

Auf dem Wege zu einer Psychoanalytischen Pädagogik

In: Trescher, H.-G., Büttner, C., Datler, W. (Hrsg.) (1992):
Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. Grünewald: Mainz, 66-84

1. Einleitung

Die Forderung nach Begründung einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik steht seit Jahren auf der Tagesordnung zahlreicher Kongresse und im Inhaltsverzeichnis ansehnlicher Sammelbände. Aber trotz intensiver Bemühungen¹ ist es bis heute nicht gelungen, an die Tradition der Psychoanalytischen Pädagogik vor ihrer Zerschlagung unter dem NS-Regime anzuknüpfen und eine eigenständige Psychoanalytische Pädagogik wissenschaftlich zu fundieren. Der folgende Beitrag soll einen Standpunkt skizzieren, der die Diskussion um die Möglichkeiten einer Psychoanalytischen Pädagogik anregen könnte.

Den Schwerpunkt meiner Betrachtungen werde ich auf die psychoanalytische Methode und ihre Anwendung legen, weil ich vermute, daß die Hindernisse im Dialog zwischen Pädagogik und Psychoanalyse auch von einigen (Selbst-)Mißverständnissen über die Methode der Psychoanalyse verursacht sind. Auch nehme ich an, daß eine Psychoanalytische Pädagogik im wissenschaftlich reflektierten Handeln entwickelt werden muß; Versuche, die Psychoanalytische Pädagogik gleichsam „von oben“, über die wissenschaftstheoretische Reflexion zu begründen (z.B. Figdor 1989) erwiesen sich regelmäßig als wenig fruchtbar. Ähnlich wie die Psychoanalyse selbst, die zunächst als Praxisform entwickelt wurde, und deren klinische Theorie und Metapsychologie mit gehörigem Abstand folgten, müßte auch eine Psychoanalytische Pädagogik auf dem „Mutterboden“ (Freud) der Praxis wachsen, bevor sie als eine Handlungswissenschaft ausformuliert werden könnte.

Die Theorien der Psychoanalyse und auch die der Pädagogik sind selbst zu sehr widerspruchsvoll, teilweise viel zu wenig ausformuliert (vgl. Fatke 1985), als daß sie für derart integrative Bemühungen auf wissenschaftstheoretischer Ebene zur Verfügung stünden². Im Falle der Psychoanalyse muß man schon aufgrund der „Ungleichzeitigkeit“ von Theorie und Praxis (Appy) gar befürchten, daß die psychoanalytische Praxis nicht einmal angemessen in klinischer Theorie und Metapsychologie wiedergegeben ist. Und solange das, was der Psychoanalytiker (hinreichend erfolgreich) tut, relativ unabhängig ist von dem, was er auf

¹ Vgl. die Beiträge im „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“, darin z.B. B. Müller 1989, und R. Fatke 1985.

² Ob es je gelingen kann, eine wissenschaftliche Disziplin auf dieser Ebene zu konstituieren, ist ohnehin mehr als fraglich.

der Ebene methodischer und theoretischer Diskussion sagt, sind die Theorien der Psychoanalyse kaum geeignet, mit denen der Pädagogik verknüpft zu werden. Versucht man es dennoch – wie z.B. Figdor (a.a.O.) – so mag man auf der Ebene der Metapsychologie zu sehr schlüssigen Betrachtungen über Psychoanalytische Pädagogik kommen, aber diese bleiben wirkungslos, weil sie die Praxis psychoanalytischen Handelns gar nicht richtig wiedergeben.

Zum anderen befindet sich auch die pädagogische Theorienbildung – wie Fatke (1985) schreibt – noch in einem unbefriedigenden Zustand, so daß sie ihrerseits noch gar nicht recht als Grundlage für eine Psychoanalytische Pädagogik dienen könnte.

