Psychoanalytische Theorien haben nur dann handlungsleitende Bedeutung, wenn in psychotherapeutischen Settings (z.B. im Sessel-Couch-Setting) gearbeitet wird; denn nur dann ist es möglich, menschliche Äußerungen zu deuten und Menschen somit zu helfen, zu ihrem Unbewußten Zugang zu finden.

Grenzziehungsversuche dieser Art laden in vielfacher Hinsicht zur Diskussion ein. Im folgenden möchte ich mich daher auf die Präzisierung von zwei Voraussetzungen beschränken, die diesem Grenzziehungsversuch zugrunde liegen, um diese Voraussetzungen dann über den Verweis auf publizierte Falldarstellungen zu problematisieren.

3.1. Das Moment des Deutens als unverzichtbares Charakteristikum von psychoanalytischer Praxis

Hält man sich den eben referierten Grenzziehungsversuch vor Augen, so kann man unschwer feststellen, daß die praxisleitende Relevanz von psychoanalytischen Theorien zwar für psychotherapeutisches, nicht aber für pädagogisches Handeln behauptet wird. Zugleich wird die Vorstellung zum Ausdruck gebracht, daß sich dieses psychotherapeutische, von psychoanalytischen Theorien geleitete Handeln durch das Moment des Deutens sowie dadurch auszeichne, daß es anderen Menschen helfe, Zugang zu ihrem Unbewußten zu finden.

Dem proklamierten Grenzziehungsversuch zwischen Psychotherapie und Pädagogik liegt somit folgende Voraussetzung zugrunde:

Voraussetzung 1: Psychoanalytische Theorien haben nur dann praxisleitende Bedeutung, wenn es menschliche Äußerungen zu deuten und Menschen somit zu helfen gilt, zu ihrem Unbewußten Zugang zu finden.

Ich lasse hier unberücksichtigt, daß die Rede davon, daß zu Unbewußtem Zugang gefunden werden könne, einige erkenntnistheoretische Probleme aufwirft, die einer gesonderten Behandlung bedürften, und beschränke mich darauf, ein Fallbeispiel in Erinnerung zu rufen, das Hans Zulliger (1957) publizierte.

Dieses Fallbeispiel handelt vom viereinhalbjährigen Franz Singer, der während der Nacht von Angstzuständen befallen wird. Er schreckt aus dem Schlaf auf, schreit, weint. Eilen Mutter oder Vater zu ihm hin, so sagt er voll Angst, ein Wolf sei in seinem Zimmer gewesen. Dies können die Eltern nicht verstehen. Überdies sind sie ratlos. Da wenden sie sich an Frau Dr. Lenz um eine Art Erziehungsberatung.

Frau Dr. Lenz gewinnt offensichtlich sehr schnell den Eindruck, daß Franz Singer mit heftigen ödipalen Konflikten zu kämpfen hat: Um sich vor dem bewußten Gewährwerden der ambivalenten Gefühle, die er seinem Vater nun entgegenbringt, schützen zu können, verschiebt er seine Angst vor dem Vater auf den phantasierten Wolf. Damit stellt sich für Frau Dr. Lenz allerdings die Frage, was sie tun kann, um Franz Singer zu helfen, seine (unbewußte) Angst vor dem Vater zu lindern. Sie entschließt sich zu folgendem Rat,

“... der den Eltern komisch vorkam. Herr Singer sollte zusammen mit Fränzchen ein Nachtlämpchen basteln. Er möge mit einer Schere aus einem Konservenbüchsendeckel einen kleinen Stern ausschneiden, in die Mitte ein Löchlein bohren und einen Docht aus Garn durchziehen. An den Hörnern des Sterns solle er Schwimmer aus einem Korkzapfen befestigen, den Stern in ein Glas legen, worin sich eine Lage Wasser und darauf zwei Zentimeter Salatöl befänden. Bei all diesen Arbeiten müsse Fränzchen mithelfen, und der Vater solle ihm freundschaftlich sagen: ‘So, da hast du jetzt mit mir zusammen ein Licht, dein Licht hergestellt. Das stellen wir in deinem Stübchen auf die Schrankecke und zünden es an, wenn du dich zum Schlafen hinlegst. Es brennt die ganze Zeit durch und behütet dich vor dem Wolfe. Du wirst sehen, der zeigt sich nicht wieder.’

Ob diese Maßnahme etwas nütze, fügte die Beraterin hinzu, sei abzuwarten. Aber vermutlich genüge sie, um die Wolfsangst des Kleinen zu bannen. ‘Wir könnten Fränzchen aber auch ein kleines elektrisches Nachtlämpchen anschaffen’, erklärte Frau Singer, ‘solch ein offenes Feuer...’ – ‘Tun Sie dies nicht’, riet die Frau Doktor” (Zulliger 1957, 123).

Der Rat von Frau Dr. Lenz war erfolgreich: Das gemeinsame Basteln mit dem Vater und die väterliche Unterstützung, die Franz Singer widerfuhr, hatten allem

Anschein nach zur Folge, daß sich Franz Singer in seiner Beziehung zu seinem Vater weniger bedroht fühlte: "Das Bewußtsein, einen freundschaftlich gesinnten, liebenden Vater zu besitzen, einen, der einen beschützen und etwas gegen den Wolf unternehmen wollte, überwog schließlich den anderen Anteil des inneren Vaterbildes, jenes des fordernden, drohenden, gefährlichen Vaters" (Zulliger 1957, 116): Das nächtliche Aufwachen ließ nach und bald konnte Franz Singer auch ohne Öllämpchen schlafen.

Zulligers (1957, 114ff.) Erläuterungen lassen keinen Zweifel darüber aufkommen, daß diese Art von Erziehungsberatung von psychoanalytischen Erwägungen getragen war. Zugleich zeichnete sich diese "von psychoanalytischen Theorien geleitete Praxis" aber nicht durch das Bemühen aus, menschliche Äußerungen zu deuten und Menschen somit zu helfen, "zu ihrem Unbewußten Zugang zu finden". Dies hat zur Folge, daß es kaum möglich ist, der Aussage von Voraussetzung 1 zu folgen, welche ja lautet:

Voraussetzung 1: Psychoanalytische Theorien haben nur dann praxisleitende Bedeutung, wenn es menschliche Äußerungen zu deuten und Menschen somit zu helfen gilt, zu ihrem Unbewußten Zugang zu finden.

Handlungen, die von psychoanalytischen Theorien geleitet sind, können somit auch "deutungsfreie Handlungen" darstellen (vgl. dazu auch Spiel & Datler 1984; Figdor 1989; Datler 1994 a, 173ff). Damit gerät allerdings der oben angeführte Versuch einer scharfen Grenzziehung zwischen Psychotherapie und Pädagogik ins Wanken; denn dieser setzt ja gleichsam auf die Haltbarkeit jener Annahme, die in Voraussetzung 1 zum Ausdruck kommt.

3.2 Über das Deuten jenseits des therapeutischen Settings

Im oben referierten Versuch einer scharfen Grenzziehung zwischen Psychotherapie und Pädagogik wird überdies davon ausgegangen, daß ein bestimmter Zusammenhang zwischen bestimmten Settingbedingungen und dem Deuten von "menschlichen Äußerungen" anzunehmen ist. Eine zweite Voraussetzung des oben referierten Grenzziehungsversuches lautet demnach:

Voraussetzung 2: Nur in therapeutischen Settings (etwa im Sessel-Couch-Setting) ist es möglich, menschliche Äußerungen zu deuten und Menschen somit zu helfen, zu ihrem Unbewußten Zugang zu finden.

An dieser Stelle möchte ich nun zwei Beispiele anführen. Das erste stammt von Isca Salzberger-Wittenberg (1993), die vom Beginn eines Lehrerfortbildungskurses berichtet, den sie geleitet hat. Die Lehrerinnen und Lehrer dieses Kurses fühlten sich in ihren Schulen über weite Strecken überlastet und überfordert und konfrontierten die Kursleiterin bald mit dem unrealistischen Verlangen, die Kursleiterin möge für alle Probleme eine schnelle Lösung bereithalten. Isca Salzberger-Wittenberg fühlte sich unter Druck, imposante Antworten oder zumindest einen brillanten Vortrag halten zu sollen, um von der Gruppe nicht als dumm wahrgenommen oder als Versagerin abgelehnt zu werden. Schritt für Schritt gelang es ihr aber, die Gefühle, die in dieser Situation in ihr aufbrachen, sowie die Situation im Seminar analytisch zu verstehen:

“In diesem besonderen Fall richtete ich nun die Aufmerksamkeit auf das, was gerade geschehen war: Ich sagte, vielleicht sollte ich an mir erfahren, wie man sich fühlt, wenn man nicht mehr ein und aus weiß und wenn man fürchtet, völlig zu versagen. Dieses ermöglichte eine viel freiere Aussprache darüber, wie schwer es den Lehrern fiel, sich in diese Lernsituation hineinzufinden, die so ganz anders beschaffen war, als jene Lehrsituationen, die sie gewöhnt waren. Sie kamen sich dumm und ungeschickt vor, zumal sie meinten, daß sie all dies doch als Lehrer schon wissen sollten. Es wurde uns allen klar, daß die Lernsituation immer frühkindliche Gefühle der Abhängigkeit erwecken. Es ist so, als ob der Lernende von seinem Lehrer erwartet, daß dieser alles weiß, genau so, wie Kinder über ihre Eltern denken. Auch andere kindliche Gefühle werden wieder erweckt” (Salzberger-Wittenberg 1993, 48).

Allem Anschein nach kam es in dieser Lehrergruppe deshalb zu dem beschriebenen Stimmungsumschwung, weil Isca Salzberger-Wittenberg in der Lage war, nach der unbewußten Bedeutung des Gruppengeschehens zu fragen und ihre Antwort auf diese Frage in Worte zu fassen. Ihre Intervention ist demnach als Deutung zu begreifen, die Isca Salzberger-Wittenberg ausgesprochen hatte und die von den Seminarteilnehmern aufgegriffen werden konnte – obwohl die Arbeit nicht in einem therapeutischen Setting stattgefunden hatte.

Ähnlich verhält es sich mit folgendem Ausschnitt aus einem Gespräch, welches der Lehrer Oskar Spiel (1947, 201) mit dem Schüler Franz führte. Das Gespräch fand in der “Individualpsychologischen Versuchsschule” statt, die in der Zwischenkriegszeit in Wien existierte und in der es nicht ungewöhnlich war, daß Lehrer mit ihren Schülern vertrauliche Gespräche führten. Im konkret vorliegenden Fall hatte sich die Mutter an Oskar Spiel gewandt, weil Franz in der Nacht kaum durchschlief und immer wieder vor Angst aufschreiend munter wurde.

Im Gespräch mit Franz erfährt Oskar Spiel, daß Franz immer wieder von Alpträumen heimgesucht werde. Oskar Spiel beginnt überdies zu vermuten, daß in den Angstträumen die Art und Weise zum Ausdruck kommt, in der Franz seine Geschwister erlebt. Und dies scheint auch Franz in folgender Passage zu "entdecken":

Lehrer: Siehst, und ich glaube, das kannst du bis heute nicht vergessen, wie das einmal war. Sechs Jahre lang warst du das Nesthäkerl und dann ist auf einmal der Bruder gekommen ... Und da war der dann das Nesthäkchen! Und du hast damals geglaubt: jetzt hat mich die Mutter nicht mehr so gern, jetzt hat sie den Bruder lieber! Der Bruder hat mir die Mutter weggenommen! Vielleicht glaubst du das heute auch noch!

Franz: O nein!

Lehrer: Bei Tag, da glaubst du das sicher nicht, denn du weißt ja schon, daß das nicht schön ist, wenn man so eifersüchtig ist. Aber in der Nacht? Ich glaube immer, da kommt das heraus, was du wirklich denkst! Da träumt dir heute noch, daß dir Räuber etwas wegnehmen wollen! So ein kleiner Räuber und so ein kleines Räubermädchen! Kannst die dir gar nicht denken, wer der kleine Räuber ist, der dir da im Traum etwas wegnehmen will?

Franz (mit großen Augen, plötzlich im Aha-Erlebnis lächelnd): Mein... mein Bruder –"
(Spiel, O. 1947, 201).

Wenn die Äußerungen Oskar Spiels darauf abzielten, dem Schüler Franz das "Entdecken" der unbewußten Bedeutung bestimmter Traumbilder zu ermöglichen, so sind auch die eben referierten Kommentare Spiels als Deutungen im weitesten Sinn anzusehen; und auch sie werden nicht in einem therapeutischen Setting gesetzt.

Beispiele dieser Art, die es in ähnlicher Form auch bei Ertle (1972), Bittner u.a. (1974) oder Figdor (1987) nachzulesen gibt, machen darauf aufmerksam, daß der Aussage von Voraussetzung 2 ebenfalls nicht gefolgt werden kann, welche ja lautete:

Voraussetzung 2: Nur in therapeutischen Settings (etwa im Sessel-Couch-Setting) ist es möglich, menschliche Äußerungen zu deuten und Menschen somit zu helfen, zu ihrem Unbewußten Zugang zu finden.

Damit gerät der hier diskutierte Versuch einer scharfen Grenzziehung zwischen Psychotherapie und Pädagogik nochmals ins Wanken; denn dieser geht ja gleichsam davon aus, daß es nur in psychotherapeutischen Settings möglich ist, deuted zu arbeiten.

4. Konsequenzen

Ich habe soeben an einem Beispiel zu zeigen versucht, daß die Behauptung, zwischen psychotherapeutischem und pädagogischem Handeln könnten klare Grenzen gezogen werden, kaum aufrecht erhalten werden kann, wenn man einzelne Grenzziehungsversuche genauer analysiert. Andernorts habe ich gezeigt, daß man zu diesem Ergebnis auch dann kommt, wenn man andere, in der einschlägigen Fachliteratur zum Teil äußerst prominent vertretene Grenzziehungsversuche einer genaueren Untersuchung unterzieht (Datler 1994a).

Angeichts dieser Schwierigkeiten schlage ich vor, das Verhältnis zwischen pädagogischer und psychotherapeutischer Praxisgestaltung grundlegend anders zu bestimmen.

4.1 Ich spreche mich dafür aus, in einem ersten Schritt festzuhalten, daß in der gegenwärtigen Fachliteratur äußerst unterschiedliche Auslegungen des Begriffs von pädagogischer Praxis gehandelt werden. Nahezu allen Begriffsauslegungen gemeinsam ist aber die Vorstellung, daß pädagogisches Handeln zumindest folgenden Charakteristika entspricht:

- (1) Akte der pädagogischen Praxis werden von Menschen gesetzt und an Menschen gerichtet.
- (2) Akte pädagogischer Praxis zielen (primär) auf wünschenswerte Veränderungen im Bereich des Psychischen ab bzw. haben solche Veränderungen zur Folge.
- (3) Akte pädagogischer Praxis sind Akte der Kommunikation und Interaktion.

4.2 Untersucht man, was von verschiedenen Autorinnen und Autoren unter psychotherapeutischer Praxis verstanden wird, so kann man feststellen: Auch diese Autorinnen und Autoren teilen (zumindest implizit) die Auffassung, daß Akte der psychotherapeutischen Praxisgestaltung den eben angeführten drei Charakteristika entsprechen (vgl. Datler 1994b, 248ff.). In Anknüpfung daran möchte ich dafür plädieren, psychotherapeutische Praxisformen als Spezialfälle von pädagogischer Praxis zu begreifen.

4.3 Wenn ich dafür plädiere, psychotherapeutische Praxisformen als Spezialfälle von pädagogischem Handeln zu begreifen, so möchte ich damit keineswegs Unterschiede zwischen diversen Praxisformen leugnen. Im Gegenteil: Es ist vielmehr die gängige Gegenüberstellung der Begriffe der Psychotherapie und der Pädagogik, die den völlig ungerechtfertigten Eindruck vermittelt, die Begriffe der Psychotherapie und der Pädagogik würden zwei homogene Gruppen von Praxisformen bezeichnen. Bei genauerem Hinschauen ist hingegen schnell klar, daß die gemeinhin als "pädagogisch" bezeichneten Tätigkeiten einer Kindergärtnerin, eines Sozialarbeiters mit systemischer Zusatzqualifikation, einer Tagesmutter, einer psychoanalytisch-pädagogisch ausgebildeten Erziehungsberaterin, eines Horterziehers, eines Hauptschullehrers, einer Universitätslektorin etc. äußerst unterschiedliche Tätigkeiten darstellen. Und ähnlich heterogen sind die Tätigkeiten von Psychotherapeuten, die mitunter mit Kleinkindern, dann wieder supervisorisch, dann in einer Kriseninterventionsstelle, mitunter fokalthérapeutisch, manchmal hinter der Couch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schulentraditionen "psychotherapeutisch" arbeiten.

Deshalb möchte ich mich dafür aussprechen, die Gemeinsamkeiten verschiedener Praxisformen sowie die Unterschiede zwischen verschiedenen Praxisformen neu zu überdenken sowie zu untersuchen. Im Beispiel gesprochen: Aus der Perspektive, die ich hier bezogen habe, ist die Frage, ob Oskar Spiel in dem vorhin zitierten Beispiel nun pädagogisch und/oder psychotherapeutisch gehandelt hat, nur bedingt von Interesse. Gewichtiger wäre hingegen die Untersuchung der Frage, vor dem Hintergrund welcher Theorietraditionen Oskar Spiel in der Begegnung mit welchen Schülern innerhalb welcher institutionellen Gegebenheiten unter Einsatz welcher fachlicher Kompetenzen wie arbeitete; und welche Konsequenzen aus dieser Art von Arbeit für welche Schüler erwuchs. Weiters wäre es interessant, die Ergebnisse einer solchen Analyse mit ähnlichen Ergebnissen zu vergleichen, die z.B. von Isca Salzberger-Wittenbergs Arbeitsweise handeln. Und überdies könnte es dann von Interesse sein, in einer weiteren Vergleichsstudie herauszuarbeiten, welchen Unterschied es macht, ob man im Stile Spiels im Rahmen eines Schulversuches, im Stile Salzberger-Wittenbergs im Rahmen eines Lehrerfortbildungsseminares oder etwa im Stile von Greenson im Rahmen einer hochfrequenten Analyse deutend arbeitet (wo man vermutlich weit mehr Gelegenheit hat, unbewußte Widerstände und Übertragungsbeziehungen zu analysieren).

4.4 Konsequenter Weise gibt es dann auch wenig Sinn, ganz allgemein die Frage zu behandeln, ob ein Kind mit diesen oder jenen Symptomen nun eine psychotherapeutische Behandlung benötigt oder nicht. Denn auch diese Frage wäre unter dem Aspekt zu diskutieren, welche Art von Förderung unter welchen gegeben

Bedingungen einem Kind helfen könnte, diese oder jene Entwicklungsschritte zu setzen. Es wäre denkbar, daß die Entscheidung dann tatsächlich zugunsten der Aufnahme einer bestimmten Form von Psychotherapie getroffen wird; doch wäre es – etwa im Anschluß an die Arbeiten von Figdor (1989, 1994, 1995) – auch durchaus vorstellbar, daß der Beginn eines psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatungsprozesses oder aber ein Schulwechsel ins Auge gefaßt wird.

4.5 In ähnlicher Weise wäre dann auch zu überlegen, wie Kooperationen zwischen Psychotherapeuten, Eltern, Lehrern, Sozialarbeitern etc. gestaltet werden können. Damit Kooperationsentscheidungen differenziert gefällt und gemeinsam getragen werden können, bedürfte es allerdings professioneller Basiskompetenzen, die den Vertretern verschiedener Berufsgruppen die Möglichkeit eröffnen, anstehende Fragen innerhalb eines (zumindest in Grundzügen) gemeinsam geteilten Interpretationshorizontes zu erörtern. Die verstärkte Einführung von fachübergreifenden Aus- und Weiterbildungselementen, die den status quo übersteigt, wäre demnach angesagt.

Literatur

- Bittner, G. Ertle, Ch. & Schmid, V. (1974): Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. – In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission 35, Sonderpädagogik 4. – Klett: Stuttgart, 1974, 13-102.
- Büttner, Ch. & Trescher, H-G. (1987) (Hrsg.): Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. – Grünewald: Mainz, 1987.
- Büttner, Ch., Finger-Trescher, U. & Scherpner, M.(1990) (Hrsg.): Psychoanalyse und soziale Arbeit. – Grünewald: Mainz, 1990.
- Cremerius, J. (1971) (Hrsg.): Psychoanalyse und Erziehungspraxis.- Frankfurt, 1971.
- Datler, W. (1985): Psychoanalytische Repräsentanzlehre und pädagogisches Handeln. Eine Anmerkung zu Zulligers Methode der "deutungsfreien Kinderpsychotherapie" und deren möglicher Relevanz für Pädagogik.- In Bittner, G. & Ertle, Ch. (1985), 67-80.
- Datler, W. (1994 a): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Zugleich ein Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen psychotherapie und Pädagogik. – Grünewald: Mainz, 1994.
- Datler, W. (1994 b): Anhang: Psychoanalytische Therapie als nicht-pädagogische Praxis. 45 Polarisierungen, die in der Fachliteratur vertreten werden. – Unpublizierter VII. Teil der Habilitationsschrift "Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis", vorgelegt der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. – Wien, 1994.
- Datler, W. & Bogyi, G. (1989a): Zwischen Heim und Familie. Über Arbeitsmöglichkeiten in heilpädagogischen und sozialtherapeutischen Wohngemeinschaften – In: Jahrbuch für Psychoanalytischen Pädagogik 1. – Matthias Grünewald: Mainz, 1989, 10-31.
- Datler, W. & Bogyi, G. (1989b), unter Mitarbeit von Sageder, M. u.a.: Das "Hampstead-Projekt". Über die Zusammenführung von Lehre, Forschung und Erzieherberatung unter Einsatz der Wiener Fassung des "Hampstead-Profiles" nach Anna Freud. – Ein unpublizierter Projektzwischenbericht, Wien 1989.
- Datler, W. & Bogyi, G. (1991): Psychoanalytisch-pädagogische Förderdiagnostik und Erzieherberatung: Das "Hampstead-Projekt" Scheibenbergstraße 71.- In: Information. Zur Bildung und Fortbildung für Erzieher und Sozialarbeiter 1991, Heft 1. 11-84.
- Ertle, Ch. (1972): Im Vorfeld der Psychotherapie – pädagogische Formen des Umgangs mit erziehungsschwierigen Kindern. In: Sonderpädagogik 2, 1972, 26-36.
- Fatke, R. (1988): Das Life Space Interview (Fritz Redl): Ein therapeutischer Dialog zwischen Erzieher und verhaltensauffälligem Kind. – In: Iben, G. (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. – Grünewald: Mainz, 1988, 133-141.
- Figdor, H. (1987): "Ich versteh' dich, aber ich sag' dir's nicht." Möglichkeiten des psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens mit "verhaltensauffälligen" Schülern. – In: Datler, W. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeit und Schule. – Peter Lang: Frankfurt, 1987, 268-293.

- Figdor, H. (1989): Können neurotischen Kinder "pädagogisch geheilt" werden? Pädagogische relevante Anmerkungen zum theoretischen Verhältnis von Tereb-, Struktur- und Objektbeziehungstheorie. – In: Sasse, O. & Stoellger, N. (Hrsg.): Offene Sonderpädagogik – Innovationen in sonderpädagogischer Theorie und Praxis. – Peter Lang: Frankfurt u.a., 1989, 297-304.
- Figdor, H. (1994): Psychotherapie versus Beratung. – In: Reinelt, T. Schuch, B. & Bogyi, G.. (Hrsg.): Lehrbuch der Kinderpsychotherapie. – Reinhardt: München u.a., 1994 (Im Druck)
- Figdor, H. (1995): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Die Renaissance einer "klassischen" Idee. – In: Sigmund Freud House Bulletin 19/1, 1995.
- Gstach, J. & Sieber-Mayr, B. (1993a): Anna stört. Zum Umgang mit auffälligem Verhalten am Beispiel eines achtjährigen Schulmädchens. – In: Muck, M. & Trescher, H.-G. (1993), 293-304.
- Gstach, J. Sieber-Mayr, B. & Datler, W. (1993b): Psychoanalytische Pädagogik in der Schule. – In: Gangl, E. u.a. (Hrsg.): Brennpunkt Schule – ein psychohygienischer Leitfaden. – Ketterl: Wien, 1993, 148-158.
- Heinemann, E. (1992): Szenisches Verstehen und fördernder Dialog im Unterricht der Sonderschule für Erziehungshilfe. – In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4, 1992, 127-138.
- Körner, J. (1980): Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik – In: Psyche 34, 1980, 769-789.
- Muck, M. & Trescher, H.-G. (1993) (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. – Grünewald: Mainz, 1993.
- Parin, P. & Parin-Matthey, G. (1983): Medicozentrismus in der Psychoanalyse. – In: Hoffmann, S.O. (Hrsg.): Deutung und Beziehung. Kritische Beiträge zur Behandlungskonzeption und Technik in der Psychoanalyse. – Fischer: Frankfurt, 1983, 86-106.
- Petrik, R. (1992): Szenisches Verstehen – Forschungsinstrument und/oder Handlungskonzept Psychoanalytischer Pädagogik. – In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4, 1992, 163-178.
- Salzberger-Wittenberg, I. (1993): Die emotionale Bedeutung des Lehrens und Lernens. – In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5, 1993, 43-53.
- Solarova, S. (1971): Therapie und Erziehung im Aufgabenfeld des Sonderpädagogen. – In: Sonderpädagogik 2, 1971, 49-58.
- Spiel, O. (1947): Am Schaltbrett der Erziehung. – Huber: Bern, 1979.
- Spiel, W. & Datler, W. (1984a): Deutung und Deutungsfreiheit in der Kinderpsychotherapie. – In: Reinelt, T. & Datler, W. (Hrsg.): Psychotherapie als Hilfe für das Kind. – Reinhardt: München, 1984, 82-93.
- Spiel, Walter (1975): Therapie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (1. Auflage). – Thieme: Stuttgart, 1975.
- Trescher, H.-G. & Finger-Trescher, U. (1992): Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Struktur- und Sturkturbildung. – In: Finger-

Trescher, U. & Trescher, H.-G. (Hrsg.): Aggression und Wachstum. – M. Grünewald: Mainz, 1992, 90-116.

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

Trescher, H.-G. (1991): "Ungleichheit für alle!" Aspekte des Gegenstandsbereiches, der Methode und der Lehre psychoanalytischer Heilpädagogik. – In: Z. f. Hochschuldidaktik 15, 1991, 324-346.

Trescher, H.-G. (1993a): Postgraduale Weiterbildung in Psychoanalytischer Pädagogik. Konzept und Erfahrungen mit einem dreijährigen Weiterbildungsgang. – In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5, 1994, 14-28.

Vernooij, M. (1985): Therapie oder sonderpädagogisches Handeln bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen? - In: Gerber, G. u.a. (Hrsg.): Der Beitrag der Wissenschaften zur interdisziplinären Sonder- und Heilpädagogik. - Interfak. Inst. Für Sonder- und Heilpädagogik: Wien, 1985, 513-526.

Zulliger, H. (1952): Heilende Kräfte im kindlichen Spiel.- Klett: Stuttgart, 1952.

Zulliger, H. (1957): Psychoanalyse und Pädagogik. – In: Cremerius, J. (1971), 112-123.