

Was ist psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung?

Wilfried Datler

Erziehungsberatung und die Annahme eines dynamischen Unbewußten

Über zentrale Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung

Vorbemerkung

Seit einigen Jahren wird das Thema „Erziehungsberatung“ in öffentlichen sowie fachwissenschaftlichen Diskussionen wiederum verstärkt aufgegriffen. Dies hängt nicht zuletzt mit verschiedenen Reformbewegungen zusammen, die zur Zeit in Österreich und Deutschland in diversen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe verfolgt werden und auch die Situation der Erziehungsberatung (als einen speziellen Bereich der Kinder- und Jugendhilfe) alles andere als unberührt gelassen haben.

Diesem Interesse an Fragen der Erziehungsberatung entspricht zugleich eine wachsende Zahl an einschlägigen Veröffentlichungen – man denke in diesem Zusammenhang etwa an einen kürzlich erschienenen Literaturumschauartikel von Bernhard Natschläger (1997) sowie daran,

- daß 1994 im Juventa-Verlag ein Jahrbuch für Erziehungsberatung neu gegründet wurde (Cremer u.a. 1994);
- daß 1996 bereits der dritte Band der „Materialien zur Beratung“ erschien, der von der deutschen „Bundeskongferenz für Erziehungsberatung“ herausgegeben wird (Bundeskongferenz 1996);
- oder daß Wilhelm Körner und Georg Hörmann 1998 den ersten Band eines neu konzipierten „Handbuchs der Erziehungsberatung“ auf den Buchmarkt bringen konnten.

In diesen Veröffentlichungen wird unter anderem deutlich, daß in der gegenwärtigen Erziehungsberatungs-Praxis äußerst unterschiedliche methodische Ansätze zum Tragen kommen, die verschiedenen psychotherapeutischen Schulen und Traditionen zumindest nahestehen (vgl. Hundsalz 1991). Oft bleibt aber unklar, durch welche Charakteristika sich diese Beratungsansätze auszeichnen.

Ich möchte daher im Folgenden versuchen, einige zentrale Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung zu umreißen. Dabei werde ich sowohl auf einige „klassische“ als auch auf einige jüngere Konzepte psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung verweisen. Manche Passagen werden überdies Ausblicke auf die folgenden Buchbeiträge eröffnen. In meinen Ausführungen werde ich über weite Strecken dem Fallbeispiel eines „Klassikers“ psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung folgen: dem Beispiel „Hans“, das August Aichhorn 1925 in seinem Buch „Verwahrloste Jugend“ publizierte.

1. Es beginnt mit Sorge, Ratlosigkeit - und häufig auch mit Ärger

Der Wiener Psychoanalytiker August Aichhorn (1925, 84f), der zugleich zu den Begründern psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung zählt, berichtet von folgender Situation:

„In der Erziehungsberatung erscheint der leitende Beamte eines Fabriksbetriebes mit seinem siebzehnjährigen Sohne, einem Schuhmachergehilfen, und ersucht, diesen in einer Anstalt unterzubringen, weil er ihn infolge seiner Aufführung nicht mehr in Freiheit belassen könne. Aus dem Gespräche mit dem Vater ergeben sich folgende wesentliche Einzelheiten. Sein Sohn Hans war bis zum Sommer des Vorjahres ein sehr braver Junge gewesen, der weder zu Hause noch auf dem Arbeitsplatz Anlaß zu Klagen gegeben hatte. Eines Tages bat er den Vater um 70.000 Kronen, da er bei seinem Meister ein Stück Leder auf Schuhe und das nötige Zubehör billiger bekommen könne, um davon in der Werkstätte für sich ein paar Schuhe anzufertigen. (Der Junge war um diese Zeit noch Lehrling.) Er erhielt den Betrag, kam abends nicht nach Hause und eine Anfrage am nächsten Tage beim Meister ergab, daß er der Arbeitsstätte ferne geblieben war. Da er sich noch nie so aufgeführt hatte, wurde die Familie außerordentlich besorgt, befürchtete einen Unfall und hielt auch ein Verbrechen an ihm nicht für ausgeschlossen. Die Abgängigkeitsanzeige wurde erstattet und täglich bei der Polizei Erkundigungen eingezogen. Am sechsten Tage erhielt die Mutter die Auskunft, daß er mittellos in Graz aufgegriffen worden und schon auf dem Wege nach Wien sei. Die Wiedersehensfreude war groß, aber infolge seines sehr veränderten Benehmens rasch vorüber. Der Junge blieb wortkarg und als der Vater wissen wollte, warum er nicht in der Arbeit gewesen war und wo er die Woche über sich aufgehalten habe, nahmen Verstocktheit und Trotz zu, mehr als daß er in Graz gewesen sei, war aus ihm überhaupt nicht herauszubekommen. Der Vater wurde darob so erregt, daß es zu einer heftigen Szene kam, an deren Ende Hans körperlich schwer geächtigt wurde. Von diesem Tage an ging es mit ihm rasch weiter abwärts. Er war schwieriger zur Arbeit zu bringen, bleibt zunehmend weniger zu Hause, trieb sich tagelang auf der Gasse herum oder saß in Kaffeehäusern, bis man schließlich halbe Nächte lang auf ihn warten mußte. Nicht genug daran; er lockte auch noch dem Vater und dem Meister Geld heraus. Der Vater versuchte zuerst mit stetig steigender Strenge den Jungen wieder auf den rechten Weg zu bringen. Da er es daraufhin weit ärger trieb und die Familie noch mehr ablehnte, nahm sich die Mutter seiner an und brachte auch den Vater dazu, recht gütig mit ihm zu sein. Die milde Behandlung bewirkte eine Besserung nur auf einige Tage, dann war wieder nichts mehr mit ihm anzufangen. Er wollte nicht anständig werden, so daß die Mutter die Vergeblichkeit ihres Bemühens einsah und der Vater mit erhöhter Strenge vorging. Die Anwendung von äußerster Strenge und Nachgeben wechselte einigemal und dabei sank Hans immer tiefer. Der Vater schloß seinen Bericht mit den Worten: „Sie können sich keine Vorstellung machen, wie arg es ist, und was wir alles versucht haben, mit guten Worten und mit Nachgeben,

mit Strenge und ausgiebigen Schlägen, aber alles ganz ohne Erfolg. Wir wissen uns nun nicht mehr anders zu helfen, als ihn in eine Anstalt zu geben. Vielleicht wird dort noch etwas aus ihm.“

Es mag überraschen, daß wir es in diesem Fallbeispiel aus dem Jahre 1925 nicht mit einer Mutter, sondern mit einem Vater zu tun haben, der die Erziehungsberatungsstelle aufsucht; und es mag verwundern, wie ausführlich Aichhorn die ersten Minuten dieser Begegnung mit diesem Vater darstellt. Darüber hinaus ist an diesem Beispiel aber nicht viel auszumachen, das unsere besondere Aufmerksamkeit verdient, wenn wir nach zentralen Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung fragen; denn wir haben es hier mit einer Eröffnungssituation zu tun, die für Erziehungsberatung konventionellen Zuschnitts schlechthin bezeichnend ist:

• Solche Erziehungsberatungsprozesse beginnen zumeist damit, daß Erzieher – in der Regel handelt es sich um Eltern, manchmal aber auch um Lehrer, Kindergärtner oder Sozialpädagogen; aus Gründen der Einfachheit spreche ich im Folgenden zumeist von Erziehern –; daß also *Erzieher über Schwierigkeiten klagen*, die sich im tagtäglichen Zusammensein mit Kindern oder Jugendlichen immer wieder zeigen. Oft wird darüber berichtet, daß diese Schwierigkeiten innerhalb des familiären Zusammenlebens spürbar werden; doch erzählen Erzieher mitunter auch davon, daß andere Personen, die nicht zum engsten Familienkreis gehören, mit dem Verhalten von Kindern und Jugendlichen unzufrieden sind und deshalb Veränderungen verlangen – man denke etwa an Nachbarn, an Verwandte, an Lehrherrn oder an Vertreter von Institutionen wie Kindergarten, Schule oder Jugendamt.

• Den ersten Erzählungen der Erzieher ist zumeist zu entnehmen, daß sie sich *für die Verringerung oder „Beseitigung“ dieser Schwierigkeiten verantwortlich* fühlen; und sie berichten im Regelfall auch davon, daß sie schon alles in ihrer Macht Stehende unternommen haben, um eine „Wendung zum Besseren“ herbeizuführen. Sie sehen sich nun aber genötigt, Erziehungsberatung in Anspruch zu nehmen, weil sie den Eindruck haben, mit all ihren Erziehungsversuchen *bislang gescheitert* zu sein. Deshalb ist in den ersten Beratungsgesprächen oft unüberhörbar, wie ratlos und hilflos sie sich fühlen und wie sehr ihnen die weitere Entwicklung ihrer Kinder und Jugendlichen Sorge macht.

• Der Umstand, daß sie keine beruhigende „Wendung zum Besseren“ zustande gebracht haben, läßt Erzieher *häufig zwischen Gefühlen der Resignation und Gefühlen der Wut* hin- und herschwanken. Diese Wut ist dann häufig auf die Kinder und Jugendlichen gerichtet, die mit ihren Schwierigkeiten ja den Grund für so viele Ärgernisse abgeben. Ähnlich dem Vater aus dem Beispiel Aichhorns berichten auch viele andere Erzieher, daß sie eine Veränderung des Verhaltens ihrer Kinder und Jugendlichen nicht nur „mit Güte“, sondern auch „mit Strenge“ herbeizuführen versucht haben: mit Drohungen, mit verschiedenen Formen der Bestrafung, mit körperlicher Züchtigung – freilich ohne wirklichen Erfolg.

• Schließlich ist so manchen Anfangsphasen von Beratungsgesprächen zu entnehmen, daß Erzieher mit *Schuldgefühlen* zu kämpfen haben, weil sie meinen, in ihrer Rolle als Erzieher versagt zu haben. Manche erleben die Inanspruchnahme von Beratung überdies wie ein öffentliches Eingeständnis dieses Versagens und lassen – in diesem Punkt freilich anders als der Vater aus dem Beispiel Aichhorns – gleich zu Beginn des Erstkontaktes erkennen, wie sehr sie auch mit Gefühlen der *Scham* zu ringen haben.