Die sich nun anschließenden Kapitel sind wie folgt geordnet: Ich beginne mit einem Abschnitt über die schwierigsten Probleme, die bei einer Entwicklung Psychoanalytischer Pädagogik zu bewältigen sein werden. Anschließend entwerfe ich – in knapper Form – eine Theorie des psychoanalytischen Prozesses³, die so gefaßt ist, daß sie einerseits die wesentlichen Merkmale dieses Prozesses aufnimmt, andererseits aber geeignet sein könnte, auch außerhalb eines klinischen Settings – also etwa in pädagogischen Situationen – angewendet zu werden. Im Schlußkapitel dann werde ich anhand von Fallbeispielen versuchen, dieses Konzept psychoanalytischer Methode auf pädagogische, insbesondere sozialpädagogische Fragestellungen anzuwenden. Möglicherweise können diese Beispiele zu ähnlichen Versuchen im sozialpädagogischen Feld anregen.

2. Probleme einer Psychoanalytischen Pädagogik

Man könnte die Psychoanalytische Pädagogik als eine „Handlungswissenschaft“ bezeichnen – wenn es sie gäbe. Der Begriff „Psychoanalytische Pädagogik“ bezeichnet ein äußerst heterogenes Praxisfeld; wir schauen auf einzelne, sehr beeindruckende psychoanalytisch-pädagogische Projekte, sowohl in der Vergangenheit bis 1937 als auch nach 1945 (z.B. die Arbeit von Redl/Wineman 1984). Müßig ist es fast, auf die zahlreichen anregenden Publikationen zum Thema einzugehen, auch gibt es Sammlungen (Bittner/Rehm 1964, Cremerius 1971, Fürstenau 1974) und Literaturübersichten (Horvath/Scheidl-Trummer 1989), die von der Lebendigkeit psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Autoren zeugen. Schließlich gibt es Arbeitskreise und Kommissionen wissenschaftlicher Vereinigungen, die – oft gegen mancherlei Widerstände – um die Etablierung einer Psychoanalytischen Pädagogik bemüht sind. Dennoch, ich wiederhole mich: Es ist nicht gelungen, die Psychoanalytische Pädagogik als eine eigene, wissenschaftlich fundierte und von anderen Wissenschaften abgegrenzte Wissenschaft zu konstituieren.

³ Dies ist die Kurzfassung einer Monographie, die derzeit in Vorbereitung ist.

Verschiedene Gründe sind für diesen Mißerfolg verantwortlich zu machen.

Die Projekte der Psychoanalytischen Pädagogik der ersten Generation von Aichhorn bis Zulliger, aber auch von Bettelheim, Redl und anderen sind persönlich sehr überzeugend, der Mut und die Haltung dieser Pädagogen ist faszinierend, und ihre Wirksamkeit ist heute unbestritten. Aber ihre Theorien sind solitär, nur wenige sind haltbar, und nicht selten gewinnt man den Eindruck, daß es eben doch die persönliche Haltung, das Einfühlungsvermögen und die Geduld – neben anderen Eigenschaften – war, welche den Erfolg ermöglichten⁴. Die „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“, die bis zum Jahre 1937 erscheinen durfte, ist ein eindrucksvolles Zeugnis sowohl für die Kreativität und den Wagemut, als auch für die manchmal waghalsig anmutende Konzeptbildung der psychoanalytischen Pädagogen jener Zeit.

Die breite Streuung der Beiträge über die Praxis Psychoanalytischer Pädagogik zeigt, wie heterogen dieses Praxisfeld war. Anfangs gehörte auch die psychoanalytisch orientierte Kindertherapie dazu, die sich ja erst später (Klein 1926, A. Freud 1927) als Kindertherapie bzw. Kinderanalyse herausdifferenzierte und in jeder Hinsicht (organisatorisch, publizistisch und konzeptionell) eigene Wege ging. Gewiß trug auch die Zerschlagung der Psychoanalytischen Pädagogik und die erzwungene Auswanderung vieler Psychoanalytiker dazu bei, daß in der Nachkriegszeit nicht einfach an die alte Tradition angeknüpft werden konnte; ähnlich wie im Falle der Psychoanalyse selbst mußte neu begonnen werden. Und es mag fraglich sein, ob – wie im Falle der Psychoanalyse – die Schatten der Vergangenheit nicht doch auch den Neubeginn erschwerten.

Die Konstruktion einer neuen Psychoanalytischen Pädagogik dürfte schließlich auch dem Wissenschaftstheoretiker Kopfzerbrechen bereiten: Es müßte ja eine Kombination verschiedener Wissenschaftstypen gesucht werden: Zum einen „technologische“ Wissenschaft (Klages), also Anwendungswissenschaft, zum anderen „quasi-paradigmatische“ Wissenschaft (Hermann), welche – wie die Psychoanalyse – eine sehr heterogene Praxis mit relativ wenigen Theoremen zu erfassen und (therapeutisch) zu beeinflussen sucht. Eine derartige Heterogenität wissenschaftlicher Theorien mag in den Augen moderner Wissenschaftstheoretiker durchaus attraktiv sein – schon Nils Bohr verlangte „disjunktive“ Theorien zur Erklärung komplexer Phänomene, z.B. des Lichtes – aber die bisher vorliegenden Beispiele sind hier wenig ermutigend. Die Psychoanalyse selbst ist ja ein Beispiel für eine in

⁴ Hierin unterscheiden sich die psychoanalytischen Pädagogen jener Zeit durchaus nicht von ihren zeitgenössischen psychoanalytischen Kollegen: Auch diese erarbeiteten sich ihre behandlungspraktischen Überzeugungen erst nachträglich und oft in Gestalt grober Rationalisierungen – vgl. das Konzept der „therapeutischen Ich-Spaltung“ von Sterba 1934 –, ohne daß sie dadurch erfolglos wurden.

Wahrheit sehr heterogene Theorie, deren Konstitution noch der Klärung bedarf (Vorschläge dazu z.B. von Fischer 1989, Körner 1985, 1986, Tress 1988).

In einer Veröffentlichung des Jahres 1980 habe ich von all den Schwierigkeiten, die einer Entwicklung Psychoanalytischer Pädagogik als Wissenschaft entgegenstehen, zwei ganz besonders hervorgehoben; beide will ich heute noch einmal diskutieren und – mit etwas geändertem Ergebnis – auch beurteilen. Es handelt sich um zwei Behauptungen:

1. Die Behauptung, daß die Psychoanalyse unteilbar sei; Theorie und Methode seien eng miteinander verknüpft, und die Methode selbst („Theorie der Technik“) dürfe man ihrerseits nicht zerlegen und fragmentiert anwenden.
2. Psychoanalyse und Pädagogik seien in mehrfacher Hinsicht grundverschieden; das beträfe die Methoden ihres Erkenntnisgewinns, die Wege der Veränderung, die Ziele und die Bedingungen psychoanalytischer bzw. pädagogischer Situationen.

Die Behauptung, die Psychoanalyse sei unteilbar, bezieht sich wiederum auf zwei verschiedene Sachverhalte: Zum einen darauf, daß Theorie und Praxis unteilbar seien, daß also das „Bedingungswissen“ und das „Veränderungswissen“ der Psychoanalyse (Thomä/Kächele 1985) nicht jeweils für sich allein gültig wären, und daß das „Junktum“ von Heilen und Forschen (Freud) verbiete, das eine ohne das andere zu betrachten. Zum zweiten bezieht sich die Unteilbarkeitsbehauptung darauf, daß die Regeln und Begriffe der psychoanalytischen Methode ein System, eine untrennbare Einheit bilden, die verlangt, daß diese Methode nur als Ganzes Anwendung finden dürfe.

Der erste Sachverhalt zielt darauf, daß die klinische Theorie der Psychoanalyse außerhalb ihrer Anwendung gleichsam ins freie Schweben gerät und dann in beliebigen Kontexten eingebunden werden kann. Tatsächlich muß sich die Wahrheit psychoanalytischer Erkenntnis in ihrer Anwendung bewähren. Verwendet man einzelne ihrer Theorien wie z.B. die Ich-Psychologie, die Objektbeziehungstheorie oder die Theorie des „szenischen Verstehens“ in anderen Zusammenhängen, lassen sich zwar möglicherweise plausible neue Theorien (z.B. über die Sozialisation, über individuelles Schicksal und Kulturentwicklung) herstellen, aber diese Theorien halten sich häufig genug in einem „Niemandland“ auf, in dem sie der Konfrontation mit alternativen Theorien und erst recht der praktischen Bewährung entgehen können. Die äußerst anregenden Modelle der Kritischen Theorie enthalten sowohl positive als auch negative Beispiele: Sehr anregend sind zum Beispiel die Arbeiten über den autoritären Charakter (Horkheimer, Adorno) oder die Beiträge von Lorenzer (1970) und Zepf (1976).

Der zweite Sachverhalt innerhalb der Unteilbarkeitsbehauptung zielt darauf, daß die Regeln und Methoden der psychoanalytischen Arbeit eine untrennbare Einheit bilden, die man keinesfalls zerlegen darf. Dazu

ein Beispiel: Die Arbeit mit der Übertragung des Patienten ist nach heutiger Auffassung (Körner 1989) als Arbeit innerhalb der therapeutischen Beziehung und ihres Zueinanders von Übertragung und Gegenübertragung zu verstehen. Hatte man in der „klassischen“ psychoanalytischen Auffassung die Übertragung nur als eine Disposition zu einem sich wiederholenden, zumeist inadäquaten Verhalten aufgefaßt, weiß man heute, daß der Patient (oder Klient) seine Übertragung auch im Hinblick auf das Gegenüber und dessen zu erwartender Handlungsweisen entwirft. Aufgrund dieser Verschränkung von Übertragung und Gegenübertragung kann man die Übertragung nicht „objektivierend“ beobachten, etwa, wie ein Psychologe die Vorurteilsbereitschaft eines Probanden in einem objektiven Verfahren zu messen versucht. Streng genommen kann ein Psychoanalytiker (oder eben ein Pädagoge) die Übertragung eines Patienten (oder eines Schülers) nur selbstreflexiv erkennen. Diese Selbstbefragung aber ist außerhalb eines psychoanalytischen Settings wohl kaum realisierbar.

Ähnlich verhält es sich mit der freien Assoziation. Auch sie braucht „Gegenstücke“, nämlich die gleichschwebende Aufmerksamkeit und die Abstinenz. Abstinenz und freie Assoziation benötigen einander, und es wäre äußerst verwirrend, wenn ein Therapeut oder Pädagoge sein Gegenüber zu freiem Assoziieren aufforderte, ohne gegenüber diesen Assoziationen abstinenz sein zu können.

Die einzelnen Methoden der psychoanalytischen Behandlung und ihre Begriffe sind also derart aufeinander bezogen, daß sie einander voraussetzen, in ihrer Wirksamkeit voneinander abhängen und daher keinesfalls einzeln, für sich angewendet werden sollten. Negatives Beispiel sind jene pädagogischen Bemühungen, die – mit bester Absicht – die mutmaßliche Übertragungsneigung eines Schülers deuten, um ihre Inadäquatheit und vielleicht ihren Wiederholungscharakter zu kennzeichnen.

Es kann m.E. nicht sinnvoll sein, einzelne methodische Konzepte der Psychoanalyse herauszulösen und für sich zu handhaben. Aber es bleibt die Möglichkeit, die Methode als Ganzes – gegebenenfalls reformiert – in pädagogischen Feldern anzuwenden. Erste Beispiele sind die psychoanalytisch fundierten Supervisionsmethoden, z.B. die Balint-Gruppenarbeit (Rosin 1988), welche die Methode der Psychoanalyse *als Ganzes* in einem anderen Setting, mit geänderter Zielsetzung aber unter Beibehaltung der wesentlichsten psychoanalytischen Prinzipien⁵ anzuwenden sucht.

In diesem Versuch, die psychoanalytische Methode ungeteilt zur Grundlage auch pädagogischen Handelns zu machen, stoßen wir

⁵ Die Balint-Gruppe arbeitet mit Übertragungen und Gegenübertragungen, welche im Gruppenprozeß als Widerspiegelungen erkennbar werden; sie nimmt unbewußte Phantasien zu ihrem Gegenstand und arbeitet an Widerständen und „Lernbarrieren“ (Rosin 1981).

zwangsläufig auf die zweite der weiter oben vorgebrachten Behauptungen, nämlich die Behauptung von der unüberbrückbaren Verschiedenheit psychoanalytischen und pädagogischen Handelns und ihrer Theorien. Dieses Unvereinbarkeitstheorem, das z.B. Bittner (1985, 621) als Gegeneinander von „Freiräume schaffen“ der Psychoanalyse und „Erziehung zur sozialen Verlässlichkeit“ der (Sozial-)Pädagogik charakterisiert (vgl. auch Müller 1989, Olk 1986), beruht nun, wie ich meine, auf einer mißverstandenen Psychoanalyse. Das wesentlichste Mißverständnis liegt darin, daß die Autoren der Unvereinbarkeitsbehauptung (zu denen ich mich auch rechne) das Wesen der Abstinenzregel und, damit zusammenhängend, auch die Regeln der freien Assoziation und der gleichschwebenden Aufmerksamkeit unzutreffend erfassen: Sie mystifizieren die Abstinenz zu einem Ideal der Indifferenz⁶ des Psychoanalytikers, die ihm erlaubte, im therapeutischen Prozeß ziellos und quasi ohne Absicht zu sein. Hierin nun unterscheide sich der Psychoanalytiker in grundlegender Weise von jedem Pädagogen.

Ich werde im folgenden Kapitel versuchen, dieser unzutreffenden Konzeptualisierung ein eigenes Konzept der psychoanalytischen Methode entgegenzusetzen. Ziel dieser Erörterung ist es, das „praktisch-ändernde“ Verfahren der Psychoanalyse (Lorenzer) relativ unabhängig von klinischen Situationen (und erst recht unabhängig von der Couch-Sessel-Anordnung) zu entwerfen, ohne die Theorie der Methode in ihrem Kern zu verändern. Anschließend wird zu prüfen sein, ob die so verstandene Methode der Psychoanalyse auch in nicht-klinischen Feldern – also auch dem der Pädagogik – anwendbar sein könnte. Wenn das gelänge, wäre eine schon ältere Forderung psychoanalytischer Pädagogen (Trescher 1985) eingelöst, die Methode der Psychoanalyse von der Technik ihrer (klinischen) Anwendung zu trennen, um sie für eine Psychoanalytische Pädagogik fruchtbar zu machen. Daß derartige Versuche bislang nicht so recht gelungen sind, liegt wohl daran, daß die Trennung von Methode und Technik unzureichend blieb; zu wenig konnte geklärt werden, welche methodischen Regeln der Psychoanalyse essentiell, und welche nur marginal wären. Psychoanalytiker haben zu dieser Unklarheit selbst sehr viel beigetragen. Erst in jüngerer Zeit bemühen sie sich (z.B. Thomä/Kächele 1985), die einzelnen Regeln psychoanalytischer Behandlung – z.B. das Liegen auf der Couch und die Stundenfrequenz – auf ihre Wirksamkeit im psychoanalytischen Prozeß hin zu untersuchen. Der nun folgende Versuch, die psychoanalytische Methode zu verstehen, richtet sich demnach auch an das Selbstverständnis der Psychoanalytiker.

⁶ Diese Indifferenz sei entweder durch unendliches Verstehen, oder aber von vornherein als „ohne Wunsch sein“ (Bion) zu erreichen. Schon Freud aber wies doch darauf hin, daß diese „Indifferenz“ nur durch „Niederhaltung“ der Gegenübertragung (1915, 313) zu gewinnen sei. „Niederhalten“ ist aber als „Begrenzen“, oder „um ihren Einfluß bringen“ zu verstehen, nicht als „vermeiden“ oder gar „beseitigen“.

An manchen Stellen wird es Abweichungen von der bisherigen Lesart psychoanalytischer Methodik geben, aber ich werde versuchen, diese Abweichungen zu begründen. Der Übersichtlichkeit halber werde ich meine Auffassung in Thesenform vortragen und einige erläuternde Gedanken in die Fußnoten abschieben. Auch verzichte ich darauf, meine Auffassungen über die Methode der Psychoanalyse im einzelnen ausführlich zu bibliografisch zu dokumentieren.⁷

3. