

Maria Horvath und Elisabeth Scheidl-Trummer

Psychoanalytische Pädagogik seit 1983

Eine Literaturübersicht

Beschäftigt man sich mit Literatur zum Themenkreis »Psychoanalytische Pädagogik«, so wird man sehr schnell mit der Tatsache konfrontiert, daß es eine einheitliche Konzeptbildung zur Theorie und Praxis dieser Psychoanalytischen Pädagogik nicht gibt. Vielmehr findet man in der jüngeren Literatur eine Vielfalt von Diskussionsbeiträgen und Ausführungen, die zum Teil auch sehr kontroverse Meinungen und Positionen widerspiegeln.

Geht man in der Diskussion etwa zehn Jahre zurück, so wird bei Füchtner (1978) allerdings das »Verschwinden der Psychoanalytischen Pädagogik als Wissenschaft« konstatiert:

»Zweifellos hat es einmal eine Psychoanalytische Pädagogik gegeben, aber es gibt keine mehr... Die Psychoanalytische Pädagogik verschwand in Sozialisationsforschung und klinischer Praxis« (Füchtner 1978, 193 ff.)

Dieser radikalen Einschätzung hielten Bittner und Ertle (1979) entgegen, daß zwar der Terminus »Psychoanalytische Pädagogik« in den letzten Jahren weitgehend verschwunden, dies aber keineswegs als »Verschwinden einer Wissenschaft« zu werten sei. Zwar stehe eine ausführliche theoretische Klärung des Verhältnisses von Psychoanalyse und Pädagogik noch aus, es gäbe aber sehr wohl eine Fülle von Tätigkeitsbereichen und Initiativen, die dem Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik zuzuzählen wären. In der darauffolgenden Aufzählung nennen Bittner und Ertle aber nur einige wenige Zentren, an denen damals über Psychoanalytische Pädagogik gelehrt und publiziert wurde: Genannt sind Berlin (mit dem Namen Skiba), Kassel (mit Junker, Mahler, Ohlmeier), Frankfurt (mit Kutter und Leber) sowie der Raum Würzburg-Reutlingen (mit Bittner, Ertle, Schmidt, Neidhardt). Erwähnt sind überdies Loch, Richter, Fürstenau und Wellendorf sowie vier – nicht im deutschsprachigen Raum arbeitende – Personen (Bettelheim, Redl, Ekstein und Motto).

Betrachtet man die Situation heute, so lassen sich wesentliche Erweiterungen feststellen, und zwar sowohl in räumlicher, personeller sowie organisatorischer Hinsicht. Zum einen zeigt sich eine Ausweitung der Lehr- und Forschungstätigkeit auf dem Gebiet der Psychoanalytischen Pädagogik insofern, als eine Reihe jüngerer Pädagogen aus den obengenannten Zentren nun eigenständig Lehre und Forschung an Fachhochschulen, Universitäten oder Seminaren anderer Städte betreiben. Zum anderen konstituierten sich neue psychoanalytisch-pädagogische Zentren auch an anderen

Orten, in denen zuvor kaum zu diesem Themenkreis gearbeitet wurde (z. B. Wien, Salzburg oder Hamburg).

Darüber hinaus scheinen in jüngerer Zeit aber auch zahlreiche Einzelpersonen auf, die – über den gesamten deutschsprachigen Raum hinweg verstreut – zum Thema Psychoanalytische Pädagogik publizieren.

Die wesentlichste Veränderung besteht für uns aber darin, daß es in den letzten Jahren nicht nur zu einer räumlichen Ausweitung der Lehr- und Forschungstätigkeit, sondern auch zu ihrer Einbindung in übergreifende institutionalisierte Formen gekommen ist. Bedeutsam war dabei vor allem das Symposium »Psychoanalyse – Grundlagenwissenschaft für die Pädagogik?«, das 1984 im Rahmen des Kieler Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft abgehalten wurde (vgl. Bittner/Erte 1985) und einen ersten Versuch darstellte, verschiedene Interessenten und Gruppierungen zu einem gemeinsamen Gespräch zusammenzuführen. Viele Repräsentanten der deutschsprachigen Psychoanalytischen Pädagogik lernten einander dort erstmals persönlich kennen. In der Folge wurde innerhalb der DGfE die Gründung einer Arbeitsgemeinschaft beantragt, deren erste Tagung im Oktober 1987 stattfand. Damit wurden die Grundlagen für einen gegenseitigen Gedankenaustausch und gemeinsame weiterführende Gespräche und Diskussionen geschaffen.

Dieses wachsende Interesse an psychoanalytisch-pädagogischen Fragestellungen im deutschsprachigen Raum ist freilich auch von einer Fülle an neuen Publikationen und kritischen Auseinandersetzungen begleitet, in denen verschiedenste Ansätze und Zugänge zur Psychoanalytischen Pädagogik, ihren theoretischen Grundlagen und ihrer Anwendung in den verschiedensten Praxisfeldern vorgestellt und diskutiert werden.

Die folgenden Ausführungen stellen den Versuch dar, diese Vielfalt an Beiträgen zu verdeutlichen und sie nach einigen Gesichtspunkten zu sichten und zu ordnen. Einbeziehen werden wir dabei vor allem die Bücher von Datler (1983), Bittner (1984a), Roth (1984), Trescher (1985a), Diem-Wille (1986), Schäfer (1986), Büttner (1988), Scobel (1988) sowie Beiträge aus den Sammelbänden von Leber u. a. (1983), Büttner (1985), Bittner/Erte (1985), Büttner/Trescher (1987), Reiser/Trescher (1987), Iben (1988), Leber/Trescher/Weiss-Zimmer (1989). Darüber hinaus wollen wir punktuell auch auf weitere, zum Teil nur schwer erreichbare Bücher, Aufsätze und Dissertationen verweisen. Freilich können wir nicht alle einschlägigen Publikationen, die seit 1983 erschienen sind, erfassen. Aufgrund der Fülle an Literatur sehen wir uns auch gezwungen, fremdsprachige Beiträge, deutschsprachige Übersetzungen sowie Neuauflagen älterer Werke unberücksichtigt zu lassen.

Sieht man nun die vielen Publikationen der letzten Jahre durch, so zeigt sich sehr bald, daß es keineswegs eine einheitliche Auffassung über die »Wesensbestimmung« und das Selbstverständnis der Psychoanalytischen Pädagogik als Wissenschaft gibt. Daher scheint es uns sinnvoll, zunächst auf Beiträge hinzuweisen, die sich explizit mit dieser Frage nach der Standortbestimmung der Psychoanalytischen Pädagogik auseinandersetzen. Nach diesem ersten Kapitel folgt ein zweiter Abschnitt, in dem auf

Beiträge eingegangen wird, die der Frage nach psychoanalytisch-pädagogischen Handlungskonzepten nachgehen. In einem abschließenden dritten Kapitel werden wir Publikationen anführen, die von den verschiedenen Praxisbereichen der Psychoanalytischen Pädagogik sowie von psychoanalytisch-pädagogischen Beiträgen zu speziellen weiteren Fragestellungen handeln.

1. Beiträge zur Klärung des Selbstverständnisses der Psychoanalytischen Pädagogik

Betrachtet man nun die jeweiligen Versuche zur Klärung des methodischen und wissenschaftstheoretischen Selbstverständnisses der Psychoanalytischen Pädagogik, so gehen diese stets von der Frage nach dem Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik aus. In diesem Verhältnis ähne Psychoanalytische Pädagogik »einem Kind, das von seinen potentiellen Eltern, der Psychoanalyse und der Pädagogik, wenn nicht gerade verleugnet, dann doch gleichermaßen mißtrauisch beobachtet, ja manchmal sogar als illegitim betrachtet wird« (Trescher 1987, 197).

Diese Frage nach der Zugehörigkeit der Psychoanalytischen Pädagogik zu den beiden Disziplinen stellt wohl das zentrale Problem dar, das von verschiedenen Autoren seit 1983 in auffallend unterschiedlicher Weise aufgearbeitet wurde.

1.1 Zur Standortbestimmung Psychoanalytischer Pädagogik bei Körner, Trescher, Fatke und Bittner

In einem Handbuchartikel (1983) bekräftigt Körner seine bereits 1980 publizierte Auffassung, daß es gar nicht um die Frage nach der Zugehörigkeit der Psychoanalytischen Pädagogik zu einer der beiden Disziplinen Psychoanalyse oder Pädagogik gehen könne, weil es so etwas wie eine Psychoanalytische Pädagogik aufgrund der unterschiedlichen wissenschaftlichen Konzepte von Psychoanalyse und Pädagogik überhaupt nicht gäbe.

In den 20er und 30er Jahren habe es zwar Ansätze zu einer Psychoanalytischen Pädagogik gegeben, deren Erwartung aber, »psychoanalytische Therapie, die rückgreifend die traumatischen Ereignisse der Kindheit auffindet und unschädlich macht, könne »herumgedreht« werden und, eingemischt in pädagogisches Handeln, zukünftig neurotische Fehlentwicklungen verhindern« (Körner 1983, 125) habe sich nicht erfüllen können. Einen Grund dafür sieht Körner darin, daß psychoanalytisches und pädagogisches Handeln aufgrund der unterschiedlichen Zielvorgaben und Rahmenbedingungen nicht mischbar sei:

»Der psychoanalytische Dialog ist... ein hermeneutischer, also sinnverstehender, bedeutungssetzender Prozeß. Seine Ziele liegen im Dunkeln, seine Ergebnisse kann man nicht voraussagen. Wenn immer eine Pädagogik bestimmte Ziele angibt und verfolgt, wenn sie Erziehungsmittel einsetzt, um diese Ziele zu erreichen, ist sie mit dem Vorgehen in der analytischen Psychotherapie nicht vereinbar, denn diese schaut in die Vergangenheit, bringt ihre Ziele im Prozeß der Analyse erst hervor und kann keine Angaben machen, welche Mittel zu welchen Ergebnissen führen würde« (1983, 126).

Der psychoanalytische Prozeß bedürfe der Einhaltung eines ganz bestimmten Settings, der freien Assoziation, der Abstinenz des Therapeuten, der gleichschwebenden Aufmerksamkeit etc., und es sei daher nicht möglich, einzelne Teile daraus in ein gänzlich anderes Setting zu übertragen. Demnach wäre also eine Integration einzelner psychoanalytischer Methoden und Erkenntnisse in den Prozeß des pädagogischen Handelns nicht durchführbar. In diesem Sinne sollte beispielsweise ein Lehrer auch nicht versuchen, Übertragungsangebote von Schülern – wie dies in der Diskussion öfter vorgeschlagen wird – zu bearbeiten, weil es nicht möglich sei, »das eine zu tun (Übertragungen zu bearbeiten) und das andere zu lassen (abstinent zu sein und seine Gegenübertragung auszuwerten)« (1983, 127).

Psychoanalyse und Pädagogik müßten daher streng voneinander getrennt gehalten werden. Die einzig sinnvolle Zusammenarbeit sei die psychoanalytische Reflexion pädagogischer Praxis (Fallbesprechungen, Supervision etc.).

Eine ganz andere Standortbestimmung Psychoanalytischer Pädagogik leistet dagegen Trescher in mehreren Einzelaufsätzen (1985b; 1987a; 1988) sowie im zweiten Teil seines Buches »Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik« (1985a, 119 ff.), wo er sich auch explizit von Körners Position abgrenzt (1985a, 171 ff.).

Trescher spricht vom »ärztlichen Selbst(miß)verständnis« der psychoanalytischen Pädagogen und meint, daß eben diese Vorstellung, »daß die therapeutische Praxis der Psychoanalyse ihre eigentliche Praxis sei, ... ein wesentliches Problem und Mißverständnis der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik« (Trescher 1985b, 64) darstelle.

Dieses Selbstverständnis bedinge, daß pädagogische Praxis immer wieder nach dem ärztlichen Setting der »Kur« ausgerichtet werde. Trescher plädiert nun in den erwähnten Arbeiten dafür, zwischen psychoanalytischer Methode und therapeutischer Technik zu unterscheiden. Psychoanalytische Praxis sei nämlich mehr als ein Heilverfahren, die therapeutische Anwendung sei als »Sonderfall« der Psychoanalyse zu betrachten. Solange eine solche Unterscheidung zwischen Methode und Technik nicht durchgeführt würde, sei Psychoanalytische Pädagogik auch nicht in der Lage, eigenständige, dem pädagogischen Feld entsprechende Praxiskonzepte zu entwickeln.

Nach Trescher ist Psychoanalyse als Sozialwissenschaft zu begreifen, und in einem solchen Verständnis könne sie sich nicht mehr mit der Selbstbeschränkung auf den bloß ärztlichen Rahmen begnügen; denn sei »die Psychoanalyse als Sozialwissenschaft (z. B. durch Lorenzer) ausgewiesen, könn(t)en ihre Ergebnisse von Genese,

Niederschlag, Struktur, Dynamik und Verlauf menschlicher Bildungs- und Beziehungsverhältnisse nicht nur mehr ausschließlich auf die ärztliche Anwendung reduziert werden, ohne das Selbstverständnis der Psychoanalyse als emanzipativem, Metakommunikation und Selbstreflexion ermöglichendem Verfahren außerhalb der Kur zum bloß theoretischen und folgenlosen Statement verkommen zu lassen« (1985a, 174).

Psychoanalyse im Sinne eines solchen dialogisch-emanzipativen Verfahrens stelle ein neues Paradigma für einen professionellen Umgang mit Menschen, nicht nur im therapeutischen, sondern auch im pädagogischen Bereich dar, das auch die Grundlage der Anwendbarkeit der Psychoanalyse im pädagogischen Praxisfeld bilde.

»Die Differenzen in der Anwendung der Psychoanalyse ergeben sich aus den jeweils unterschiedlichen Praxisbereichen. Diese bedingen eine jeweils spezifische, settingsbezogene Technik des Umgangs mit Übertragung und Widerstand, nicht jedoch eine andere Methode. Das heißt, die Psychoanalytische Pädagogik ist nach Methode und Wissenschaftsverständnis als Teil der Psychoanalyse zu begreifen« (1987a, 201).

Allerdings meint Trescher, daß eine solche settingsbezogene Technik nur im Bereich der psychoanalytischen Therapie wirklich ausgearbeitet sei und es bislang – mit Ausnahme des sog. »szenischen Verstehens« – noch kaum durchdachte Konzepte für die pädagogische Praxis gäbe. Anstehende Aufgabe der Psychoanalytischen Pädagogik sei daher die »Erforschung der Besonderheiten der jeweiligen pädagogischen Praxisstrukturen und die Entwicklung adäquater psychoanalytischer Vorgehensweisen im Sinne von angemessenen Handlungsmodellen« (1987a, 202).

Versteht Trescher Psychoanalytische Pädagogik als Teil der Psychoanalyse, so widerspricht Fatke in seinem Aufsatz »Krümel vom Tisch der Reichen?« (1985) diesem Verständnis von Psychoanalyse als Grundwissenschaft von Pädagogik. Er weist den Gedanken einer Abhängigkeit der Pädagogik von der Psychoanalyse zurück und kritisiert die üblichen Formulierungen von der »Anwendung« psychoanalytischer Erkenntnisse auf die Pädagogik. Pädagogik sei zu einem »Anwendungsfeld« verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen geworden, was nach Fatke unter anderem auch darauf zurückzuführen sei, daß »die Pädagogik ihr bis dahin einigermaßen konsistentes, wenngleich schmales und einseitig geisteswissenschaftliches Fundament wissenschaftstheoretischer Selbstvergewisserung aufgegeben und sich den sog. Erfahrungswissenschaften mit ihren zum Teil ganz anderen Selbstverständnissen, Fragestellungen, Methoden und Ergebnissen geöffnet hatte« (1985, 51).

Es gehe nun darum, daß die Pädagogik ein neues Selbstverständnis entwickeln müsse, dies könne jedoch nur von der Pädagogik selbst und nicht von außerpädagogischen Disziplinen, die sich selbst zu Grundlagenwissenschaften erheben, geleistet werden. Pädagogik als Wissenschaft sei für die Bestimmung ihres Zwecks auf die Analyse ihres Gegenstandes, der Erziehungssituation, verwiesen, welche einer »anthropologischen Interpretation« bedürfe.

Psychoanalyse könne zur Klärung und kritischen Prüfung der pädagogischen Grundlagen zwar hilfreich sein, Grundlagenwissenschaft für die Pädagogik aber könne stets nur die Pädagogik selbst sein. Was Psychoanalyse für Pädagogik zu leisten vermöge, dürfe ebenfalls nur von der Pädagogik bestimmt werden. In diesem Sinne könne die Pädagogik, nachdem sie einen Sachverhalt als pädagogisch relevant bestimmt habe, psychoanalytische Erkenntnisse zur Vertiefung ihrer Einsichten heranziehen.

Dieses von Fatke vertretene Modell von Pädagogik als Grundlagenwissenschaft und Psychoanalyse als bloßer Hilfswissenschaft, könne nach Bittner (1989) jedoch nur dann aufrechterhalten werden, wenn »es die Pädagogik als kategorial geordneten Zusammenhang des Wissens von der Erziehung überhaupt (gäbe)«. Genau dies hat Bittner bereits in mehreren Arbeiten angezweifelt (so z. B. 1982; 1983). So stelle heutige Pädagogik keine systematische Klärung von Wissensbeständen über Erziehung dar, sondern sei gekennzeichnet durch eine »Inhaltsleere... (die) auf der zunehmenden Ausdünnung der einstmaligen zentralen pädagogischen Menschenkunde« (Bittner 1983, 612) beruhe. Dies sei durch die Hinwendung der Pädagogik zur empirischen Tatsachenwissenschaft, die derartigen pädagogisch-anthropologischen Ansprüchen eher kritisch-abweisend gegenübersteht, geschehen.

Pädagogik bedürfe aber eines solchen Menschenbildes; denn Pädagogik sei »zuerst und zuletzt Frage nach dem Menschen – wie er ist, was ihm nützt und was ihm schadet, und wie das Nützliche zu vermitteln und das Schädliche fernzuhalten sei« (1984a, 106).

Pädagogik müsse daher wieder verstärkt nach dem konkreten Menschen fragen, vor allem aber auch nach dem Menschen in seiner »Konkretion als Kind«. Und »für diese Wiedereinführung des Subjekts, des denkenden, fühlenden und ringenden Menschen, der in einer problematischen Art von Verwissenschaftlichung von Pädagogik verloren zu gehen droht, vielleicht schon verloren gegangen ist, bedarf Pädagogik der Psychoanalyse« (1989, 218).

Psychoanalyse sei in diesem Zusammenhang eine pädagogisch bedeutsame Verstehelehre, trage zur Vervollständigung der pädagogischen Menschenkunde – besonders der Kinderkunde – bei und biete Aspekte zur pädagogischen Beziehungs- und Wirkungslehre. Psychoanalytische Pädagogik könne sich als Pädagogik zwar nicht ausschließlich auf psychoanalytische Erkenntnisse gründen, allerdings sei »jede Pädagogik, die die Wirksamkeit dynamisch-unbewußter Prozesse beachtet, ... psychoanalytische Pädagogik« (1986a, 35).

Was dies bedeuten kann, expliziert Bittner seit 1984 dann auch in einigen spezielleren Arbeiten, in denen er sich Fragen des Kindes- und Jugendalters (1984b; 1985a; 1985c), dem Problem der Begründung von Sozialpädagogik (1985b) sowie dem Themenkreis »Leben und Sterben« zuwendet, dem er unter dem Titel »Das Sterben denken um des Lebens willen. Ein Lehrstück tiefenpsychologisch-pädagogischer Menschenkunde« ein eigenes Buch widmet (Bittner 1984a).

1.2 Zum Therapie-Pädagogik-Problem bei Datler, Figdor und Randolph

Körner, Trescher, Fatke und Bittner versuchten in den erwähnten Arbeiten die beiden Disziplinen Psychoanalyse und Pädagogik zunächst voneinander abzugrenzen, um dann zu fragen, ob eine Zusammenarbeit zwischen beiden Disziplinen möglich oder ob Psychoanalytische Pädagogik einer dieser Disziplinen zuzuordnen sei. Demgegenüber finden sich in der Literatur seit 1983 Arbeiten, in denen auch die bemerkenswerte These vertreten wird, daß selbst psychoanalytisch-therapeutische Praxis als eine spezielle Form *pädagogischer* Praxis begriffen werden müsse.

Dazu versucht Datler (1983) in seinem »Systematischen Aufriß« zunächst eine grundsätzliche Diskussion der Frage nach der Vereinbarkeit der beiden, auf den ersten Blick so gegensätzlich scheinenden Disziplinen Psychoanalyse und Pädagogik, indem er die Voraussetzungen beider Disziplinen aufzeigt und überprüft. Dabei gelangt er in Anknüpfung an Überlegungen der neukantianischen Pädagogik zu dem Schluß, daß sowohl Psychoanalyse als auch Pädagogik mit prinzipieller Freiheit und Fähigkeit zur Selbstverantwortung und Selbstbestimmung des Menschen rechnen und beide die dialogische Argumentation als Grundlage ihres Praxisvollzuges ausweisen.