Ein erstes zentrales Charakteristikum – vielleicht sogar *das* zentrale Charakteristikum – psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung wird allerdings bereits dann deutlich, wenn man nicht bloß fragt, was Aichhorn im Anschluß an diesen ersten Bericht des Vaters konkret tat, sondern wenn man sich dafür interessiert, von welchem Standpunkt aus Aichhorn über Erziehungsschwierigkeiten dieser und ähnlicher Art nachzudenken pflegte.

2. Die psychoanalytische Annahme eines dynamischen Unbewußten

Diesen – psychoanalytischen – Standpunkt legt Aichhorn (1925, 9) bereits auf der ersten Seite seines Buches offen. Er macht deutlich, daß seiner Kategorie der „dissozialen“ oder „verwahrlosten Jugendlichen“ letztlich „alle Typen“ von auffälligen Kindern und Jugendlichen zuzurechnen sind, mit denen es ein Sozialpädagoge¹ zu tun hat, und hält in diesem Zusammenhang fest, daß die Psychoanalyse dem Sozialpädagogen „neue psychologische Einsichten (eröffnet), die für die Erfüllung seiner Aufgaben unschätzbar sind“. Im nächsten Satz präzisiert Aichhorn:

Die Psychoanalyse lehrt den Sozialpädagogen „das Kräftespiel erkennen, das im dissozialen Benehmen seine Äußerung findet, öffnet seine Augen für die unbewußten Motive der Verwahrlosung und läßt ihn die Wege finden, auf denen der Dissoziale dazu gebracht werden kann, sich selbst wieder in die Gesellschaft einzureihen.“

Betrachtet man diesen Satz genauer, so fällt auf, daß Aichhorn zunächst zwei miteinander eng verwandte Leistungen nennt, welche die Psychoanalyse für den Sozialpädagogen zu erbringen vermag; denn aus Aichhorns Sicht schärft die Psychoanalyse den Blick des Sozialpädagogen dafür, daß das manifeste Erleben und Verhalten von „auffälligen“ Heranwachsenden in einem Spiel von latenten Kräften sowie in unbewußten Motiven gründet. Mit diesem Hinweis knüpft Aichhorn an eine ebenso fundamentale wie weitreichende Annahme von Psychoanalyse an: an die *Annahme eines dynamischen Unbewußten*.

Folgt man Autoren und Herausgebern wie Ellenberger (1985) oder Lütkehaus (1989), so wurde bereits in früheren Jahrhunderten die Annahme diskutiert, daß bestimmte Erlebnis- und Verhaltensweisen von Menschen in psychischen Prozessen gründen könnten, die den betreffenden Menschen selbst gar nicht bewußt sind. Und vor 1900 war auch schon wiederholt gefragt worden, ob Menschen nicht dazu neigen, unangenehme Gefühle oder Vorstellungen „aktiv“ zu leugnen und zu verdrängen, um sie in bewußter Weise nicht spüren oder wahrnehmen zu müssen. Bekanntlich war es aber Sigmund Freud, der sich in seiner Arbeit mit psychisch Kranken sowie in seiner Auseinandersetzung mit einer Vielzahl von alltäglichen psychischen Phänomenen veranlaßt sah, solche Theorieansätze weiterzuführen und zu

¹ Der Terminologie seiner Zeit folgend spricht Aichhorn (1925, 1932, 1936) bloß von „Fürsorgeerziehern“. Diese Berufsgruppe zählt allerdings zu jenen Berufsgruppen, aus denen sich im Zuge verschiedener Prozesse der Professionalisierung und Binnendifferenzierung von Pädagogik die Berufsgruppe der Sozialpädagogen entwickelt hat. Deshalb scheint es mir zulässig zu sein, in meiner Nachzeichnung der Gedanken August Aichhorns von „Sozialpädagogen“ zu sprechen.

verdichten, um in der Folge die Annahme eines dynamischen Unbewußten ins Zentrum seiner Arbeit zu rücken.

Zentrale Aspekte dieser Annahme, die zu *den* zentralen Annahmen der modernen Tiefenpsychologie zählt (Datler und Stephenson 1996, 89ff), können im Anschluß an Freud (1900a) sowie in Anknüpfung an Sandler und Joffe (1969) folgendermaßen zusammengefaßt werden (vgl. auch Datler 1996):

1. Menschen fühlen sich *beständig* mit Erlebnisinhalten konfrontiert, die sie als äußerst unangenehm und bedrohlich erleben. Deshalb versuchen sie bereits in unbewußter Weise, sich vor dem bewußten Gewährwerden dieser Erlebnisinhalte durch den Einsatz von unbewußten Abwehraktivitäten zu schützen.
2. Versuche, solche unangenehmen und bedrohlichen Erlebnisinhalte abzuwehren und somit latent zu halten, haben allerdings einige Folgen für das manifeste (also auch bewußt wahrnehmbare) Erleben und Verhalten von Menschen. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, daß unangenehme und bedrohliche Erlebnisinhalte zumeist intensiver Natur sind und daß es deshalb oft kaum möglich ist, sie zur Gänze unbewußt zu halten. Deshalb müssen Menschen *beständig* Wege finden, die es ihnen erlauben, intensiv „drängende“, bedrohliche Erlebnisinhalte unbewußt so zu entstellen und zu bearbeiten, daß sie dem Individuum weniger bedrohlich erscheinen und folglich auch Eingang in das bewußt wahrnehmbare Erleben und Verhalten finden können.
3. Erlebnisinhalte – also Gefühle, Impulse, Phantasien, Gedanken –, die Menschen als besonders bedrohlich erleben, kommen demnach *beständig* in verkleideter, zensierter, verdichteter, verschobener oder symbolischer Form im Bereich des manifesten Erlebens und Verhaltens zum Ausdruck; und in diesem Sinne stellt das manifeste Erleben und Verhalten von Menschen stets (auch) den Ausdruck und die Folge von unbewußter Abwehr dar.

Konsequenterweise ist demnach festzuhalten, daß alltäglich-unauffälliges Erleben und Verhalten ebenso den Ausdruck und die Folge von unbewußter Abwehr darstellt wie jenes Erleben und Verhalten von Heranwachsenden, das Erwachsene dazu drängt, Erziehungsberatung in Anspruch zu nehmen. Folgt man der Annahme eines dynamischen Unbewußten, so sind unbewußte Prozesse aber auch am Entstehen jener Beziehungsprobleme mitbeteiligt, mit denen Erwachsene, Kinder und Jugendliche in unverstandener Weise zu kämpfen haben und aus denen oft jene Schwierigkeiten erwachsen, die zum Zustandekommen von Erziehungsberatung führen. Unbewußte Bedeutung hat in diesem Sinn aber auch jenes Erleben und Verhalten, das in Erziehungsberatungssituationen selbst manifest verspürt und gezeigt wird.

3. Über fünf Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung

Diese zuletzt gemachten Bemerkungen deuten bereits an, daß die psychoanalytische Annahme eines dynamischen Unbewußten einige Konsequenzen für das Nachdenken über Er-

ziehungsberatung zeitigt, und lenkt den Blick wiederum zurück auf August Aichhorns Beratungsbeispiel.

3.1 Die Förderung von positiver Übertragung und das Ringen um eine tragfähige Arbeitsbeziehung

Vergegenwärtigen wir uns die nächsten beiden Schritte, die Aichhorn setzte, nachdem der Vater des siebzehnjährigen Hans darüber geklagt hatte, daß sein Sohn, ein Schuhmachergehilfe, unter Vortäuschung falscher Tatsachen 70.000 Kronen erhalten hatte, nach Graz gefahren war, dort aufgegriffen wurde und seither die Arbeit verweigerte.

In einem *ersten* Schritt bittet Aichhorn (1925, 85) den Vater, „nähere Angaben über sich selbst, die Familienangehörigen und sonstigen Verhältnisse“ zu machen. Dabei erfährt Aichhorn, daß im Haushalt fünf Personen leben: „Hans, der Vater, die Stiefmutter, ein um zwei Jahre älterer Bruder, der in der nächsten Zeit maturieren wird, und eine fünfjährige Schwester.“ Überdies erfährt Aichhorn, daß sich Hans der Schuhmacherei „gegen den väterlichen Willen zugewandt (hatte). Er war in der dritten Realschulklasse durchgefallen und wollte nicht weiter in die Schule gehen, war nicht zu einer Wiederholung der Klasse zu bewegen. Alles Zureden und Drängen blieb vergeblich; er setzte es durch, Schuhmacher zu werden, wie der Vater der Stiefmutter.“ Während der Vater dies erzählt, erhält er von Aichhorn ausreichend Raum, um auch seine Gefühle zum Ausdruck bringen zu können: Der Vater erzählt daher auch davon, daß sich in letzter Zeit die „Kluft“ zwischen Vater und Sohn merklich vertieft hat und wie verbittert er darüber ist, „daß die Veränderung des Jungen ihr schönes, einträgliches Familienleben vollständig zerstört habe“ (Aichhorn 1925, 86). Und als Aichhorn fragt, ob der Vater „schon eine Erklärung für das so plötzlich veränderte Verhalten seines Jungen“ habe, kann dieser seine Ratlosigkeit zum Ausdruck bringen und Aichhorn zu verstehen geben, daß auch der Gedanke, Hans in eine „Besserungsanstalt“ geben zu wollen, dem elterlichen Gefühl der Hilflosigkeit entspringt: „Sie dürfen das (mit der Besserungsanstalt; Anm.) nicht so wörtlich nehmen, aber alles ist so plötzlich gekommen.“

In einem *zweiten* Schritt versucht Aichhorn ohne Beisein des Vaters mit Hans ins Gespräch zu kommen.

Hans zeigt sich zunächst zurückgezogen und ablehnend; doch führt Aichhorn den Dialog dann folgendermaßen weiter:

„Ich muß Sie um Verschiedenes fragen und mache Ihnen dazu einen Vorschlag!“ – „Welchen?“ (Der Tonfall zeigt sehr zuwartende Haltung.)

„Mir auf jede Frage, die Ihnen unangenehm ist, die Antwort zu verweigern.“ – „Wie meinen Sie das?“ (Das wird erstaunt und ungläubig gefragt.)

„Auf jede Frage, die Sie nicht beantworten wollen, dürfen Sie schweigen, wenn Sie wollen, mir darauf auch sagen, daß mich das nichts angeht.“ – „Warum erlauben Sie mir das?“

„Weil ich weder Untersuchungsrichter noch Polizeiagent bin, daher nicht alles wissen muß, und weil Sie mir auf unangenehme Fragen ohnehin nicht die Wahrheit sagen würden.“ – „Woher wissen Sie das?“

„Weil das alle Leute so machen, und Sie auch keine Ausnahme sind. Ich selbst würde einem Menschen, dem ich zum erstenmal gegenüber sitze, auch nicht alles sagen.“ – „Wenn ich aber doch rede und Sie anlüge, kennen Sie das?“

„Nein! Es wäre aber schade. Und Sie haben es nicht notwendig, weil ich Sie nicht zwingen werde, mir zu antworten.“ – „Zu Hause haben Sie mir auch immer gesagt, es geschieht mir nichts, und wenn ich dann geredet habe, war es noch ärger. Ich habe mir das Reden abgewöhnt.“

„Hier ist's doch ein bissl anders. Mir genügt, was Sie wirklich sagen wollen. Allerdings muß ich sicher sein, daß ich nichts Unwahres zu hören bekomme.“ – „Nun gut.“

„Sie sind also einverstanden?“ (Ich halte ihm die Hand hin, in die er kräftig einschlägt.) – „Einverstanden.““

Aichhorns Kommentar zu dieser Szene, aber auch andere Bemerkungen, die Aichhorn zur Eröffnung von Beratungsprozessen macht, geben den Zusammenhang zu erkennen, der zwischen diesen ersten beiden Schritten des Beraters und der Annahme eines dynamischen Unbewußten besteht. Folgt man dieser Annahme, so ist nämlich grundsätzlich davon auszugehen, daß Erzieher den Beratern gegenüber nicht bloß jene Gefühle und Einstellungen empfinden, die sie manifest zeigen und bewußt verspüren. Denn so zwiespältig diese manifesten Gefühle und Einstellungen auch sein mögen – aus psychoanalytischer Sicht ist damit zu rechnen, daß den Beratern auch unbewußte Gefühle und Einstellungen entgegengebracht werden, welche die Eröffnung und Fortführung der Beratungsarbeit nochmals erschweren.

In diesem Zusammenhang berichtet Aichhorn (1936, 59) etwa von Eltern, die vordergründig beteuern, ihrem Kind bloß helfen zu wollen, während sie unbewußt den Wunsch verspüren, der Berater möge sie einzig bei ihren Versuchen unterstützen, das Kind gefügig zu machen. In ähnlicher Weise erinnert sich Aichhorn (1936, 78) an Väter, welche den Überlegungen und Ratschlägen des Beraters aufmerksam folgen möchten und sich bewußt vornehmen, diesen zu entsprechen, während sie unbewußt an ihren Kindern weitgehend desinteressiert sind und es vermeiden, an der Umsetzung dieser Überlegungen und Ratschläge auch tatsächlich arbeiten zu wollen. Und schließlich kann in diesem Kontext auch an Alfred Adler (1912, 212) gedacht werden, der betonte, daß sich Ratsuchende oft so stark als Versager erleben und so sehr das schmerzliche Gefühl empfinden, dem Berater massiv unterlegen zu sein, daß sie im Dienste der Regulation ihres Selbstwertempfindens die unbewußte Tendenz verfolgen, Empfehlungen des Beraters mißzuverstehen oder denkbar ungeschickt zu befolgen, um Erfolg vereiteln und folglich auch den Berater als inkompetent erleben zu können.

Unbewußte Gefühle, Verlangen und Einstellungen dieser Art sind nach Aichhorn (1936, 60) als *Widerstände* zu begreifen, die dem Berater und dem Beratungsprozeß entgegengebracht werden; und diese drohen in vielen Fällen auch überaus mächtig zu werden, wenn es dem Erziehungsberater nicht gelingt, einer anderen unbewußten Neigung von Menschen zu entsprechen: der Neigung nämlich, andere Personen zumindest in bestimmten Situationen als so entlastend, hilfreich und Sicherheit gebend erleben zu wollen, wie man in früheren Zeiten die eigenen Eltern mitunter erlebt hat (oder zumindest erleben wollte). Aichhorn (1936, 56f) spricht deshalb davon, daß sich der Erziehungsberater darum zu bemühen hat, zu Erziehern eine *positive Übertragungsbeziehung* herzustellen. Und er ergänzt an anderen Stellen, daß man sich um die vergleichbare Herstellung einer solchen positiven Übertragungsbeziehung auch dann zu bemühen hat, wenn man mit einem Kind oder Jugendlichen unmittelbar in Kontakt kommt; zumal diese Kinder und Jugendlichen im Regelfall nicht freiwillig Beratung in Anspruch nehmen, sondern – oft gegen ihren Willen – von ihren Erziehern vorgestellt oder mitgebracht werden (Aichhorn 1925, 107; 1936, 91ff).

Im Anschluß an diese Hinweise Aichhorns kann somit ein *erstes Charakteristikum* psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung benannt werden:

Psychoanalytisch orientierte Erziehungsberater gehen davon aus, daß Erzieher, Kinder und Jugendliche dem Berater sowie dem Beratungsprozeß nicht nur bewußt wahrnehmbare, sondern auch unbewußte Ambivalenzen und Widerstände entgegenbringen. Erziehungsberater bemühen sich deshalb von Beginn an um die Entfaltung von gegenläufigen, positiven Übertragungsgefühlen, um damit die Ausbildung einer tragfähigen Arbeitsbeziehung zu unterstützen.

Von daher ist es zu verstehen, daß Aichhorn dem Vater des siebzehnjährigen Schuhmachergehilfen zunächst viel Raum gibt, sodaß dieser von seinen Sorgen und Gefühlen erzählen kann; denn Aichhorn (1936, 61ff) hält unmißverständlich fest, daß sich der Erziehungsberater vom ersten Moment der Begegnung an um die Entfaltung einer positiven Übertragungsbeziehung zu bemühen hat und daß er dabei vor allem vor der Aufgabe steht, den Erziehern durch sein Zuhören den begründeten Eindruck zu vermitteln, an ihnen und ihren Problemen besonders interessiert zu sein. In ähnlicher Weise hofft Aichhorn, die Ausbildung einer positiven Übertragungsbeziehung zu Hans durch die Art und Weise zu fördern, in der er dem Jugendlichen ebenso ernsthaft wie freundlich gegenübertritt und ihm den Vorschlag macht, er möge Antworten auf unangenehme Fragen einfach verweigern (vgl. Aichhorn 1925, 110ff; 1936, 91ff).

Aichhorn wäre freilich mißverstanden, wenn man ihm die Auffassung unterstellte, positive Übertragungsgefühle und tragfähige Arbeitsbeziehungen könnten durch den Einsatz billiger Tricks schnell und einfach hergestellt werden. Seinen Ausführungen aus dem Jahr 1936 ist vielmehr zu entnehmen, welch differenziertes Denken und welch empathischer Kompetenzen Berater bedürfen, wenn sie versuchen, den jeweils gegebenen bewußten und unbewußten Neigungen von Erziehern, Kindern und Jugendlichen in angemessener Weise zu begegnen. Und jüngere Autoren bestätigen über weite Strecken diese Position, indem sie aus ihrer Sicht unterstreichen, welche zentrale Bedeutung dem Zuhören und diesem Bemühen um Verstehen für die Entfaltung einer förderlichen Arbeitsbeziehung zukommt. Ich denke dabei an jüngst publizierte Ergebnisse eines „Pilotprojektes“, in dem narrative Interviews mit ehemaligen Klienten einer Erziehungsberatungsstelle durchgeführt wurden (Göppel 1998)², aber auch an die Ausführungen jener Autorinnen und Autoren dieses Bandes, die in ihren Beiträgen Fallbeispiele referieren. Manche von ihnen lassen allerdings erkennen, inwiefern sie in ihrem Ringen um eine hilfreiche Arbeitsbeziehung andere Akzente setzen als Aichhorn. Dabei fällt vor allem auf, daß *Helmuth Figdor*³ und *Gertraud Diem-Wille* ausdrück-

² Am Beispiel eines interviewten Elternpaares zeigt Göppel (1998, 251), daß es in vielen gelingenden Beratungsprozessen zu einer „Übertragungsbeziehung“ zwischen Eltern und Beratern in dem Sinn kommen dürfte, „daß ein Stück Autoritätsgläubigkeit, ein Stück grundlegendes Vertrauen in die umfassende Problembewältigungskompetenz“ der Berater aktiviert wird. Entscheidend dürfte dafür aber zunächst die Tatsache sein, daß den Eltern „ein Vertreter einer pädagogischen Institution wohlwollend, d.h. ohne Klagen und Vorwürfe über die Missetaten und Verfehlungen“ ihres Kindes gegenübertritt. Weiters dürfte für Eltern bedeutsam sein, daß sich der Berater „für ihre Sicht“ der Probleme interessiert und ihnen dadurch nicht den Eindruck vermittelt, sie müßten als Eltern durch die Erhöhung des innerfamiliären Drucks oder durch andere Maßnahmen unverzüglich dafür sorgen, daß sich ihr Kind den Erwartungen von Schule oder Kindergarten anpaßt. Dies hatte im vorgestellten Fall zur Folge, daß die innerfamiliären Konflikte, die aufgrund der „dauernden Vorwürfe von außen“ angewachsen waren, ebenso geringer wurde wie der Haß, den die Eltern ihrem Kind gegenüber bereits empfanden. „Eben, das Gefährlichste ist ja“, so sagt der Vater im Interview, „man fängt langsam an und haßt seine eigenen Kinder.“

³ Auf andere Beiträge des vorliegenden Buches verweise ich hier sowie auf den folgenden Seiten, indem ich die Namen der Autorinnen und Autoren dieser Beiträge *kursiv* wiedergebe.

lich darum bemüht sind, Erzieher bereits im Erstkontakt dafür zu gewinnen, sich gemeinsam mit ihnen auf einen längeren Prozeß des Nachdenkens einzulassen, um allmählich das Kind und die Schwierigkeiten verstehen zu lernen, die den Anlaß für die Beratung abgeben. Sie machen dabei den Eltern deutlich, daß sie keine allwissenden und alles durchschauenden Experten sind, sondern ihre Kompetenzen nur dann „ausspielen“ können, wenn die ratsuchenden Erzieher bereit sind, mit ihnen ein „Bündnis“ einzugehen, das *Helmuth Figdor* ein „diagnostisches Arbeitsbündnis“ nennt. Was er darunter im Detail versteht, wie er die Entwicklung eines solchen Bündnisses „technisch“ fördert und wie er dies im Rückgriff auf Theorie begründet, ist in seinem ersten Beitrag zu diesem Buch ausführlich nachzulesen. - Damit aber zurück zu Aichhorns Beispiel.

3.2 Das Bemühen um tiefenpsychologisches Verstehen (I)

Nach der Darstellung des kurzen, oben zitierten Dialogs, in dem es im Sinne der Anbahnung einer tragfähigen Arbeitsbeziehung um den Vorschlag ging, Antworten auf unangenehme Fragen einfach zu verweigern, beschreibt Aichhorn (1925, 87ff) den weiteren Verlauf des Gesprächs mit dem siebzehnjährigen Hans.

In diesem Gespräch erfährt Aichhorn zunächst Genaueres darüber, was Hansens Fahrt nach Graz unmittelbar vorausgegangen war: Kurz zuvor hatte die Stiefmutter gemeinsam mit Hansens Bruder, der Student war, Wien verlassen, um in der Tschechoslowakei Verwandte zu besuchen. Hans, der Schuhmacherlehrling, mußte in Wien bleiben. Darüber war er so gekränkt und verzweifelt, daß er bald der Arbeit fernblieb. Die Verzweiflung stieg, als die Gewißheit wuchs, der Vater würde von seinem Fernbleiben von der Arbeit erfahren. In seiner Not faßte Hans zunächst den Entschluß, sich umzubringen, entschied sich dann aber dafür, wegzugehen und nie wieder nach Hause zu kommen. Zuvor allerdings ließ er sich vom Vater unter Vorspielung falscher Tatsachen noch die besagten 70.000 Kronen aushändigen in der Überzeugung, diesbezüglich im Recht zu sein, da ja auch sein Bruder für die Reise in die Tschechoslowakei Geld erhalten hatte.

Während dieses Gesprächs mit Hans erhält Aichhorn überdies weitere Einblicke in die familiäre Situation des Burschen: Die leibliche Mutter war gestorben, als Hans vier Jahre alt war. Allem Anschein nach hatte Hans die „zärtliche Zuneigung“ zur leiblichen Mutter bald auf seine Stiefmutter, aber auch auf deren Vater (also auf Hansens neuen Großvater) übertragen, der Schuhmachermeister ist; denn beiden ist er sehr zugeneigt. Nachdem Hans in der dritten Klasse der Realschule durchgefallen war, wollte er „nicht mehr weiter lernen“, um statt dessen – den Beruf seines Großvaters zu ergreifen. Sein Vater war entschieden dagegen. Dessen ungeachtet macht Hans aber dem Vater, zu dem er bis vor kurzem eine ausgesprochen gute Beziehung hatte und von dem er nach wie vor über weite Strecken gut spricht, Vorwürfe: „Der Vater hätte gescheiter sein müssen als ich. Ich war ein dummer Bub. Als Vierzehnjähriger weiß man noch nicht, was man werden will. Der Vater hätte darauf bestehen müssen, mich zwingen sollen; dann hätte ich schon die dritte Realschulklasse wiederholt. Wäre er nur energisch darauf bestanden, dann hätte ich ihm schon gefolgt und wäre heute auch der Student“ (Aichhorn 1925, 88).

Aichhorn (1925, 89) beginnt nun eine Verständigung zwischen Vater und Sohn anzubahnen: „Nach seinen Mitteilungen frage ich ihn, ob er es für möglich halte, daß es zwischen ihm und dem Vater zu einer Verständigung kommen könnte. Ich erkläre mich auch bereit, dabei mitzuwirken. Er wehrt sich nicht mehr, wie am Anfange unseres Zusammenseins, ist aber sehr skeptisch. ... Ich setze ihm nun auseinander, daß ihn der Vater solange nicht verstehen kann, als er nicht wisse, was in ihm vorgeht. Er müsse mir daher erlauben, diesem von dem mir Gesagten Mitteilung zu machen.“ Und

nachdem Aichhorn davon berichtet, daß Hans ihn der Schweigepflicht entbindet, fährt Aichhorn (1925, 89) fort: „Der Junge geht ins Nebenzimmer und schickt mir nochmals den Vater, mit dem ich sehr lange beisammensitze, bis ich ihm begreiflich machen konnte, daß er, ohne es zu wissen und zu wollen, bisher neben und nicht mit seinem Sohne gelebt, und was der arme Junge gelitten hat.“

Mit diesem Bericht verweist Aichhorn ausdrücklich auf ein weiteres Charakteristikum psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung: auf das Bemühen um Verstehen, das hier in den letzten Textpassagen als Versuch in Erscheinung tritt, dem Vater zu helfen, zweierlei zu begreifen: (a) die inneren Nöte seines Sohnes und (b) den Umstand, daß der Vater dadurch, daß er in letzter Zeit „neben und nicht mit seinem Sohn“ gelebt hat, am Entstehen dieser Nöte selbst Anteil hat.

Unklar bleibt dabei freilich, inwiefern Aichhorn damit ein Beispiel für *psychoanalytisch-pädagogisches Verstehen* abgibt; denn Aichhorn scheint in diesem Abschnitt seiner Beratungsarbeit ja bloß darauf abzuzielen, dem Vater Einblicke in jene inneren Nöte seines Sohnes zu geben, die diesem bewußt sind. In meiner Annäherung an eine präzisere Bestimmung eines zweiten Charakteristikums psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung möchte ich dazu allerdings zweierlei festhalten:

(a) Zum einen wäre es auch aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht unangemessen, Beratungsprozesse bloß deshalb geringzuschätzen, weil sie Einblicke in solche Bereiche des Erlebens eröffnen, welche den jeweiligen Heranwachsenden oder Erziehern *bewußt* sind. Denn mitunter sind es bereits solche Barrieren des Verstehens, welche im tagtäglichen Zusammenleben zu erheblichen Problemen führen, aus denen sich mitunter gravierende „Erziehungsschwierigkeiten“ ergeben; zumal es ja oft auch unbewußte Widerstände sind, die es Erziehern oder Heranwachsenden schwer machen, solche Barrieren des Verstehens bei Zeiten zu erkennen oder gar zu überwinden. (Letzteres ist beispielsweise den Fallbeispielen von *Gertrude Bogyi* in diesem Band zu entnehmen.)

(b) Zum andern ist festzuhalten, daß Aichhorn keineswegs darauf verzichtet, das, was er von Vater und Sohn mitgeteilt erhalten hat, auch tiefenpsychologisch zu verstehen. Dies ist vor allem einer längeren, exkursartigen Passage zu entnehmen, in der Aichhorn (1925, 98ff) - gleichsam für sich - der Frage nachgeht, in welchen unbewußten Prozessen Hansens manifestes Erleben und Verhalten gründen beziehungsweise gegründet haben mögen:

In diesem Zusammenhang nimmt Aichhorn - mit aller gebotenen Vorsicht - an, daß ödipale Konflikte seinerzeit wesentlich daran mitbeteiligt waren, daß Hans die Realschule verließ und eine Schuhmacherlehre begann: Wissend, daß sich der Vater den Verbleib an der Realschule wünschte, konnte er mit seinem Abgang von der Schule am ödipalen Rivalen Vater „unbewußt Rache“ nehmen (ohne sich seiner ödipalen Aggressionen bewußt werden zu müssen); und indem er den Beruf des Großvaters stiefmütterlicherseits zu erlernen begann, konnte er seine ödipal-libidinösen Wünsche unbewußt halten und sich dennoch unbewußt der Hoffnung hingeben, die Stiefmutter würde den angehenden Schuhmacher Hans ähnlich lieben wie ihren Großvater und ihn vielleicht sogar „über den Vater ... stellen“ (Aichhorn 1925, 100).

In der Folge mußte Hans - aus Aichhorns Sicht - allerdings zahlreiche Unlusterlebnisse in Kauf nehmen, denen unter anderem auch der Umstand zuzurechnen ist, daß sich Hans dem studierenden Bruder gegenüber zurückgesetzt fühlte und wiederholt erfahren mußte, daß auch die Stiefmutter den jungen Studenten bevorzugte. Hans schien sich nun unbewußt nach einer Annäherung an den Vater zu sehnen sowie dessen Anerkennung und Unterstützung zu wünschen - was unter anderem

darin zum Ausdruck kommt, daß Hans es nun bereut, mit dem Verlassen der Realschule gegen die Wünsche des Vaters gehandelt zu haben; daß er sich rückblickend wünscht, der Vater hätte massiver gegen das Verlassen der Schule auftreten sollen; und daß er dem Vater denselben Geldbetrag herauslockt, den der Vater dem studierenden Bruder gegeben hat. – Hansens Sehnsucht nach mehr Nähe zum Vater bleibt allerdings ebenfalls unerfüllt; und mit dem Herauslocken des Geldes sowie mit dem Fernbleiben von der Arbeit gerät Hans in immer größere Schwierigkeiten, die ihm den „Rückweg zum Vater“ zusehends versperren.

Vor dem Hintergrund dieser Vermutungen ist es für Aichhorn (1925, 101) naheliegend, daß ein massiver „Kampf ... im Unbewußten und im Bewußtsein des Jungen tobt“, dem auch der Gedanke an Selbstmord entsprungen ist. Zugleich ist Aichhorn – offensichtlich – der Auffassung, daß Hansens Schwierigkeiten weiterbestehen werden, wenn es nicht gelingt, mehr Nähe zwischen Vater und Sohn anzubahnen. Und da Aichhorn den Eindruck hat, daß sich auch der Vater nach einer Überwindung der augenblicklich gegebenen Schwierigkeiten sehnt und ein harmonischeres Zusammenleben mit seinem Sohn wünscht, scheint es für Aichhorn naheliegend zu sein, eine Verständigung und damit eine neuerliche Annäherung zwischen Vater und Sohn unmittelbar zu unterstützen.

Hält man sich diese vielfältigen Bemühungen um Verstehen vor Augen, so kann ein *zweites Charakteristikum* psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung folgendermaßen umrissen werden:

- Psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Erziehungsberater versuchen zu verstehen,*
- *in welchen bewußten und unbewußten Prozessen die Schwierigkeiten gründen, welche den Anlaß für die Inanspruchnahme von Erziehungsberatung abgeben;*
 - *was diese Schwierigkeiten zumindest für die Erzieher, welche Erziehungsberatung in Anspruch nehmen, und jene Heranwachsenden, mit denen diese Erzieher Schwierigkeiten haben, in bewußter und unbewußter Weise bedeuten;*
 - *und welche Zusammenhänge zwischen der Entstehung und Aufrechterhaltung der besagten Schwierigkeiten einerseits und zumindest jenen Beziehungen andererseits bestehen, die zwischen diesen Erziehern und diesen Heranwachsenden auszumachen sind.*

Dieser knappen Skizze eines zweiten Charakteristikums psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung möchte ich – auch in Hinblick auf die folgenden Buchbeiträge – drei Erläuterungen hinzufügen:

(1.) So zentral das Bemühen um tiefenpsychologisches Verstehen für psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung ist, so sehr streuen die methodischen Zugänge, die diesem Verstehen dienlich sind. Dies gibt in Ansätzen auch der vorliegende Band zu erkennen: Aichhorn stützt sich in dem Beispiel, das ich hier nachzeichne, bloß auf jene Mitteilungen, die ihm von jenen Personen *erzählt* werden, die in der Beratungssituation unmittelbar anwesend sind; dabei tritt er zugleich als ein Experte auf, der Informationen sammelt, aus denen er seine Schlüsse zieht, um dann in der Folge darüber zu entscheiden, welche Interpretationen er den Ratsuchenden weiterzuvermitteln versucht. – Davon unterscheidet sich einerseits das von *Heinz Krebs* angesprochene Bemühen, zumindest in bestimmten Fällen Informationen von weiteren „beteiligten Instanzen und Personen wie z.B. LehrerInnen oder SozialarbeiterInnen“ einzuholen, sowie andererseits *Helmuth Figdors* Versuch, Erzieher als „Experten für ihr Kind“ möglichst früh dafür zu gewinnen, sich mit dem Berater auf einen Prozeß des gemeinsamen Ringens um Verstehen einzulassen, in dem Interpretationen und Deutungen im Dialog verfolgt und gegeneinander abgewogen werden. Diese letztgenannte

Position ist auch jener von *Gertraud Diem-Wille* und *Dilys Daws* nahe; doch streichen beide – gleichsam in Ergänzung dazu sowie in Anlehnung an *Selma Fraiberg* (1980) – heraus, welche Möglichkeiten des Verstehens sich ergeben, wenn Berater Interaktionen zwischen Kindern und Eltern in der Beratungssituation unmittelbar beobachten und thematisieren können. Letzteres verdeutlichen auch die Fallberichte von *Gertrude Bogyi* und *Heinz Krebs*. Ein weiterer Aspekt, der auch in diesem Buch angerissen wird, bezieht sich auf die Frage, ob sich psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberater über die erwähnten Möglichkeiten hinaus auf spezielle Methoden stützen können, die ihnen in ihrem Ringen um tiefenpsychologisches Verstehen hilfreich sein könnten. *Helmuth Figdor* erwähnt in diesem Zusammenhang den Einsatz von (projektiven und anderen) Tests und steht damit in einer Tradition, die über *Ertle* (1971) und *Bittner* (1963) bis zu *Zulliger* (1951, 1960) zurückverfolgt werden kann. Deutlich jünger ist hingegen die Wertschätzung bestimmter Gruppensituationen, in denen Berichte über Erziehungsprobleme (oder aber auch über Erziehungsberatungsprobleme) referiert und die daraus entstehenden Gruppenprozesse im Dienste des Verstehens der Beratungsprobleme analysiert werden können; Einblicke in diese Art des Arbeitens eröffnen die Beiträge von *Christian Büttner* und *Urte Finger-Trescher*.

(2.) In psychoanalytisch-pädagogischen Veröffentlichungen über Erziehungsberatung kann man immer wieder nachlesen, daß sich Berater in der Auseinandersetzung mit Erziehungsproblemen darum bemühen, vor dem Hintergrund bestimmter „Klassifikationsschemata“ zu „diagnostischen Einschätzungen“ zu gelangen: Solchen ausgewiesenen diagnostischen Einschätzungen begegnet man in diesem Band etwa in *Helmuth Figdors* Beitrag „Toni ist wie verwandelt“, wenn sich *Figdor* die Frage stellt, inwiefern „Tonis Verhalten“ ein „neurotisches Symptom“ oder aber eine Erlebnisreaktion im Sinne *Walter Spiels* (1967, 3ff) darstellt. Vergleichbare Klassifikationsschemata findet man bei *Selma Fraiberg* (1980), *Anna Freud* (1965, 2328ff) oder auch *August Aichhorn* (1925, 105), der zwischen „neurotischen Formen“ der Dissozialität (dieser diagnostischen Kategorie wären wohl *Hansens* Schwierigkeiten zuzuordnen) und anderen Formen der „Verwahrlosung“ unterscheidet, die im Sinne *Spiels* in einer Persönlichkeitsentwicklungsstörung gründen. Der Lektüre der eben genannten Autoren ist allerdings zu entnehmen, daß solche diagnostischen Einschätzungen an differenziert geführte Versuche des Verstehens der bewußten und unbewußten Bedeutung einzelner Erziehungsschwierigkeiten durchwegs anzuknüpfen haben und solche Prozesse des Verstehens keineswegs zu ersetzen vermögen.

(3.) Die Verwendung solcher diagnostischer Schemata ersetzt im Regelfall auch nicht die Klärung der Frage, wie die Beziehungen zu verstehen sind, die zwischen den ratsuchenden Erziehern und den „schwierigen“ Heranwachsenden bestehen; und im Regelfall macht die Verwendung solcher Schemata auch keineswegs die Arbeit an der Frage hinfällig, inwiefern diese Beziehungen an der Entstehung sowie an der Aufrechterhaltung jener Erziehungsschwierigkeiten Anteil haben, die den Anlaß für die Inanspruchnahme von Erziehungsberatung abgeben. Im Sinne des zweiten Charakteristikums psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung ist aber auf die Klärung dieser Fragen nicht zu verzichten; denn von dieser Klärung hängt es ja ab, inwiefern sich die weitere Beratungsarbeit auf die Beziehung zwischen den ratsuchenden Erziehern und den „schwierigen“ Heranwachsenden zu konzentrieren hat, oder inwiefern es andere Beziehungen sind (etwa Beziehungen zu Geschwistern, Freunden, anderen Verwandten, geschiedenen Partnern oder Elternteilen, Lehrern

oder Kindergärtnerinnen etc.), der sich die weitere Beratungsarbeit zum Teil oder zur Gänze zu widmen hat.

In diesem Sinn ist jedenfalls Aichhorns Beispiel „Hans“ sowie den weiteren Fallberichten dieses Buches zu entnehmen, daß es im Regelfall *Beziehungen* sind (bzw. das Erleben und Gestalten von Beziehungen), worauf sich psychoanalytisch-pädagogische Beratungsarbeit konzentriert. Dies führt wiederum zu Aichhorns Beispiel zurück und lenkt die Aufmerksamkeit zugleich auf ein drittes Charakteristikum psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung.

3.3 Die Arbeit an der Veränderung von Beziehungen im Dienst der Verbesserung von Entwicklungsbedingungen

Nachdem Aichhorn (1925, 89) Hansens Vater erzählt hat, was in Hans während der letzten Wochen und Monate vorgeing, wie daher sein Verhalten verstanden werden kann und welchen Anteil daran Hansens Vater selbst hat, ist der Vater zunächst entrüstet, dann gerührt und schließlich von Schuldgefühlen bewegt. Aichhorn führt Vater und Sohn zusammen, es kommt zu einer Aussprache sowie zu einer berührenden Versöhnung zwischen beiden, die in das Vorhaben einmündet, von der Beratung weg gleich zum Lehrherrn zu gehen, damit Hans seine Arbeit unverzüglich wiederaufnehmen kann. Anschließend stellt Aichhorn (1925, 90) nochmals eine Situation her, in der er mit dem Vater alleine ist: Er teilt dem Vater mit, „daß solche erste Versöhnungen noch lange nicht das Ende des Konflikts bedeuten. Er müsse sich gefaßt machen, daß es Hans in der nächsten Zeit noch weit ärger treiben werde.“ Und Aichhorn fährt fort: „Da ich mich auf eine lange Besprechung nicht einlassen konnte, forderte ich ihn nur noch auf, sofort zu mir zu kommen, wenn Hans etwas anstelle, um sich mit mir zu beraten, was zu unternehmen sei.“

Dem Vater erläutert Aichhorn mit keinem Wort, weshalb er meine, daß es Hans in der nächsten Zeit vielleicht „noch ärger treiben werde“. Allerdings erfahren die Leser, daß Aichhorn (1925, 91f) dies mit der Annahme in Verbindung bringt, Hans würde nun mit unbewußten Schuldgefühle sowie mit Gefühlen des Mißtrauens zu kämpfen haben: Wegen unbewußten Schuldgefühlen (und damit verbundenen Selbstbestrafungstendenzen) könnte Hans durch das verstärkte Fernbleiben von der Arbeit weitere Bestrafungen provozieren; und wenn Hans, der so lange streng behandelt worden sei, nun einen versöhnlichen und nachsichtigen Vater erlebe, so *müsse* er dieser „Gesinnungsänderung“ des Vaters geradezu Mißtrauen entgegenbringen und in nächster Zeit erproben, ob Strafen auch bei einem neuerlichen Fernbleiben von der Arbeit aussetzen werden.

Daß Aichhorn seine Leser, nicht aber Hansens Vater in seine Überlegungen einweiht, lasse ich zunächst unberücksichtigt. Denn wenn man Aichhorns Haltung und sein Auftreten als Berater insgesamt überschaut, so läßt sich festhalten: Aichhorn versucht durchwegs Aktivitäten zu setzen, die – Aichhorns Hoffnung zufolge – vom anwesenden Erzieher, aber auch vom anwesenden Jugendlichen in bewußter oder unbewußter Weise als Anstoß wahrgenommen werden, bestimmte Beziehungen, die für den Jugendlichen bedeutsam sind, sowie deren Wahrnehmung so zu verändern, daß die Schwierigkeiten, die den Anlaß für die Inanspruchnahme von Erziehungsberatung abgegeben haben, geringer und die Lebens- und Entwicklungsbedingungen des Jugendlichen (zumindest punktuell) verbessert werden.

Dies markiert zugleich ein *drittes Charakteristikum* psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung, das ich folgendermaßen umreißen möchte:

Psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Erziehungsberater versuchen mit ihren Aktivitäten die ratsuchenden Erzieher und eventuell auch jene Heranwachsenden, mit denen diese Erzieher Schwierigkeiten haben, so zu beeinflussen, daß sich diese in bewußter oder unbewußter Weise veranlaßt fühlen, bestimmte Beziehungen, die für die Ausbildung und Beibehaltung der vorgebrachten Schwierigkeiten sowie für die Entwicklung dieser Heranwachsenden bedeutsam sind, so zu verändern, daß diese Schwierigkeiten geringer und die Entwicklungsbedingungen für diese Heranwachsenden – zumindest punktuell - verbessert werden.

Diesem dritten Charakteristikum psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung möchte ich wiederum einige Erläuterungen hinzufügen – in diesem Fall sind es sechs:

(1.) Ein Blick in die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatungsliteratur zeigt, daß die „Interventionsformen“ von Beratern, die diesem dritten Charakteristikum von Beratung entsprechen, äußerst vielgestaltig ausfallen. Vor allem in älteren Publikationen wird häufig von Beratern berichtet, die den ratsuchenden Erziehern konkrete Prognosen, Empfehlungen, Anweisungen und Tips geben, ohne auch nur ansatzweise zu versuchen, den Eltern den tiefenpsychologischen Sinn dieser ihrer Äußerungen zu erschließen (Göppel 1998). Diese Haltung des wissenden Experten findet man besonders häufig bei Zulliger (1951, 1957) beschrieben; eine solche Haltung nimmt im erwähnten Beispiel allerdings auch Aichhorn ein, wenn er Hansens Vater ohne nähere Begründung „Rückfälle“ des Jugendlichen voraussagt und dem Vater empfiehlt, er möge ihn dann unverzüglich aufsuchen. Allerdings zielen auch diese „Interventionen“ darauf ab, den Heranwachsenden in familiären, schulischen oder anderen Lebensbereichen Beziehungserfahrungen zu ermöglichen, die es ihnen erlauben, sich und bestimmte Ausschnitte von Welt so zu erleben, daß sie das (oft unbewußt determinierte) Festhalten an problematischen Erlebens- und Verhaltensweisen aufgeben und günstigere weitere Entwicklungsschritte setzen können (Datler 1985).

(2.) Ob Interventionen dieser Art Erfolg bringen oder nicht, hängt nicht zuletzt vom Einfallreichtum des Beraters, seinem tiefenpsychologischen Verstehen sowie davon ab, was diese Interventionen für die Ratsuchenden in bewußter und unbewußter Weise bedeuten. Ähnliches gilt für allgemein gehaltene Informationen darüber, wie Heranwachsende bestimmte Situationen oder Entwicklungsprobleme häufig erleben. Wenn solche Informationen sachlich angemessen sind, wenn Bezüge zum Anliegen der Erzieher hergestellt werden können und wenn sich diese Erzieher – etwa aus Gründen der unbewußten Abwehr – gegen solche Informationen auch nicht sträuben müssen, dann können solche Informationen Erzieher durchaus berühren und ihnen helfen, sich in „ihr“ Kind und „ihren“ Jugendlichen (wiederum) besser einzufühlen. Beispiele dafür finden sich im vorliegenden Band etwa in den Beiträgen von *Helmuth Figdor*, *Dilys Daws* oder *Gertrude Bogyi*.

(3.) Freilich zeigt gerade der weitere Verlauf von Aichhorns (1925, 90ff) Beratungsbeispiel, mit welchen Schwierigkeiten Berater zu rechnen haben, wenn sie über weite Strecken davon absehen, Erzieher für differenziertere Prozesse des tiefenpsychologischen Verstehens zu gewinnen:

Aichhorn hatte ja darauf verzichtet, mit Hansens Vater – im ersten oder in einem nachfolgenden Beratungsgespräch – darüber nachzudenken, wie Hans die Beziehung zu den Angehörigen seiner Familie nun erleben mag und wie wichtig es für Hans sein dürfte, in nächster Zukunft zu erleben, daß der Vater die vorwurfsvoll-ablehnende Haltung Hans gegenüber tatsächlich aufgegeben hat. Deshalb braucht es auch nicht zu überraschen, daß der Vater gleich nach dem Ende des Beratungs-

gesprächs damit begann, heftig und vorwurfsvoll auf Hans einzureden, und daß Aichhorn (1925, 91) bereits am nächsten Tag erfahren muß, daß Hans – trotz gegenläufiger Vereinbarung – die Arbeit nicht aufnahm, sondern sich „bis spät nachts im Kaffeehaus herum(trieb)“.

Es bleibt natürlich dahingestellt, ob Aichhorn zurecht annimmt, daß der vorwurfsvolle Ton des Vaters das neuerliche Fernbleiben des Jugendlichen von der Arbeit provoziert hat; und es ist auch keineswegs gesagt, daß der Vater diesen Ton nicht angeschlagen hätte, wenn es Aichhorn gelungen wäre, mit dem Vater intensiver über dessen Gefühle sowie über Hansens Erleben nachzudenken. Dennoch könnten Beispiele dieser Art psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberater heute veranlassen, Erzieher verstärkt dafür zu gewinnen,

- über die Erlebniswelt „ihrer“ Kinder und Jugendlichen,
- über ihre eigenen (unbewußten) Gefühle und Gedanken,
- über deren Bedeutung für ihr Handeln als Erzieher
- sowie über den Zusammenhang nachzudenken, der zwischen diesem Handeln, dem Erleben „ihrer“ Kinder und Jugendlichen und den Schwierigkeiten besteht, die zur Inanspruchnahme von Erziehungsberatung geführt haben.

Bemühungen, auf diese Weise zu einer Verbesserung der Lebenssituation und somit zu einer Verbesserung der Entwicklungsbedingungen von Heranwachsenden beizutragen, entsprechen jedenfalls jüngeren psychoanalytischen Forschungsarbeiten, in denen die Bedeutung des Verstehens und des Verstanden-Werdens für die Entwicklung Heranwachsender untersucht und herausgestrichen wird (vgl. Finger-Trescher 1987; Fonagy 1998; Dornes 1998). Methodische Zugänge zur Förderung und Unterstützung solcher Verstehensprozesse werden daher auch in den folgenden Artikeln dieses Buches vorgestellt, auf ihre Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten hin diskutiert und zum Teil auch theoretisch fundiert (vgl. dazu die Beiträge von *Helmuth Figdor*, *Gertraud Diem-Wille*, *Heinz Krebs* und *Dilys Daws*).

(4.) Charakteristisch für jüngere Ansätze psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung ist überdies das Bemühen, gegebenenfalls auch Überlegungen zur Frage, ob und inwiefern mit dem weiteren „Bezugssystem“ von Kindern oder Jugendlichen gezielt gearbeitet werden soll (also z.B. mit Lehrern, Kindergärtnerinnen, in der Beratungssituation nicht anwesenden oder geschiedenen Elternteilen), mit solchen Prozessen des Verstehens zu verschränken. Den Beiträgen von *Heinz Krebs* und *Gertrude Bogyi* ist ansatzweise zu entnehmen, daß und inwiefern manche ratsuchende Erzieher diese Arbeit mit dem weiteren „Bezugssystem“ ihrer Heranwachsenden selbst leisten können, wenn sie dabei nur entsprechend ermutigt und begleitet werden. Zugleich zeigen diese Beiträge, daß auch diese Art von Arbeit letztlich darauf abzielt, bestimmte Beziehungen und Entwicklungsbedingungen, die für die jeweiligen Heranwachsenden bedeutsam sind, zumindest punktuell zu verbessern.

(5.) Diese Rede von der „Verbesserung von Beziehungen und Entwicklungsbedingungen“ Heranwachsender mag ungerechtfertigterweise den Eindruck erwecken, daß sowohl grundsätzlich als auch in der jeweiligen Beratungssituation Klarheit darüber herrscht, was unter einer „Verbesserung von Beziehungen und Entwicklungsbedingungen“ und somit unter wünschenswerter Entwicklung zu verstehen ist. Eine solche Vorstellung wäre natürlich ähnlich naiv wie jene oben zitierte Äußerung Aichhorns affirmativ klingt, in der es heißt, die Psychoanalyse könne dem Sozialpädagogen helfen, „Wege (zu) finden, auf denen der Dissoziale dazu gebracht werden kann, sich selbst wieder in die Gesellschaft einzureihen“

(Aichhorn 1925, 9). Aichhorns Beratungsbeispiel, aber auch die Fallbeispiele dieses Bandes lassen vielmehr erkennen, daß zumindest zu Beginn der Beratungsprozesse die Vorstellungen zwischen den Beratern und den ratsuchenden Erziehern darüber, welchem „eigentlichen“ Problem sich die Beratungsarbeit widmen soll und welche Veränderungen folglich angestrebt werden sollten, voneinander erheblich abweichen; und diesen Berichten ist überdies zu entnehmen, daß es oft einiger Bemühungen bedarf, ehe sich diese Vorstellungen einander anzunähern beginnen. Solche „Einigungsprozesse“ dürfen freilich nicht darüber hinwegtäuschen, daß es letztlich immer die expliziten und impliziten Vorstellungen des Beraters über „wünschenswerte Entwicklung“ sind, die seine Praxis leiten - und zwar unbeschadet dessen, daß sich diese Vorstellungen während des Beratungsprozesses mitunter ändern mögen, daß die Realisierung dieser seiner Vorstellungen oft nur bedingt möglich ist, und daß der Stellenwert, der diesen „Vorstellungen über wünschenswerte Entwicklung“ für die Gestaltung von Beratungspraxis zukommt, im Detail noch kaum untersucht wurde (vgl. Datler 1997, 234).

(6.) Daß psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung jedenfalls darauf abzielt, primär über die Arbeit mit Erziehern den „Entwicklungsinteressen“ (*Figdor*) von Heranwachsenden zu dienen und dergestalt Beiträge zur „Verbesserung“ ihrer Lebens- und Entwicklungsbedingungen zu leisten, wird auch in *Kornelia Steinhardts* Beitrag deutlich, in dem Unterschiede zwischen psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung und psychoanalytisch orientierter Supervision markiert werden. In Ergänzung dazu ist festzuhalten: Je weniger der Fokus der Beratungsarbeit darin besteht, daß über die Arbeit mit Erziehern versucht wird, bestimmte Beziehungen, die für die Ausbildung und Beibehaltung bestehender Schwierigkeiten sowie für die Entwicklung dieser Heranwachsenden bedeutsam sind, so zu verändern, daß diese Schwierigkeiten geringer und die Entwicklungsbedingungen für diese Heranwachsenden – zumindest punktuell - verbessert werden, *desto weiter entfernt sich diese Beratungsarbeit von Erziehungsberatung im engeren Sinn*. Weitet sich dieser Fokus oder wird dieser Fokus verlassen (was gegebenenfalls durchaus angebracht oder sogar nötig sein kann), so nähert sich diese Beratungsarbeit verschiedenen Formen

- der Psychotherapie,
- der psychosozialen Arbeit im weiteren Sinn, wie man es in diesem Band etwa bei *Urte Finger-Trescher* oder *Renate Doppel* nachlesen kann,
- oder der Erziehungshilfe im Sinne von Aichhorn (1936, 57) und Redl (1932, 92f)⁴.

Erziehungshilfe gilt es nach Aichhorn und Redl dann zu leisten, wenn Beratung – allem Anschein nach - nicht dazu ausreicht, um Erzieher in die Lage zu versetzen, bestimmte pädagogische Aufgaben zu erfüllen, und wenn Berater daher den Entschluß fassen, diese Aufgaben partiell zu übernehmen, indem sie z.B. versuchen, mit den entsprechenden Kindern und Jugendlichen selbst zu arbeiten. Einen solchen Entschluß faßt übrigens auch Aichhorn (1925, 92) im erwähnten Fallbeispiel:

Er kommt – aus heutiger Sicht etwas rasch – zu der Einschätzung, „daß der Vater infolge seiner eigenen Gefühlskonstellation nicht in der Lage ist, erzieherisch erfolgreiche Arbeit zu leisten“, und

⁴ Allerdings ist es oft schwierig, auch diese Arbeitsformen klar voneinander abzugrenzen. Dies verdeutlicht beispielsweise die Lektüre der Veröffentlichungen von Fraiberg (1980), Rauchfleisch (1996), Natschläger (1997, 164ff), Szykowski (1998), Bernhofer (1998) oder Madzar (1998).

beschließt, in der Folge „ohne ihn auszukommen“ und mit dem Jugendlichen selbst zu arbeiten (was ich hier aber nicht weiter nachzeichnen werde; vgl. dazu Aichhorn 1925, 92ff).

3.4 Das Bemühen um tiefenpsychologisches Verstehen (II)

Als sich Aichhorn (1925, 89f) erstmals mit dem Umstand konfrontiert sah, daß Hansens Vater die Empfehlungen Aichhorns nicht so aufgreift, wie Aichhorn sich das wünscht, hält er fest:

„Mich packte Wut gegen den Vater; nahezu zwei Stunden hatte ich mich mit ihm abgeplagt, ihm eingehendst auseinandergesetzt, worauf es ankomme, ihm gezeigt, wie er es machen müsse, damit der arme Bursche wieder ins Gleichgewicht kommen könne, und nun dieses ungeschickte Verhalten.“

Sich für diesen Affekt gleichsam entschuldigend setzt Aichhorn hinzu:

„Ich weiß, daß der Erzieher sich nicht ärgern darf und daß auch ich die Affektsituation des Vaters hätte begreifen müssen.“

Diese Bemerkung Aichhorns entspricht dem Umstand, daß sich psychoanalytisch orientierte Pädagogen der Zwischenkriegszeit zwar intensiv mit den Gefühlsregungen ihrer „Klienten“ befaßt haben, zugleich aber über weite Strecken davon ausgingen, daß sie selbst – dank ihrer psychoanalytischen Qualifikation - kaum Affekte zu verspüren hätten (Fröhlich 1997). So heißt es denn auch an anderer Stelle, es sei wohl „selbstverständlich“, daß der psychoanalytisch-pädagogische orientierte Erziehungsberater „jeden eigenen Affekt vermeidet“ (Aichhorn 1936, 72).

Verständlich wird diese Haltung, wenn man bedenkt, daß in diesen Jahrzehnten Gefühle von psychoanalytisch geschulten Therapeuten oder Beratern primär als potentielle Behinderung des Bemühens begriffen wurden, Patienten, Klienten, Kinder oder Jugendliche in sachlich-angemessener Weise zu verstehen und ihnen hilfreich zu begegnen (Datler 1997, 189ff). Diese Gefahr ist nach wie vor als groß einzuschätzen; doch wurde im Zuge der weiteren Entwicklung der Psychoanalyse zusehends betont,

- daß vielschichtige Gefühle *stets*, d.h. auch auf Seiten von psychoanalytisch qualifizierten Personen als gegeben anzunehmen sind,
- und daß das Verstehen dieser Gefühle einen unverzichtbaren Zugang zum tiefenpsychologischen Verstehen von Beziehungen und somit zum tiefenpsychologischen Verstehen von Patienten, Klienten, Kindern und Jugendlichen eröffnen kann.

Diese Erlebnisinhalte, mit denen sich Pädagogen in ihrer Arbeit mit anderen Menschen konfrontiert sehen, werden heute zusehends als „Gegenübertragungsreaktionen“ begriffen; und die eben erwähnte Art des Reflektierens solcher „Gegenübertragungsreaktionen“ fand in die jüngere psychoanalytisch-pädagogische Diskussion vor allem über die Entwicklung des Konzepts des „szenischen Verstehens“ Eingang (vgl. etwa Trescher 1985, 1993). Beiträgen wie jenen von *Helmuth Figdor*, *Heinz Krebs* oder *Urte Finger-Trescher* ist zu entnehmen, daß sich heute auch psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Erziehungsberater zusehends um das bewußte Gewahrwerden und tiefenpsychologische Reflektieren von solchen „Gegenübertragungsreaktionen“ bemühen, um sich auf diese Weise vor unbedacht-

unreflektiertem Handeln möglichst zu schützen und sich zugleich differenzierte Zugänge zum Verstehen der jeweils gegebenen Beratungsaufgaben und Beratungssituationen zu eröffnen.

Ich möchte daher ein *viertes Charakteristikum* von psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung folgendermaßen umreißen:

Psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Erziehungsberater bemühen sich (zusehends) darum, ihr manifestes Erleben und Verhalten, das sie in der Beratungsarbeit verspüren und zeigen, differenziert wahrzunehmen und tiefenpsychologisch zu verstehen. Denn dieses Verstehen schützt sie einerseits davor, in unbedachter Weise eigenen, unbewußten Neigungen zu folgen, und eröffnet ihnen andererseits die Möglichkeit, über das tiefenpsychologische Verstehen des eigenen Erlebens und Verhaltens Zugang zum tiefenpsychologischen Verstehen jener Schwierigkeiten zu finden, mit denen Erzieher bzw. Heranwachsende in bewußter und vor allem auch unbewußter Weise zu kämpfen haben.

3.5 Die Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen von Erziehungsberatung

Aichhorns Beispiel „Hans“, aber auch andere Veröffentlichungen aus der Zwischenkriegszeit erwecken mitunter den Eindruck, „Klassiker“ der tiefenpsychologisch orientierten Erziehungsberatung hätten sich kaum mit den Rahmenbedingungen ihrer Beratungsarbeit auseinandergesetzt: Es hat dann den Anschein, als hätten sie in recht unreflektierter Weise in den jeweils gegebenen Beratungssettings gearbeitet, die den Settingbedingungen von Ambulanzen oder therapeutischen Privatpraxen entsprachen, ohne sich um andere Formen der Beratungsarbeit zu bemühen oder zu bedenken, in welche institutionellen Gegebenheiten oder gesamtgesellschaftlichen Prozesse diese ihre Beratungsarbeit eingebettet war.

Dieses Bild täuscht: Bereits in der Zwischenkriegszeit bemühten sich tiefenpsychologisch orientierte Erziehungsberater, unter Settingbedingungen wie jenen von Schule oder öffentlich praktizierter Beratung⁵ zu arbeiten (vgl. Redl 1931, Spiel 1947, Bruder-Bezzel 1999, 122ff). Vor allem individualpsychologisch orientierte Erziehungsberater dürften sich während der Zwischenkriegszeit in denkbar hohem Ausmaß darüber klar gewesen sein, in welche weitreichenden Reformbewegungen des sozialdemokratisch regierten „roten Wiens“ ihr Engagement eingebettet war. Und bei Aichhorn (1932, 10) findet sich der Hinweis, daß sich auch die „psychoanalytische Erziehungsberatung“ als Teil einer „umfassende(n) Organisation der privaten oder öffentlichen Jugendfürsorge“ begreifen müsse.

Dennoch zeigt ein Blick in jüngere psychoanalytisch-pädagogische Veröffentlichungen, daß vor allem in letzter Zeit differenzierter über settingspezifische, institutionelle sowie gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen von Erziehungsberatung sowie über die Bedeutung dieser Rahmenbedingungen für konkrete Beratungspraxis nachgedacht wird. Dieser Tendenz entsprechen auch einige Beiträge des vorliegenden Bandes:

- *Heinz Krebs* thematisiert – mit Verweis auf Krebs und Müller (1998) – die Bedeutung des „Rahmens“ für die Beratungsarbeit; während sich etwa *Helmuth Figdor*, *Gertraud Diem-Wille*, *Dilys Daws*, *Christian Büttner*, *Urte Finger-Trescher* und *Renate Doppel*

⁵ Diese Form von Erziehungsberatung gewinnt auch im deutschsprachigen Raum wiederum an Aktualität; vgl. dazu Tymister (1990).

der Frage stellen, welche Möglichkeiten von Erziehungsberatungsarbeit an die Wahl bestimmter Beratungssettings gebunden sind.

An anderen Stellen wird das Augenmerk darauf gelenkt, in welcher Weise psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung innerhalb des Gesamtsystems „psychosozialer Angebote und Versorgungseinrichtungen“ positioniert ist bzw. positioniert sein soll. In diesem Zusammenhang wird dann etwa die Frage aufgegriffen, welche „Adressaten“ psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung konventioneller Weise erreicht bzw. künftig vermehrt erreichen sollte; und inwieweit das Angebot von psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung jenen Vorgaben genügen kann, die zum Beispiel im deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetz festgeschrieben sind (vgl. dazu die Beiträge von *Burkhard Müller, Urte Finger-Trescher* und *Renate Doppel*).

Überdies wird mehrfach herausgestrichen, inwiefern es nicht nur bestimmter Methoden und Settings, sondern auch bestimmter Formen der Institutionalisierung bedarf, damit psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberater jene Aufgaben zu erfüllen vermögen, die sie sich im Wissen um verschiedene psychosoziale Not- und Bedürfnislagen selbst setzen oder die verschiedenen psychosozialen Einrichtungen (etwa auf gesetzlichem Weg) in durchaus nachvollziehbarer Weise übertragen werden (vgl. dazu die Beiträge von *Christian Büttner, Burkhard Müller, Urte Finger-Trescher* und *Renate Doppel*).

Abschließend möchte ich daher folgendes *fünftes Charakteristikum* psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung benennen:

Psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Erziehungsberater bedenken (in wachsendem Ausmaß), welche Bedeutung bestimmte settingspezifischen, institutionellen und gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen für das Angebot und für die Durchführung von psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung haben; und sie bemühen sich (zusehends) um die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen, die es ihnen erlauben, jene Aufgaben zu erfüllen, die sie sich selbst setzen oder die (etwa auf gesetzlichem Weg) in nachvollziehbarer Weise an psychosoziale Einrichtungen herangetragen werden.

Literatur:

- Adler, A. (1912): Über den nervösen Charakter: Grundzüge einer vergleichenden Individual-Psychologie und Psychotherapie. Kommentierte, textkritische Ausgabe, hrsg. von K.H. Witte, A. Bruder-Bezzel und R. Kühn. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen, 1997
- Aichhorn, A. (1925): Verwahrloste Jugend. Huber: Bern, 1972, 7. Aufl.
- Aichhorn, A. (1932): Erziehungsberatung. In: Aichhorn, A.: Psychoanalyse und Erziehungsberatung. Fischer: Frankfurt a.M., 1974, 9-54
- Aichhorn, A. (1936): Die Übertragung in der Erziehungsberatung. In: Aichhorn, A.: Psychoanalyse und Erziehungsberatung. Fischer: Frankfurt a.M., 1974, 55-120
- Bernhofer, R. (1998): Spielräume der Wahrnehmung. Die Eltern-Kind-Interaktion als Schlüssel zum Verständnis und zur Behandlung von Wahrnehmungsstörungen. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 23, 13-22
- Bittner, G. (1963): Erziehungsberatung. In: Bittner, G.: Psychoanalyse und soziale Erziehung. Juventa: München, 1967, 90-107
- Bruder-Bezzel, A. (1999): Geschichte der Individualpsychologie. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen

- Bundeskonferenz (Hrsg.) (1996): Produkt Beratung. Materialien zur outputorientierten Steuerung in der Jugendhilfe, hrsg. von der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. Fürth
- Cremer, H., Hundsatz, A., Menne, K. (Hrsg.) (1994): Jahrbuch für Erziehungsberatung, Band 1. Juventa: Weinheim und München
- Datler, W. (1985): Psychoanalytische Repräsentanzlehre und pädagogisches Handeln. Eine Anmerkung zu Zulligers Methode der „deutungsfreien Kinderpsychotherapie“ und deren möglichen Relevanz für Pädagogik. In: Bittner, G. & Ertle, Ch. (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Königshausen und Neumann: Würzburg, 67-80 (in überarbeiteter Form auch in Datler 1997, 173-184)
- Datler, W. (1996): Ist der Begriff der Fiktion ein analytischer Begriff? Einige Bemerkungen zur Mehrgliedrigkeit unbewußter Abwehr- und Sicherungsaktivitäten. - In: Lehmkuhl, U. (Hrsg.): Heilen und Bilden, Behandeln und Beraten. Individualpsychologische Leitlinien heute (Beiträge zur Individualpsychologie 22). Reinhardt: München u.a., 145 – 156
- Datler, W. (1997): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Zugleich ein Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik. Matthias Grünewald Verlag: Mainz
- Datler, W., Stephenson, Th. (1996): Tiefenpsychologische Ansätze in der Psychotherapie: Eine Einführung. In: Ahlers, C. u.a.: Einführung in die Psychotherapie (Band 1 der "Bibliothek Psychotherapie", hrsg. von G. Sonneck). Facultas: Wien, 80 – 144
- Dornes, M. (1998): Bindungstheorie und Psychoanalyse. In: Psyche 52, 299 -348
- Ellenberger, H. (1985): Die Entdeckung des Unbewußten. Diogenes: Zürich
- Ertle, Ch (1971): Erziehungsberatung. Klett: Stuttgart
- Finger-Trescher, U. (1987): Trauma, Wiederholungszwang und projektive Identifizierung. Was wirkt heilend in der Psychoanalytischen Pädagogik? In: Reiser, H., Trescher, H.-G. (Hrsg.): Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik. Grünewald: Mainz, 130-145
- Fonagy, P. (1998): Die Bedeutung der Entwicklung metakognitiver Kontrolle der mentalen Repräsentanzen für die Betreuung und das Wachstum des Kindes. In: Psyche 52, 249-368
- Fraiberg, S. (Hrsg.) (1980): Clinical Studies in Infant Mental Health: The First Year of Life. Tavistock Publications: London
- Freud, A. (1965): Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. Die Schriften der Anna Freud, Bd.VIII. Kindler: München, 1980
- Freud, S. (1900a): Die Traumdeutung. In: Sigmund Freud: Gesammelte Werke (GW), Bd. II/III. Fischer: Frankfurt/M., 1961, 1-642. Hier zit. nach: Sigmund Freud Studienausgabe, Bd.2. Fischer: Frankfurt a.M., 1975
- Fröhlich, V. (1997): Liebe und Haß in der Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik. In: Krumenacker, F.-J. (Hrsg.): Liebe und Haß in der Pädagogik. Zur Aktualität Bruno Bettelheims. Lambertus: Freiburg i.Br., 44-55
- Göppel, R. (1998): Paradoxien der Erziehungsberatung oder: warum ist es einerseits so leicht, andererseits so schwer, pädagogischen Rat zu geben? In: Göppel, R.: Eltern, Kinder und Konflikte. Kohlhammer: Stuttgart, 236-258
- Hundsatz, A. (1991): Methoden- und Konzeptentwicklung in den Psychologischen Beratungsstellen. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 40, 55-61
- Körner, W. und Hörmann, G. (Hrsg.) (1998): Handbuch der Erziehungsberatung, Band 1. Hogrefe: Göttingen u.a.
- Krebs, H., Müller, B. (1998): Der psychoanalytisch-pädagogische Begriff des Settings und seine Rahmenbedingungen im Kontext der Jugendhilfe. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 9. Psychosozial Verlag: Gießen, 15-40
- Lütkehaus, L. (Hrsg.) (1989): „Dieses wahre innere Afrika“. Texte zur Entdeckung des Unbewußten vor Freud. Fischer: Frankfurt a.M.
- Madzar, U. (1998): Mutter und Kind in getrennten Settings bei einer Psychotherapeutin. Ein Beitrag zum Thema der Elternarbeit in der Kinderpsychotherapie. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 23, 3-12

- Natschläger, B. (1997): Erziehungsberatung als Gegenstand psychoanalytisch-pädagogischer Veröffentlichungen. Ein Literaturbericht. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 8. Psychosozial Verlag: Gießen, 143-177
- Rauchfleisch, U. (1996): Menschen in psychosozialer Not. Beratung, Betreuung, Psychotherapie. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen
- Redl, F. (1931): Erziehungsberatung in der eigenen Schulklasse. In: Redl, F.: Erziehungsprobleme – Erziehungsberatung. Aufsätze, hrsg. von Reinhard Fatke. Piper: München, 43-90
- Redl, F. (1932): Erziehungsberatung, Erziehungshilfe, Erziehungsbehandlung. In: Redl, F.: Erziehungsprobleme – Erziehungsberatung. Aufsätze, hrsg. von Reinhard Fatke. Piper: München, 91-104
- Sandler, J., Joffe, W. (1969): Auf dem Wege zu einem Grundmodell der Psychoanalyse. In: Psyche 23, 461-480
- Spiel, O. (1947): Am Schaltbrett der Erziehung. Huber: Bern, 1975
- Spiel, W. (1967): Therapie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Thieme: Stuttgart
- Szyrkowski, B. (1998): Vor Ort und hautnah – Sozialpädagogische Familienhilfe. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 9. Psychosozial Verlag: Gießen, 81-100
- Trescher, H.-G. (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Grünewald: Mainz, 1992
- Trescher, H.-G. (1993): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Grünewald: Mainz, 167-201
- Trescher, H.-G., Finger-Trescher, U. (1992): Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G.: Aggression und Wachstum. Grünewald: Mainz, 90-116
- Tymister, H.J. (Hrsg.) (1990): Individualpsychologisch-pädagogische Beratung (Beiträge zur Individualpsychologie 13). Reinhardt: München
- Zulliger, H. (1951): Schwierige Kinder. Huber: Bern
- Zulliger, H. (1957): Psychoanalyse und Pädagogik. In: Cremerius, J. (Hrsg.): Psychoanalyse und Erziehungspraxis. Fischer: Frankfurt a.M., 1971, 112-123
- Zulliger, H. (1960): Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. In: Zulliger, H.: Gespräche über Erziehung. Huber: Bern, 207-227