Denn wenn pädagogische Führung – im Sinne eines transzendental-kritischen Verständnisses von Pädagogik – darauf abziele, Zöglinge zu Selbstbestimmtheit und Vernunftgebrauch anzuregen und sie damit anzuleiten, die Gründe ihres Handelns möglichst umfassend zu reflektieren und zu begründen, dann entspreche auch Psychoanalyse diesem Anspruch, da für die Therapie gilt:

»Therapeut wie Patient versuchen in gemeinsamer Arbeit Träume, Assoziationen, Übertragungen, Symptome etc. zu deuten und so die Lebensgeschichte des Patienten aufzuarbeiten. Selbstreflexion ist dabei Aufgabe des Patienten, ihn zu dieser zu führen, Aufgabe des Therapeuten« (Datler 1983, 76).

Psychoanalyse entspreche aber auch dort dem Anspruch der Pädagogik, wo diese fordert, Prozesse der manipulativen Fremdbestimmung möglichst niedrig zu halten, da Psychoanalyse aufgrund ihrer besonderen dialogischen Form der Begegnung geeignet sei, manipulative Strukturen und Dynamismen aufzuzeigen und zu bearbeiten (vgl. auch Spiel/Datler 1984).

Im Anschluß an Überlegungen zur Theorie des psychoanalytisch-therapeutischen Prozesses bezweifelt Datler (1988a; 1988b) allerdings gemeinsam mit Figdor (1988b), ob es grundsätzlich möglich sei, eine solche Trennung zwischen Dialog und Fremdbestimmung zu postulieren, da es schwierig sei, »vom Dialog als einem Prinzip oder Prozeß zu sprechen, dem Intentionen oder Akte der Fremdbestimmung als a-dialogisch gegenüberzustellen sind: selbst dann, wenn die Ausgestaltung von Dialogen im Sinne sprachlich-argumentativ geführter Diskurse angebahnt und ermöglicht wird, können Momente der Fremdbestimmung weder (völlig) abgestreift, noch (völlig) verlassen werden. Prozesse der Fremdbestimmung und Fremdverfügung... sind für

diese Dialoge konstitutiv und werden im Moment des dialogisch-diskursiven Handelns gleichzeitig gesetzt« (Datler 1988b, 642).

In diesem Sinne könne weder Psychoanalyse noch Pädagogik für sich beanspruchen, ausschließlich Aufklärung und Selbstreflexion zu betreiben und dabei völlig frei von fremdbestimmten Momenten zu sein. Damit könne aber nun weder Pädagogik noch Psychoanalyse einseitig als zielgerichtet-instrumentell bzw. auf Aufklärung und Selbstreflexion ausgerichtet betrachtet werden.

Mit der Hinfälligkeit einer solchen Unterscheidung ergibt sich für Datler nun folgende Einschätzung:

»... psychoanalytische Hilfestellungen (seien) grundsätzlich als solche zu begreifen, die als beabsichtigte Hilfen zu wünschenswerten Schritten der Persönlichkeitsentfaltung immer schon mit (zumindest impliziter) pädagogischer Absicht gesetzt werden. Psychoanalyse würde damit dem Gesamtbereich des Pädagogischen zugerechnet werden, wobei Pädagogik den umfassenderen Gegenstand und übergeordneten Begriff abgebe« (1988b, 645).

Als Orientierungsrahmen eines psychoanalytisch-pädagogischen Handlungskonzepts weist Datler die Theorie der Selbst- und Objektrepräsentanzen aus (vgl. Kap. 2), die er jüngst auch mit dem individualpsychologischen Begriff der Selbst- und Fremddapperzeption in Verbindung brachte (1987b).

Der vorläufige Schlußpunkt dieser Diskussion ist bei Figdor nachlesbar, in dessen Beiträgen zur Psychoanalytischen Pädagogik ebenfalls eine Abkehr von einem neukantianischen Pädagogikverständnis erkennbar ist (vgl. Figdor 1983, 1988b, 1989) und der in seiner Arbeit (1989; in diesem Jahrbuch) auch naheliegende Einwände gegen eine Zuordnung von psychoanalytischer Therapie zur Psychoanalytischen Pädagogik zu widerlegen versucht.

Zu bemerken ist allerdings, daß auch Randolph (1986) in einer Frankfurter Dissertation eine ausführliche Diskussion zu diesem Problembereich vorgelegt hat, in der er ähnlich wie Spiel und Datler (1984) – von einer grundsätzlichen Kritik an der Zuordnung von Psychotherapie – und damit der Psychoanalyse – zum Bereich medizinischer Heilverfahren ausgeht.

Psychische Störungen seien demnach nicht mehr in den Kategorien medizinischer Krankheit und Behandlung zu fassen. Es müßte vielmehr eine Alternative zu dieser medizinischen Zuordnung gefunden werden, wofür sich nach Randolph »die grundlegenden Begriffe der Pädagogik als eine Möglichkeit an(bieten), den Phänomenen psychischer Störung und ihrer Behebung einen angemessenen nichtmedizinischen kategorialen Rahmen zu geben« (1986, 239).

Im weiteren versucht Randolph Neurose und ihre Therapie als »Störung und Restitution von Bildungsprozessen« (Randolph 1986, 61 ff.) zu begreifen und vor allem unter Bezugnahme auf Martin Buber die These zu begründen, daß Psychoanalyse in ihren wesentlichen Praxisaspekten als pädagogisches Phänomen zu betrachten sei.

zu Verständnis von Pädagogik
und Psychoanalyse

1.3 Ausblick

Die Dichte der augenblicklich vorliegenden Beiträge zum Problem des Selbstverständnisses Psychoanalytischer Pädagogik und zur Frage des Therapie-Pädagogik-Verhältnisses lassen erwarten, daß die Diskussionen der letzten Jahre fortgeführt werden. In diesem Sinn ist ja auch im Editorial dieses Jahrbuches angekündigt, daß der Beitrag Figdors von Körner und anderen Autoren diskutiert werden soll. Die Durchsicht der hier erwähnten Literatur aus den letzten sechs Jahren legt aber den Wunsch nahe, daß sich die einzelnen Autoren stärker als bisher bemühen mögen, auf die Argumentationsfiguren der anderen Autoren einzugehen. Die bisher dominante Tendenz, sich voneinander abzugrenzen, könnte dann übergeführt werden in Ansätze eines gemeinsam geführten Diskurses, in den auch jene Positionen zum Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnis miteinbezogen werden sollten, die im Kasseler Raum – unter Berücksichtigung der Lacanschen Auslegung von Psychoanalyse – publiziert werden (z. B. Kipp 1988; Schrübbers 1986; 1988). Für all diese Diskurse wäre es förderlich, wenn in den einzelnen Beiträgen auch deutlicher ausgewiesen würde, von welchem Verständnis von Pädagogik und Psychoanalyse her argumentiert wird und inwiefern sich dieses Verständnis von dem anderer Autoren unterscheidet (oder auch nicht).

2. Methoden psychoanalytisch-pädagogischen Handelns

Trescher hat – wie bereits erwähnt – darauf hingewiesen, daß die Psychoanalytische Pädagogik bis heute über zu wenige ausgearbeitete settingsadäquate Handlungskonzepte verfüge und es ihre Aufgabe sei, entsprechende Praxismodelle bzw. Handlungstheorien zu entwickeln. Auch diesbezüglich finden sich in der Literatur seit 1983 einige Ansätze. Zu denken ist hier etwa an Wagner-Winterhagers Rückgriff auf psychoanalytische Ich-Psychologie (1988a) sowie auf Figdors Versuch, Greensons Unterscheidung der Deutung in »Konfrontation«, »Klärung«, »Deutung im engeren Sinn« und »Durcharbeiten« (Figdor 1987, 285) aufzugreifen, um von daher die Möglichkeit des »Deutens« in pädagogischen Praxisfeldern zu präzisieren.

Zwei Handlungskonzepte finden sich in der Literatur aber von mehreren Autoren diskutiert und von verschiedenen Perspektiven aus beleuchtet. Obgleich die Relation beider Modelle zueinander noch kaum thematisiert wurde und obgleich das Problem des »Bewußtwerdens« im Rahmen beider Konzepte noch weiterer Erläuterungen bedarf, scheinen beide erste Entwürfe für die Entwicklung einer allgemeinen psychoanalytisch-pädagogischen Handlungstheorie abzugeben. Es handelt sich dabei um das Konzept des »Szenischen Verstehens« und um das der »Aus- und Umgestaltung von Selbst- und Objektrepräsentanzen«.

2.1 Das Konzept des »Szenischen Verstehens«

Ein Handlungskonzept Psychoanalytischer Pädagogik wurde im Anschluß an Alfred Lorenzers Studien zum »Szenischen Verstehen« schon vor einiger Zeit von Leber in die Diskussion eingeführt. Seit 1983 finden sich nun zahlreiche weitere Beiträge, in denen dieses Konzept in seiner pädagogischen Relevanz wiederholt und vertieft dargestellt sowie auf eine Vielzahl von Problembereichen hin diskutiert und mit Fallbeispielen illustriert wurde. Diese Beiträge stammen unter anderem von Leber selbst (Leber 1986; Leber u.a. 1983), von »Frankfurter« Autoren, die dazu allein (z.B. Trescher 1985a; 1988; Gerspach 1987a; Lotz 1988) bzw. in den Sammelbänden von Leber u.a. 1983; Reiser/Trescher 1987; Büttner/Trescher 1987 publiziert haben, sowie von »Kasseler« Autoren wie Garlichs (1984; 1985), Imhof (1984) oder Froehlich-Uhl (1983). Insbesondere ist in diesem Zusammenhang aber auf Treschers Aufsätze (1987a; 1987b) sowie auf seine Studie über »Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik« (1985a) zu verweisen, in der das Konzept des »Szenischen Verstehens« systematisch fundiert und von Denecke (1986a, 39) gerade deshalb als »bahnbrechender« Beitrag für die Klärung des Selbstverständnisses Psychoanalytischer Pädagogik beschrieben wurde.

*erinnere
sich*
Diese besondere Form psychoanalytischen Verstehens von Beziehungsverläufen geht von der Annahme aus, daß sich die frühen Erfahrungen eines Kindes mit seinen ersten Bezugspersonen in die Ausgestaltung seiner weiteren Beziehungen zu anderen Menschen – vergleichbar mit der »Inszenierung eines Dramas« (vgl. Leber 1986, 16) – niederschlagen.

»Jeder gestaltet seine späteren Interaktionen auch nach dem Muster unbewältigter Situationen in seiner frühen Kindheit, allerdings in verfremdeter Form. Er versucht den jeweiligen Partner unbewußt in entsprechende Szenen hineinzuziehen...« (Leber 1983a, 15).

Gerade der Pädagoge werde nun sehr oft mit derartigen Reproduktionen früher unverarbeiteter Erfahrungen konfrontiert (vgl. Leber 1983) und in konflikthafte Szenen verwickelt. Dabei handle es sich um eine zwanghaft immer wiederkehrende Inszenierung dieser gescheiterten Bearbeitungsversuche leidvoller Erfahrungen, bei der dem Pädagogen unbewußt eine bestimmte Rolle zugeschrieben wird.

»Nun können solche Erfahrungen und deren gescheiterte Bearbeitungsversuche jedoch nur dann neu inszeniert werden, wenn das Übertragungsobjekt, also der Pädagoge, gleichsam mitspielt... Weil in der Übertragung der Pädagoge so erlebt wird, als ob er ein anderes wichtiges Objekt (z. B. Vater oder Mutter) wäre, wird er auch so behandelt. Der Pädagoge tendiert deshalb dazu, sich im Sinne der Gegenübertragung auch so zu erleben und so zu handeln, als ob er das Übertragungsobjekt wäre« (Trescher 1987a, 206).

Übernimmt der Pädagoge also die ihm zugewiesene Rolle, so habe dies zur Folge, daß sich die ursprüngliche traumatische Situation durch die neuerliche Reproduktion ver-

festige und korrektive Erfahrungen nicht möglich seien. Daher sei es für den Pädagogen außerordentlich wichtig, die in den Inszenierungen enthaltenen verschlüsselten Mitteilungen und die eigene Involviertheit wahrzunehmen, zu reflektieren und zu verstehen:

»Verstehen heißt dann, aus der Teilhabe an der vom Partner gestalteten Szene, wahrzunehmen, was der andere emotional bei ihm auslöst und gleichzeitig über entsprechende »lebenspraktische Vorannahmen«... allmählich herauszufinden, um welche frühe Erlebniskonstellationen, um welche Lebensthematik, um welches Leiden es sich handeln könnte« (Leber 1988, 56).

2.2 Die Aus- und Umgestaltung von Selbst- und Objektrepräsentanzen

Als ein anderes mögliches Rahmenkonzept psychoanalytisch-pädagogischen Handelns sehen Datler (1985) und Figdor (1987; 1989) die Theorie der Ausgestaltung und Ausbildung von Selbst- und Objektrepräsentanzen. In einem Aufsatz zu Zulligers Methode der »deutungsfreien Kinderpsychotherapie« (1985) versucht Datler herauszuarbeiten, daß Zulligers Therapiemethode und seine Heilungserfolge mit Hilfe des Konzepts der Selbst- und Objektrepräsentanzen neu und wesentlich differenzierter interpretiert und eingeschätzt werden können. Datler geht dabei davon aus, daß Zulligers (deutungsfreie) Interventionen als »Eingriff(e) in ein Gefüge von Selbst- und Objektrepräsentanzen« verstanden werden können. Selbst- und Objektrepräsentanzen umfassen dabei die Gesamtheit von bewußten wie unbewußten inneren Bildern, Wünschen, Vorstellungen etc., die auf die eigene Person des Kindes sowie dessen Umwelt bezogen sind und »über die Ausgestaltung eines speziellen Objektbeziehungsgefüges« modifiziert werden können (1985, 72f.).

Gehe man nun davon aus, daß die »gesunde« psychische Entwicklung eines Kindes mit dem Aufbau bestimmter Selbst- und Objektrepräsentanzen einhergehe, so könne Zulligers Arbeitsmethode eine Möglichkeit darstellen, über deutungsfreie Interventionen korrigierend auf psychische Strukturen eines Kindes Einfluß zu nehmen. Damit sei aber auch nachgewiesen, daß es für die Gestaltung bzw. Korrektur von Selbst- und Objektrepräsentanzen nicht unbedingt des klassisch-analytischen Settings mit seinem aufdeckenden deutenden Verfahren bedürfe, sondern ein solches Vorgehen durchaus auch in pädagogischen Bereichen wie Schule, Erziehungsberatung etc. praktizierbar sei. In diesem Zusammenhang ist das Konzept der Ausgestaltung von Selbst- und Objektrepräsentanzen als Grundlage für einen psychoanalytisch-pädagogischen Orientierungsrahmen zu verstehen, denn in diesen Theorien sei »ein Komplex differenziertester Interaktionstheorien zu sehen, die sich u. a. auch deshalb für eine Anwendung auf Pädagogik eignen dürften, weil sie (wie kaum eine andere Theorie) zu erklären vermögen, daß und wie gerade über die Ausgestaltung zwischenmenschlicher Begegnungsweisen Einfluß auf die Ausbildung innerpsychischer Funktionen und Strukturen genommen werden kann« (1985, 75f.).

In diesem Sinn dürfte daher das Konzept der Selbst- und Objektrepräsentanzen auch eine theoretische Fundierung jener althergebrachten Überlegungen ermöglichen, in denen davon die Rede war, daß psychoanalytische Pädagogen – im Unterschied zu Therapeuten – Übertragung nicht »deuten«, sondern damit »arbeiten«, um »unangemessene Übertragungen« zu vermindern (vgl. Körner 1980).

Daß in diesem Zusammenhang die Bezugnahme auf das Konzept der Selbst- und Objektrepräsentanzen aber Deutungsansätze nicht ausgrenzt, zeigt Figdor (1987), der in einer weiteren Arbeit zu diesem methodischen Problembereich die aktuelle Diskussion um das Verhältnis zwischen psychoanalytischen Objektbeziehungstheorien und psychoanalytischer Strukturtheorie miteinbezieht (1989).

3. Literatur zu einzelnen Praxisbereichen Psychoanalytischer Pädagogik und zu weiteren speziellen Fragestellungen

Nach der Darstellung der verschiedenen theoretischen Positionen zum wissenschaftlichen Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik sowie zweier Entwürfe psychoanalytisch-pädagogischer Handlungskonzepte, soll nun im folgenden ein Überblick über die Fülle an Arbeiten zur Anwendung Psychoanalytischer Pädagogik in den verschiedensten Praxisbereichen gegeben werden. Diese Beiträge umfassen ein sehr breites Spektrum an Themen und Fragestellungen zu so verschiedenen Praxisfeldern und Problemstellungen wie z. B. Schule, Kindergarten, Körper- und Geistigbehindertenbetreuung, Aus- und Fortbildung von Pädagogen, Scheidungsproblematik, Aggressivität, Spiel, Phantasie etc. etc.

Aus diesen Bereichen wollen wir eine Reihe von Beiträgen herausgreifen, und überdies auf einige Publikationen verweisen, die zu weiteren speziellen Problemstellungen seit 1983 erschienen sind.

3.1 Schulpädagogik

Im Bereich der Schulpädagogik lassen sich eine Reihe von Schwerpunkten feststellen. Einen dieser Schwerpunkte bildet die Auseinandersetzung einiger Autoren mit dem Problem sozial auffälligen Verhaltens in der Schule. Dabei finden sich grundsätzliche theoretische Diskussionen zum Begriff der Verhaltensauffälligkeit als schulpädagogischer Kategorie (Datler 1987a) und praktische Überlegungen zu Möglichkeiten der Anwendung psychoanalytisch-pädagogischer Handlungskonzepte im Umgang mit »verhaltensgestörten« Schülern (Schinkel 1983; Kraft 1987; Figdor 1987).

Eine Reihe von Autoren verweisen im Zusammenhang mit ihren Überlegungen zum Problem des Umgangs mit sozial auffälligen Kindern auf die Bedeutung, die ein der-

artiges Verhalten einzelner Kinder sowohl für die Gruppe (Reich-Büttner 1987), für den Lehrer als auch für die Institution Schule (Wellendorf 1983; Clos 1987) haben kann.

Darüber hinaus werden Modelle für die Bewältigung schulischer Problemsituationen entwickelt. Trescher (1983a; 1985c) geht dabei auf das Problem des Lehrerwechsels ein. Imhof (1984) und Garlichs (1985) stellen das Konzept der Arbeit mit Selbsterfahrungsgruppen innerhalb der Schule vor. In diesen Selbsterfahrungsgruppen soll Schülern die Möglichkeit geboten werden, in einer Atmosphäre, in der auch Emotionen ausgedrückt werden können, sich selbst und andere besser verstehen zu lernen, was die Voraussetzung für sinnvolle Veränderungen von Beziehungen im Rahmen von Schule darstelle.

Weitere Beiträge zum Bereich Schule beschäftigen sich mit Problemen der Didaktik und weisen darauf hin, daß auch didaktische Überlegungen, die auf die Auswahl und Gestaltung von Unterrichtsinhalten und -zielen ausgerichtet sind, nicht an der Frage vorbeigehen dürfen, welche Bedeutung Inhalten innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung zukommt. Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang zwei Artikel von Neidhardt (1985; 1986), in denen er seine 1977 formulierten Überlegungen zu einer »Psychoanalytischen Didaktik« weiterentwickelt.

In diesem Zusammenhang fallen auch zwei Arbeiten auf, in denen es um die Thematisierung von Psychoanalyse im Rahmen des Schulunterrichts der Sekundarstufe II geht (Müller 1983; Denecke 1986b) sowie ein Beitrag von Tischer (1988/89), in dem er versucht die Vermittlung psychoanalytischer Kenntnisse in einem Lehrbuch für Pädagogik und pädagogische Psychologie kritisch aufzuarbeiten.

Was den Bereich der Schulkritik betrifft, so finden sich in der Literatur seit 1983 Arbeiten, in denen auf das Belastungserleben von Lehrern (Hoffmann 1984) sowie auf jene problematischen Interaktionstendenzen eingegangen wird, die vom Gesamtsystem Schule gefördert werden (Muck 1983; Wellendorf 1983; Clos 1987). Spannend lesen sich die Fallstudien von Froehlich-Uhl (1983), in denen dargestellt wird, welche Ängste und Abwehrprozesse bei Schulneulingen provoziert werden.

Wie Schulkritik in den Bereich der Institutionsberatung übergeführt werden kann, zeigt Diem-Wille (1986), die von einem psychoanalytisch orientierten Projekt berichtet, in dem mit dem Gutteil des Lehrkörpers eines Gymnasiums über einen längeren Zeitraum hin gearbeitet wurde, um die Zusammenarbeit der Lehrer und damit auch deren Beziehung zu ihren Schülern zu verbessern.

3.2 Sozialpädagogik

Auch im Bereich der Sozialpädagogik lassen sich psychoanalytisch-pädagogische Reflexionen zu verschiedenen Themenbereichen feststellen.

So geht es beispielsweise Bittner (1985b) in der schon oben erwähnten Arbeit »Der Mensch – ein ›Geschöpf des Vertrages« um die Begründung von Sozialpädagogik, die

er im Zusammenhang mit den Begriffen des »Sozialvertrages« und des »pädagogischen Vertrages« sowie im Rückgriff auf Flanagan, Aichhorn, Makarenko und Pestalozzi zu leisten versucht.

Eine ausführliche Reflexion über Grundlage und Bedingungen sozialpädagogischen Handelns sowie über den möglichen Beitrag der Psychoanalyse zur Sozialpädagogik liefert Müller (1985) in seinem Buch »Die Last der großen Hoffnungen?«.

Weiter finden sich eine Reihe von Beiträgen, die von Randgruppenarbeit (Leber 1983b; Hirmke 1983; Leber u. a. 1983; Picker 1985; Eggert 1987; Rückert 1987; Figdor 1988a), von Heimproblemen (Mattner 1987) sowie von Fragen nach der Ursache von Dissozialität bzw. »Verwahrlosungssymptomen« (Büttner 1988) handeln. Andere Arbeiten beschäftigen sich mit dem Themenkreis Kindergarten.

So versucht z. B. Ettl (1983a) kritisch aufzuzeigen, in welcher Weise Kinder ihre persönliche Lebensgeschichte im Kindergarten zur Darstellung bringen, wie die Institution auf diese Darstellung reagiert und welche Folgen bestimmte Vorgehensweisen für die seelische Entwicklung der Kinder zeitigen können.

In einer weiteren Arbeit verweist Ettl (1983b) auf die Bedeutung des Verständnisses der Gegenübertragung, die er als geeignetes Instrument betrachtet, um Szenenverläufe mit Kindern auch ohne tiefere biographische Kenntnisse der Kinder verstehen zu können. Mit dem Konzept des »szenischen Verstehens« arbeitet auch Niedergesäß (1987), wendet dies aber vor allem auf Gruppenprozesse in Krabbelstuben an.

Eine ausführlichere Studie liegt seit kurzem von Leber, Trescher und Weiss-Zimmer (1989) vor, die sich in ihrer Arbeit mit »Krisen im Kindergarten« und der Möglichkeit ihrer Bewältigung mit Hilfe psychoanalytischer Beratung und Supervision beschäftigen. Dabei versuchen die Autoren aufzuzeigen, daß kindliche Krisen nicht bloß Sache des Kindes sind, sondern daß auffällige Verhaltensweisen durch die Wahrnehmung von Interaktionsprozessen zwischen Kind und Erzieher/innen zu verstehen seien und diese wiederum (auch) von den Verhältnissen in der Institution Kindergarten beeinflusst würden. Schwierigkeiten mit der Fortführung ihrer Projektarbeit bringen sie in engen Zusammenhang damit, daß sie die Bedeutung der dörflichen Sozialstruktur, in welche die Kindergartenarbeit eingebettet war, zu wenig beachtet hatten. Auch Schmid (1988) berichtet von einem Beratungs- und Supervisionsprojekt, das – orientiert an der Methode der Balintgruppen – mit Erzieher/innen eines Förderkindergartens durchgeführt wurde.

Mit dem Verhältnis von Psychoanalyse und Sozialarbeit sowie den möglichen Anstößen, die Psychoanalyse für die sozialen Berufe bieten kann, setzt sich der Sammelband von Aigner (1985) auseinander.

Dem Problem der »Psychoanalytischen Sozialarbeit mit psychotischen Kindern und Jugendlichen« war 1986 die Fachtagung des Vereins für Psychoanalytische Sozialarbeit in Rottenburg gewidmet, deren Beiträge zusammengefaßt von Becker und Nedelmann in Heft 32 der Zeitschrift »psychosozial« erschienen sind. Auf engem Raum sind hier Beiträge von Becker, Federn, Günter und Heinzmann, Kraft, Schulz-Goldstein, Staigle u. a. dargestellt.

3.3 Sonderpädagogik

Läßt man den Bereich der psychoanalytisch-pädagogischen Arbeit mit verhaltensgestörten sowie psychotischen Kindern und Jugendlichen unberücksichtigt, so fällt auf, daß sich auch in der Literatur seit 1983 kaum Publikationen finden, die von anderen sonderpädagogischen Fragestellungen handeln. Besonders in der Geistigbehindertenpädagogik gibt es kaum Ansätze, die psychoanalytische Theorien in ihrer pädagogischen Arbeit berücksichtigen. Auf diesen Mangel sowie auf die Notwendigkeit, auch bei »geistig Behinderten« psychodynamisch orientierte Zugangsweisen des Verstehens zu suchen, weist Datler (1984) in seiner Arbeit »Vom Tiefenpsychologiedefizit in der Arbeit mit geistig Behinderten« unter Einbeziehung eines ausführlichen Fallbeispiels hin. Einen weiteren Beitrag, der diese Thematik betrifft, publizierte Rödler (1988), der in dieser Arbeit zum Autismus- und Schwerstbehindertenproblem psychoanalytische Erwägungen Lacanscher Prägung mit Grundlagen der materialistischen Behindertenpädagogik zu verbinden versuchte.

Diese beiden Arbeiten dürften – unbeschadet der auch nach 1983 publizierten Versuche, Heilpädagogik psychoanalytisch zu begründen (Gerspach 1987b; Leber 1988) – insgesamt zu den vergleichsweise seltenen Arbeiten zählen, die zum Problemkreis Geistigbehindertenpädagogik und Psychoanalyse bislang publiziert wurden.

Auf dem Gebiet der Körperbehindertenpädagogik liegen ebenfalls nur wenige Arbeiten vor. Neben einer kurzen Arbeit von Handler (1984) ist hier aber auf ein von der DFG gefördertes Forschungsprojekt zum Thema »Selbstwerden des körperbehinderten Kindes« zu verweisen, das von 1984–1989 durchgeführt wurde und sich zur Aufgabe gestellt hatte, »dem inneren Erleben des körperbehinderten Kindes... mit den Mitteln subjektorientierter Datensammlung und tiefenpsychologischer Interpretation nachzugehen« (Bittner 1987, 43). Neben einer ersten Kurzdarstellung (Bittner 1987) liegt auch ein ausführlicher Abschlußbericht (Bittner und Thalhammer 1989) vor, der zahlreiche Einzelfallbeispiele enthält und in absehbarer Zeit im Buchhandel erhältlich sein wird.

3.4 Arbeiten zur psychoanalytisch-pädagogischen Aus- und Fortbildung

In der Literatur zu Fragen der psychoanalytisch-pädagogischen Aus- und Fortbildung finden sich seit 1983 erstens einige Arbeiten, in denen »klassische« Aus- und Fortbildungsmethoden für sich gesehen dargestellt werden. Zu denken ist hier an Garlichs (1984), Diem-Willes (1987), Ertles (1988) sowie Pazzinis (1988a) Arbeiten zu Lehrer-Balintgruppen. Roth (1984) legt in seinem Band »Hilfe für Helfer« eine übersichtlich gestaltete Gesamtdarstellung der Balintgruppenarbeit vor, in der er u. a. auf Fragen der Lernziele, der Phänomene Widerstand und Spiegelung sowie auch auf das Problem der Teilnehmer näher eingeht, wobei er einzelnen pädagogischen Berufsgruppen besondere Beachtung schenkt. Daneben finden sich auch einige Beiträge zur Methode der

Einzel- und Gruppensupervision (Pühl/Schmidbauer 1986; Lützner-Lay/Lohmann-Pabst 1987; Brück 1988; Jorkowski 1988). Eine stark strukturierte Kombination aus Balintgruppen- und Supervisionsmethode skizziert Figdor (1987, 288 ff.)

✗ Äußerst bemerkenswert ist die jüngst erschienene Studie von Scobel (1988), in der unter dem Titel »Was ist Supervision?« auf die Arbeit mit Pädagogen zwar nur am Rande eingegangen wird; Scobels ausführliche und fundierte Darstellung der unterschiedlichen Aufgaben, Formen, Faktoren und Methoden von Supervisionsarbeit bietet aber auch dem pädagogischen Leser Informationen über die Problemstruktur von Supervision, wie sie bislang – zumindest im deutschsprachigen Raum – noch nicht nachlesbar waren.

Zweitens nehmen vor allem seit 1983 in auffallendem Ausmaß Publikationen zu, denen zu entnehmen ist, daß psychoanalytisch-pädagogische Ausbildung sich nicht bloß auf das Anbieten von Supervisions- oder Balintgruppenarbeit beschränken soll. Autoren wie Reinelt (1984) oder Trescher (1989) diskutieren die Einbindung von analytischer Selbsterfahrung in den Gesamtrahmen von Hochschulstudiengängen. In diesem Zusammenhang stellen auch Brück (1986) und Friedrich-Barthel (1987) zwei Versuche vor, die Beschäftigung mit Musik bzw. wissenschaftlichen Texten im Rahmen universitärer Veranstaltungen mit einer vertieften Einführung in die Analyse von Gruppen- und Prozeßverläufen zu verbinden. In diesem Zusammenhang ist auch auf Schäfers (1986, 381 ff.) Versuch zu verweisen, Empathie über Selbsterfahrung im Märchenspiel zu vertiefen, sowie auf Reisers (1987) Versuche, themenzentrierte Gruppenarbeit in die Pädagogenausbildung einzuführen. Datler u. a. (1987b) und Roth (1985) berichten überdies von zwei Modellen der erfahrungsgestützten Einführung in psychoanalytische Theorie.

Drittens gibt es auch erste Ansätze zur Pädagogenaus- und -fortbildung, in denen Praxisreflexion, Selbsterfahrung und Beschäftigung mit Theorie miteinander verknüpft werden (vgl. Leber 1985; Leber/Trescher 1987; Datler 1989). Döhner und Tiefensee (1988) berichten darüber hinaus von einem Versuch, praktische Arbeit von Studenten an der Universität mit balintgruppenähnlicher Supervision zu begleiten.

3.5 Beiträge zu speziellen Einzelfragen und aktuellen Problemen

Deutlich wird die Breite der Themen psychoanalytisch-pädagogischer Literatur seit 1983, wenn auch jene Literatur durchgesehen wird, die neben jenen Schwerpunkten liegt, die wir bisher behandelt haben. Auf Literatur zu folgenden Punkten wollen wir verweisen:

1. Die Beschäftigung mit psychoanalytisch-pädagogischen Fragen zur Früherziehung findet sich in zwei Diskussionsbeiträgen von Schäfer (1988) und Fatke (1988) sowie in der Dissertation von Figdor (1983).
2. Von Figdor erschien (1988c) auch ein erster Bericht von einem psychoanalytischen Projekt, in dem Scheidungskinder untersucht, begleitet und deren Eltern beraten

wurden. Dazu liegt auch ein noch unpublizierter umfangreicherer Forschungsbericht vor (Figdor 1988d).

3. Ein relativ breiter Bereich an Literatur widmet sich dem Problem von Videos, Comics, Angst und Gewalt. Das Spektrum dieser Beiträge reicht von Untersuchungen über die Bedeutung von Horror- und Gewaltvideos, Gewaltvideospiele, sowie Kriegs- und Gewaltspielzeug für Kinder und Jugendliche (Büttner/Trescher 1983; Wagner-Winterhager 1984; Büttner 1987; Büttner 1988, 74 ff.; Trescher 1988a) über Arbeiten zum Problem des Comics- und Fernsehkonsums von Kindern (Trescher 1983b; c) bis zum Themenkreis von Kriegsangst und Friedenserziehung (Petri 1986; Büttner 1988, 103 ff.).
4. Das Thema Zauber, Märchen, Spiel und Mythen findet sich in einem von Büttner (1985) herausgegebenen und liebevoll gestalteten Sammelband diskutiert. Er trägt den Untertitel »Pädagogische Botschaften in Märchen und Mythen« und will den Leser anregen, »sich auch ein Stück weit mit den eigenen Irrationalitäten zu konfrontieren« (Büttner 1985, 12). In die thematische Nähe dieses Problemkreises sind auch Schäfers jüngere Arbeiten über Psychoanalyse und Spiel zu rücken. Seine Vorstudien setzte er mit zwei kleineren Arbeiten über Spiel, Phantasie und Selbstbezug (1984) sowie über Phantasieren, Spielen, Lernen (1985) fort, um dann (1986) eine großangelegte Studie über Spiel, Spielraum und Verständigung vorzulegen. Er rezipiert dabei nahezu die gesamte Literatur, die aus psychoanalytischer Sicht bislang zum Thema Spiel publiziert wurde, bezieht in seine Überlegungen das Konzept des szenischen Verstehens sowie vor allem die Beiträge Winnicotts ein und legt damit ein Standardwerk vor, das in allen weiteren Arbeiten zu diesem Themenbereich kaum unberücksichtigt bleiben kann.
5. Trescher weist in seiner Arbeit (1985a, 88 ff.) darauf hin, daß die Beachtung von Gruppenprozessen in der Psychoanalytischen Pädagogik lange Zeit über vernachlässigt wurde. Dieser Hinweis wurde in der Folge aufgegriffen und eine wachsende Zahl von Arbeiten zum Problem der Auswirkung und des Verlaufs von Erziehungsprozessen in Gruppen publiziert. Hervorzuheben ist dabei vor allem der Sammelband von Büttner/Trescher (1987), der eine Vielzahl von Arbeiten enthält. Besonders hinweisen möchten wir auf den Beitrag von Finger-Trescher/Büttner (1987), in dem Ergebnisse der psychoanalytischen Kleingruppenforschung in ihrer Relevanz für die pädagogische Praxis dargestellt und in einem ersten Anlauf diskutiert werden.
6. Auch das spezielle Thema der Sexualpädagogik findet sich wiederum diskutiert, wobei Aigner (1989) einen aktuellen politischen Streit um die Ausarbeitung von Lehrerunterlagen für den Sexualunterricht zum Anlaß nimmt, um das Wiedererstarken konservativer Tendenzen in Österreich aus psychoanalytischer Sicht zu beleuchten.
7. Psychoanalytisch-pädagogische Fragestellungen werden auch zusehends in Überlegungen miteinbezogen, die in bildungsphilosophischer Absicht angestellt werden. Neben den schon erwähnten Arbeiten von Datler (1983) und Figdor (1983)

sind hier vor allem Bittners Überlegungen zur Frage »Was ist human?« (1986), Marotzkis Studien über »Subjektivität und Negativität als Bildungsproblem« (1984) und »Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit« (1988), Pazzinis Studie über »Bildung und Bilder« (1988b), Datler und Spiels »Methodisch geleitete Selbsterfahrung als pädagogische Aufgabe?« (1987), Niemeyers »Der Praktiker als Forscher« (1987) sowie die Untersuchung von Weiß über »Ethik, Psychoanalyse und Pädagogik« (1987) zu erwähnen.

Auf die diffizile Komplexität der Diskussionen, die in diesen Arbeiten vorgelegt werden, wollen wir hier nicht näher eingehen. Abschließend wollen wir auf jüngere Veröffentlichungen zu sprechen kommen, die sich mit dem Problem der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik auseinandersetzen.

3.6 Beiträge zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik

In der Literatur seit 1983 finden sich einige historische Überblicksarbeiten über die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik in der Zeit bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges. Schrübbers rekurriert in ihrer Arbeit »Entwurf zu einer Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik« (1986) auf Freud-Passagen, die für die Klärung des Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnisses von Relevanz sein könnten und stellt Bezüge zu Pfister und anderen Pionieren der Psychoanalytischen Pädagogik her; Erte (1985) verfolgt die Diskussion »Erzieherischer Fragen« aus der Sicht der Psychoanalyse von Freud bis zur »Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik« (1926–1937); Figdor (1983) untersucht diesen Zeitraum ebenfalls, führt seine Darstellung aber bis in die Gegenwart weiter; und ein ähnliches Vorhaben verfolgt Treischer (1985a), wenn er »Positionen und Ergebnisse der Psychoanalytischen Pädagogik« nach Themen geordnet referiert. Eine bemerkenswerte Rekonstruktion der »Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen Strömungen um 1920« legte jüngst Moll (1988) vor, zu der sich als Pendant die historische Arbeit von Göppel lesen läßt, die in diesem Jahrbuch enthalten ist.

Auch zur – bislang eher vernachlässigten – Aufarbeitung der psychoanalytisch-pädagogischen Klassiker lassen sich in den letzten Jahren Arbeiten finden. Zum einen ist festzustellen, daß einige Autoren systematische Annäherungsversuche unternommen haben: Wagner-Winterhager (1988b) versuchte die Intentionen und Konzepte Aichhorns, Zulligers, Bernfelds und A. Freuds voneinander abzugrenzen und ich-psychologische Überlegungen zu Redl anzustellen (1987). Auf Redls »Life-Space-Interview« geht Fatke (1988) näher ein, auf Zulligers Methode des »deutungsfreien Arbeitens« Datler (1985), auf Zulligers Schulpraxis Burger (1987), der einen Vergleich zwischen Zulliger und dem Individualpsychologen O. Spiel anstellte.

Eine Lebens- und Werkbiographie über Ekstein legte (1985) Oberläuter vor. Dieser ist zu entnehmen, daß Ekstein noch im Wien S. Freuds mit Psychoanalyse in Kontakt kam und vor allem ein pädagogisches Interesse an sie herangetragen hatte, ehe er

emigrieren mußte. Aber auch in den Vereinigten Staaten hat er sich nicht nur mit psychotherapeutischen, sondern auch mit psychoanalytisch-pädagogischen Fragestellungen beschäftigt, unter anderem mit einer Theorie der »Entwicklungslinie« »From Learning for Love to Love of Learning«.

Eine zweite Lebens- und Werkbiographie hat 1988 Graf-Nold publiziert, die eine umfassende Darstellung des Lebens und der Arbeiten von Hermine Hug-Hellmuth erarbeitet und in bibliographisch ansprechender Form der Öffentlichkeit vorgelegt hat.

Eine sehr ausführliche Darstellung des Werks von August Aichhorn und seiner Bedeutung für die Sozialarbeit mit Straffälligen hat Steinlechner (1986) – unter Einbeziehung von bisher unveröffentlichtem Material – mit seiner Dissertation vorgelegt (vgl. dazu auch Steinlechner 1987). Bislang unbekannt gewesenes Material über Aichhorn wurde auch von Osztovits publiziert, der in einem Wiener Archiv reichhaltige Originalunterlagen über Aichhorns Experiment in Oberhollabrunn gefunden hat. In einer Artikelfolge (1982/83) deutet er die Reichhaltigkeit dieser Materialien an, in einem weiteren kurzen Beitrag (1989) läßt er überdies erkennen, daß Aichhorn mit chronologischen Angaben nicht allzu genau umgegangen ist und überdies statistische Aufzeichnungen über den Erfolg seiner Bemühungen führte, über die Osztovits verfügt.

Auch aus Kassel hört man vom Vorhaben einer Biographie über Aichhorn (H. Kipp). Zulligers Nachlaß befindet sich seit kurzem in den Händen von Schorer (Bern) und Fatke (Fribourg), die eine Aufarbeitung dieses Materials vorbereiten.

Literatur

- Aigner, J. Ch.
 1985 Sozialarbeit & Psychoanalyse. Wien (VWAÖ) 1985
 1989 Konfliktfeld Sexualerziehung. Psychoanalytische Pädagogik und das Desaster konservativer Sexualpädagogik heute. *Schulheft* 53, 1989, 93–108
- Becker, H., Nedelmann, C.
 1987 (Hrsg.) Psychoanalytische Sozialarbeit mit psychotischen Kindern und Jugendlichen. *psychosozial* 32
- Bittner, G.
 1982 Überflüssige Pädagogik. *Neue Sammlung*, 22, 433–435
 1983 Die Weimarer Epoche – Geburtsstunde der »überflüssigen Pädagogik«? *Neue Sammlung* 23, 612–618
 1984a Das Sterben denken um des Lebens willen. Würzburg (Königshausen & Neumann) 1984
 1984b Das Jugendalter und die Geburt des Selbst. *Neue Sammlung* 24, 331–344
 1985a Der psychoanalytische Begründungszusammenhang in der Erziehungswissenschaft. In: Bittner, G./Erte, Ch. 1985, 31–46
 1985b Der Mensch – ein »Geschöpf des Vertrages«. *Z. f. Päd.* 31, 613–629

- 1985c Zur Wiederherstellung des Bildes vom Kind. In: Niegl, A. (Hrsg.): Frühe Kindheit. Fundament des menschlichen Lebens. St. Pölten/Wien (Niederöst. Pressehaus) 69–82
- 1986 Was ist human? Neue Sammlung 26, 408–422
- 1986a Gibt es eine psychoanalytische Pädagogik? *Kind und Umwelt*, Hft. 50, 34–41
- 1987 »Weißt du, daß ich nicht so bin wie du?« In: Adam, G., Hußlein, E., Pfeffer, W. (Hrsg.): Erziehen als Beruf. Festschrift f. A. Möckel. Würzburg (edition bentheim)
- 1989 Pädagogik und Psychoanalyse. Ersch. in: Röhrs, H. & Scheuerl, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in d. Erziehungswiss. u. päd. Verständigung. Festschrift f. W. Flitner. Bern (P. Lang)
- Bittner, G./Ertle, Ch.
- 1979 Ist die Psychoanalytische Pädagogik verschwunden? *Psyche* 33, 973–976
- 1985 (Hrsg.) Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg (Königshausen & Neumann)
- Bittner, G./Thalhammer, M.
- 1989 (Hrsg.) Selbstwerden des körperbehinderten Kindes. Unveröffentl. Abschlußbericht; erscheint unter dem Titel »Das Ich ist vor allem ein Körperliches...« Würzburg (edition bentheim) 1989/1990
- Brück, H.
- 1986 Seminar der Gefühle. Hamburg (Rowohlt)
- 1988 Hört, was sie dachten, nicht sagten! Eine grundsätzliche Überlegung zu Supervision von Lehrergruppen. *päd. extra & demokrat. erziehung* 7–8/1988, 9–12
- Burger, A.M.
- 1987 Der Lehrer als Erzieher. Vergleichende Darstellung der Schulpraxis von O. Spiel und H. Zulliger. Dissertation Zürich, 1987
- Büttner, Ch.
- 1985 (Hrsg.) Zauber, Magie und Rituale. München (Kösel) 1985
- 1987 Pubertäre Riten. Beispiel: Horror- und Gewaltvideos. In: Reiser, H./Trescher, H.-G. 1987, 70–87
- 1988 Mit aggressiven Kindern leben. Weinheim/Basel (Beltz) 1988
- Büttner, Ch./Trescher, H.-G.
- 1983 Videokrieg – die unablässige Suche nach dem Feind. In: Leber, A. u. a. 1983, 29–34
- 1987 (Hrsg.) Chancen der Gruppe. Mainz (Grünewald) 1987
- Clos, R.
- 1987 Wer braucht eine Monsterschule? In: Reiser, H./Trescher, H.-G. 1987, 19–38
- Datler, W.
- 1983 Was leistet die Psychoanalyse für die Pädagogik? Wien/München (Jugend & Volk)
- 1984 Vom Tiefenpsychologiedefizit in der Arbeit mit geistig Behinderten. In: Heitger, M./Spiel, W. (Hrsg.): Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik. München (Reinhardt) 47–56
- 1985 Psychoanalytische Repräsentanzlehre und pädagogisches Handeln. In: Bittner, G./Ertle, Ch. (Hrsg.) 67–80
- 1987 (Hrsg.) Verhaltensauffälligkeit und Schule. Frankfurt (Peter Lang)
- 1987a Ist die Verhaltensstörung eine schulpädagogische Kategorie? Zum Verhältnis von Schule, Verhaltensauffälligkeit und Pädagogik. In: Datler, W. 1987, 18–48
- 1987b 50 Jahre nach Adlers Tod: Die Individualpsychologie auf dem Weg zu einer allgemeinen Verständigungsbrücke zwischen verschiedenen psychotherapeutischen Schulen. *Z. f. Individualpsychologie* 1987
- 1988a Vom Scheingegensatz zwischen Dialog und Fremdbestimmung. In: Iben, G. (Hrsg.) 1988, 142–147
- 1988b Pädagogik, Dialog und Selbstbestimmung. *Päd. Rundschau* 42, 629–653
- 1989 Ein tiefenpsychologischer Lehrerfortbildungskurs in Wien. In: PI-Mitteilungen (Beilage zum »Verordnungsblatt d. Stadtschulrates Wien), Mai 1989, 6–9
- Datler, W., Garnitschnig, K., Schmidl, W.
- 1987 Erfahrungsgestützte Einführung in Theorie. Hochschuldidaktische Reflexionen zu einem kooperativ geleiteten Pädagogikseminar. *Z. f. Hochschuldidaktik* 11, 441–477
- Datler, W., Spiel, W.
- 1987 Methodisch geleitete Selbsterfahrung als pädagogische Aufgabe? In: Breinbauer, I./Langer, M. (Hrsg.): Gefährdung der Bildung – Gefährdung des Menschen. (Böhlau) 1987, 238–248
- Denecke, W.
- 1986a Rezension zu: Trescher, H.-G. (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. *Westermanns päd. Beiträge* 11/1986, 39
- 1986b Traumdeutung im Unterricht. *Westermanns päd. Beiträge* 11/1986, 32–39
- Diem-Wille, G.
- 1986 Zusammenarbeit im Lehrkörper. Wien/Köln/Graz (Böhlau)
- 1987 Lehrer-Balintgruppen. In: Diem-Wille/Wimmer (Hrsg.): Materialien und Texte zur politischen Bildung 3. Wien, 96–105
- Döhner, O., Tiefensee, I.
- 1988 Übertragung und Gegenübertragung in pädagogischen Beziehungen – vernachlässigte Aspekte in der Ausbildung von Pädagogen für Behinderte. In: Iben, G. (Hrsg.) 1988, 116–122
- Eggert, A.
- 1987 Selbstbildnis mit abgeschnittenem Haar. Zur Balance der Geschlechtsrollen in Arbeitslosengruppen. In: Büttner, Ch., Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1987, 70–91

- Ertle, Ch.
 1985 Erzieherische Fragen aus der Sicht der Psychoanalyse. In: Bittner, G., Ertle, Ch. (Hrsg.) 1985, 11–29
 1988 Der erzieherische Dialog im Spiegel einer Balintgruppe. In: Iben, G. (Hrsg.) 1988, 109–116
- Ettl, T.
 1983a Wer nicht hören will muß fühlen. Zum Problem des Agierens in Kindertagesstätten. In: Leber, A. u. a. 1983, 35–54
 1983b »Geliebter Störenfried«. Ein Kindergartenkind zwischen Widerstand und Anpassung. In: Leber, A. u. a. 1983, 55–75
- Fatke, R.
 1985 »Krümel vom Tisch der Reichen«? Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik aus pädagogischer Sicht. In: Bittner, G., Ertle, Ch. (Hrsg.) 1985, 47–60
 1988 Das Life-Space-Interview (Fritz Redl). In: Iben, G. (Hrsg.) 1988, 133 bis 141
- Figdor, H.
 1983 Der Beitrag der Psychoanalyse für die Pädagogik der ersten fünfzehn Lebensmonate. Dissertation Wien
 1987 »Ich verstehe Dich, aber ich sag's Dir nicht«. Von der Möglichkeit psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens mit »verhaltensgestörten« Schülern. In: Datler, W. (Hrsg.) 1987, 268–293
 1988a Kann die Schule helfen? Zur Frage der Möglichkeit der Nachbetreuung straffällig gewordener Jugendlicher im Rahmen der Schule. In: Bäuerle, S. (Hrsg.): Kriminalität bei Schülern, Bd. 1. Stuttgart (Verlag für angewandte Psychologie) 1989
 1988b Was heißt »Fremdbestimmung«? In: Iben, G. (Hrsg.) 1988, 148–152
 1988c Zwischen Trauma und Hoffnung. Eine psychoanalytische Untersuchung über Scheidungskinder. *Sigmund Freud House Bulletin* 12, 1–20
 1988d Abschlußbericht über das Forschungsprojekt »Die Auswirkung der Scheidung auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder.« Unveröff. Manuskript, Wien, 1988
 1989 Können neurotische Kinder »pädagogisch geheilt« werden? Pädagogisch relevante Anmerkungen zum theoretischen Verhältnis von Trieb-, Struktur- und Objektbeziehungstheorie. Ersch. in: Bericht der 25. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern. Voraus-sichtl. Berlin 1989
- Finger-Trescher, U., Büttner, Ch.
 1987 Ergebnisse der psychoanalytischen Kleingruppenforschung und ihre Übertragbarkeit auf die pädagogische Praxis. In: Büttner, Ch./Trescher, H.-G. 1987, 134–149
- Friedrich-Barthel, M.
 1987 Szenen in Musik und Bewegung. In: Reiser, H./Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1987, 54–69
- Froehlich-Uhl, Ch.
 1983 Lebenswelt Grundschule – die erste Lehrerin: Schüler erzählen von ihren Erfahrungen. Kassel (GhK)
- Füchtner, H.
 1978 Psychoanalytische Pädagogik. Über das Verschwinden einer Wissenschaft und die Folgen. *Psyche* 32, 193–209
- Garlichs, A.
 1984 Lehrer und ihre Berufsprobleme. Bericht über eine Balintgruppe mit integrierter Selbsterfahrung. Kassel (GhK)
 1985 Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe von Schule. *Z. f. Päd.* 31, 365–383
- Gerspach, M.
 1987a Über Psychoanalytische Pädagogik. *Archiv f. Wissenschaft u. Praxis d. sozialen Arbeit* 2/1987, 84–97
 1987b Vom klassischen zum psychoanalytischen Paradigma in der Heilpädagogik. In: Reiser, H./Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1987, 146–160
- Graf-Nold, A.
 1988 Der Fall Hermine Hug-Hellmuth. Eine Geschichte der frühen Kinder-Psychoanalyse. München/Wien (Verlag Internationale Psychoanalyse) 1988
- Handler, P.
 1984 Die Betreuung körperbehinderter Kinder und Jugendlicher. Heilpädagogische und psychohygienische Aspekte. In: Datler, W., Reinelt, T. (Hrsg.): Psychotherapie als Hilfe für das Kind. München/Basel (Reinhardt) 156 bis 165
- Hirmke, V.
 1983 Er fürchtet sich vor dem schwarzen Mann oder: Ein Gastarbeiterkind zwischen zwei Welten. In: Leber, A. u. a. 1983, 102–116
- Hofmann, Ch.
 1984 Defizitpädagogik. Über die Selbstbeschränkung pädagogischer Kompetenzen. In: Kobi, E.E., Bürli, A., Broch, E. (Hrsg.): Zum Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik. Luzern (Verlag d. Schweiz. Zentralstelle f. Heilpäd.) 115–117
- Iben, G.
 1988 (Hrsg.) Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz (Grünewald)
- Imhof, M.
 1984 Schulische Selbsterfahrung. Die Schüler-Lehrer-Beziehung aus der Sicht von Ulrike. Kassel (GhK)
- Jorkowski, R.
 1988 »Herr Schmidt, Ihre Frau ist noch häßlicher als Ihr Hund!« oder: Wie Supervision für geschlechtsspezifische Diskriminierungen sensibilisiert. *päd. extra & demokrat. erziehung* 7–8/1988, 17–21

- Kipp, H.
1988 Wie kann die Psychoanalyse in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit wirksam werden? Reflexionen über Ausbildung und Fortbildung. *fragmente* 26, 5–18
- Körner, J.
1980 Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. *Psyche* 34, 769 bis 789
- 1983 Psychoanalytische Pädagogik. In: Mertens, W. (Hrsg.): *Psychoanalyse – Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München/Wien/Baltimore (Urban & Schwarzenberg), 123–128
- Kraft, E.
1987 Ein Jahr Unterricht mit Werner. Rückblick anhand eines Tagebuchs. In: Becker, H., Nedelmann, C. (Hrsg.) 1987, 37–47
- Leber, A.
1983a Frühe Erfahrung und späteres Leben. In: Leber, A. u. a. 1983, 11–28
1983b Rückzug oder Rache – Überlegungen zu unterschiedlichen milieuabhängigen Folgen früher Kränkung und Wut. In: Leber, A. u. a. 1983, 117–129
1985 Wie wird man »Psychoanalytischer Pädagoge?« In: Bittner, G., Ertle, Ch. (Hrsg.), 151–165
1986 Psychoanalyse im pädagogischen Alltag. Vom szenischen Verstehen zum Handeln im Unterricht. *Westermanns päd. Beiträge* 11/1986, 15–19
1988 Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Iben, G. (Hrsg.) 1988, 41–61
- Leber, A., Trescher, H.-G.
1987 Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen. In: Büttner, Ch., Trescher, H.-G. (Hrsg.), 113–122
- Leber, A., Trescher, H.-G., Ettl, T., Finger, U.D., Hirmke, V., Scheuermann, P., Büttner, Ch., Bieniussa, P., Steuck, Ch.
1983 Reproduktion der frühen Erfahrung. Frankfurt (Fachbuchhandlung f. Psychologie) und Darmstadt (Wissenschaftl. Buchgesellschaft)
- Leber, A., Trescher, H.-G., Weiss-Zimmer, E.
1989 Krisen im Kindergarten: Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen. Frankfurt (Fischer)
- Lotz, W.
1988 Die Bedeutung von Sinnbildern für das pädagogische Handeln. In: Iben, G. (Hrsg.), 83–93
- Lütznier-Lay, E., Lohmann-Pabst, G.
1987 Eine Supervisionsgruppe mit Hort-Erzieherinnen. In: Büttner, Ch., Trescher, H.-G. (Hrsg.), 92–112
- Marotzki, W.
1984 Subjektivität und Negativität als Bildungsproblem. Frankfurt (Peter Lang)
1988 Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. In: Hansmann, O., Marotzki, W. (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie I: Systemat. Markierungen*. Weinheim (Deutscher Studien Verlag), 311–333

- theorie I: Systemat. Markierungen. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 311–333
- Mattner, D.
1987 Empathie ist nicht genug. Szenen aus dem Heimalltag. In: Reiser, H., Trescher, H.-G. (Hrsg.), 39–53
- Moll, J.
1988 Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen Strömungen um 1920. *Z. f. Päd.*, 23. Beiheft, Weinheim/Basel (Beltz), 149–159
- Muck, M.
1983 Psychoanalyse in der Schule. In: Mertens, W. (Hrsg.): *Psychoanalyse – ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München/Wien/Baltimore (Urban & Schwarzenberg), 238–243
- Müller, B.
1985 Die Last der großen Hoffnungen. Weinheim u. München (Juventa) 1985
- Müller, E.
1983 Erziehungswissenschaftlicher Unterricht und Psychoanalyse. Frankfurt (Peter Lang)
- Neidhardt, W.
1985 Psychoanalytische Didaktik? In: Bittner, G., Ertle, Ch. (Hrsg.), 95–116
1986 Wenn das Erleben zum Thema wird... Ein Beitrag zur Beziehung zwischen Psychoanalyse und Didaktik. *Westermanns päd. Beiträge* 11/1986, 28 bis 31
- Niedergesäß, B.
1987 Opa macht das Haus kaputt. Gruppenprozesse in der Krabbelstube. In: Büttner, Ch., Trescher, H.-G. (Hrsg.), 12–21
- Niemeyer, Ch.
1987 Der Praktiker als Forscher. *Psyche* 41, 193–237
- Oberläuter, D.
1985 Rudolf Ekstein – Leben und Werk. Wien/Salzburg (Geyer Ed.)
- Osztoivits, O.
1982-83 August Aichhorns Experiment mit der verwaarlosten Jugend. *ZV-Lehrerzeitung* 5/1982, 26–28; 1983, 20–22
1989 Aichhorns Experiment mit den aggressiven Jugendlichen. Ersch. in: *DU-Fachzeitschrift f. die Arbeit in Hort u. Heim*, 1989
- Pazzini, K.-J.
1988a Es spiegelt sich. Verborgene Liebe und Macht – Arbeit an Supervisionsthemen aus einer Balintgruppe. *päd. extra & demokrat. erziehung* 7–8/1988, 13–16
1988b Bildung und Bilder. In: Hansmann, O., Marotzki, W. (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie I: Systemat. Markierungen*. Weinheim (Deutscher Studien Verlag), 334–363

- Picker, H.
1985 Statt Leistungszwang Erlaubnis zum Gefühl. Wien (Selbstverlag der Österr. Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalyse u. Sozialtherapie) 1985
- Randolph, R.
1986 Psychotherapie – Heilung oder Bildung. Dissertation, Frankfurt; erscheint 1989/90 in überarbeiteter Form: Heidelberg (Schindele)
- Petri, H.
1986 Kriegsangst bei Kindern. Atomkrieg und Erziehung. *Neue Sammlung* 26, 45–56
- Pühl, H., Schmidbauer, W.
1986 Supervision und Psychoanalyse. München (Kösel)
- Reich-Büttner, U.
1987 Du bist schuld. Einblicke in schulische Gruppenprozesse. In: Büttner, Ch., Trescher, H.-G. (Hrsg.), 22–35
- Reinelt, T.
1984 Lehren und Lernen in der heil- und sonderpädagogischen Ausbildung. In: Kobi, E.E., Bürli, A., Broch, E. (Hrsg.): Zum Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik. Luzern (Verlag d. Schweiz. Zentralstelle f. Heilpäd.) 1984, 155–161
- Reiser, H.
1987 Beziehung und Technik in der psychoanalytisch orientierten themenzentrierten Gruppenarbeit. In: Reiser, H., Trescher, H.-G. (Hrsg.), 181 bis 196
- Reiser, H., Trescher, H.-G.
1987 Wer braucht Erziehung? Mainz (Grünewald)
- Rödler, P.
1988 Der unmögliche Dialog – Thesen zum verstehen jenseits der Sprache. In: Iben, G. (Hrsg.), 201–211
- Roth, J.K.
1984 Hilfe für Helfer: Balintgruppen. München (Piper) 1988
1985 Psychoanalyse studieren? Analytische Gruppenarbeit an der Hochschule. *Z. f. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 21, 125–135
- Rückert, K.
1987 Konfliktfeld Leben: Institutionen, Randgruppen und der einzelne Mensch in der Sozialtherapie. Wien (Selbstverlag der Österr. Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalyse u. Sozialtherapie) 1987
- Schäfer, G.E.
1984 Spiel, Phantasie und Selbstbezug. In: Kreutzer, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik Bd. 1, Düsseldorf
1985 Phantasieren, Spielen, Lernen. In: Bittner, G., Ertle, Ch. (Hrsg.), 117–135
1986 Spiel, Spielraum und Verständigung. Weinheim/München (Juventa)
1988 Familiengeschichten – Überlegungen zu Kontinuität und Diskontinuität aus hermeneutisch tiefenpsychologischer Sicht. *Z. f. Päd.*, 23. Beiheft, Weinheim/Basel (Beltz), 259–262
- Schinkel, A.
1983 Das Zusammenspiel von Psychoanalyse und Pädagogik am Beispiel der schulischen Arbeit mit psychotischen Kindern. *Neue Sammlung* 23, 513 bis 524
- Schmid, V.
1988 Konsultation im Förderkindergarten. In: Kantter, H., Klein, G., Langheimer, W., Wiegand, H.-S. (Hrsg.): Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Heidelberg (Schindele), 287–301.
- Schrübbbers, Ch.
1986 Entwurf zu einer Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik. *Arbeitshefte Kinderpsychoanalyse* 5/6, 118–145
1988 a und A versus ABC. Psychoanalytische Pädagogik? *fragmente* 26, 128–142
- Scobel, W.A.
1988 Was ist Supervision? Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht)
- Spiel, W., Datler, W.
1984 Zum Verhältnis von Therapie und Pädagogik aus der Sicht der Psychotherapie und Medizin. In: Heitger, M., Spiel, W. (Hrsg.): Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik. München/Basel (Reinhardt), 81–107
- Steinlechner, G.
1986 Das Werk August Aichhorns in seiner Bedeutung für die Sozialarbeit mit Straffälligen. Dissertation Salzburg 1986
1987 Was bringt die Psychoanalyse der Sozialarbeit mit Straffälligen? *Sozialarbeit u. Bewährungshilfe* 2, 1987, 3–13
- Tischer, M.
1988/89 Freud für Schüler. *Pädagogische Korrespondenz* 4, 66–75
- Trescher, H.-G.
1983a Wer versteht, kann (manchmal) zaubern oder: Spielelemente in der Pädagogik. In: Leber, A. u. a. 1983, 197–209
1983b Aspekte der Lebenswirklichkeit und des Fernsehkonsums von Kindern. In: Leber, A. u. a. 1983, 73–79
1983c Narzißmus und Comic. In: Leber, A. u. a. 1983, 180–196
1985a Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Frankfurt/New York (Campus); (vergriffen, Neuauflage Frühjahr 1990 bei Grünewald Verlag, Mainz)
1985b Einige Überlegungen zur Frage: Was ist Psychoanalytische Pädagogik? In: Bittner, G., Ertle, Ch. (Hrsg.), 61–66
1985c Magie und Empathie. In: Büttner, Ch. (Hrsg.), 43–66
1987a Selbstverständnis und Problembereiche der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Reiser, H., Trescher, H.-G. (Hrsg.), 197–209

- 1987b Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen. In: Büttner, Ch., Trescher, H.-G. (Hrsg.), 150–161
- 1988 Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse. *Neue Praxis* 18, 455–464
- 1988a Industriell gefertigte Industrielwelten. *Medien praktisch* 1/88, 51–56
- 1989 Gruppenanalytische Selbsterfahrung in der Ausbildung von Pädagogikstudent/innen. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 24, 4/1989
- Wagner-Winterhager, L.
- 1984 Warum haben Jugendliche Lust zu grausamen Filmen? *Neue Sammlung* 24, 346–370
- 1988a Pädagogik der Ich-Unterstützung. *Die Deutsche Schule*, 1/1988, 55–69
- 1988b Psychoanalytische Pädagogik in ihren Anfängen. *Neue Praxis* 18, 111–119
- Weiß, E.
- 1987 Ethik, Psychoanalyse und Pädagogik. Studien zur Grundlage mündigkeitsorientierter Moralerziehung. Frankfurt (Peter Lang)
- Wellendorf, F.
- 1983 »Sozial auffälliges Verhalten« als Problem der Institutionsberatung an Schulen. In: Kury, H., Lerchenmüller, H. (Hrsg.): Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten – Situationsbeschreibung und Möglichkeiten der Prävention. Köln/Bern/Bonn/München (Carl Heymanns), 400–421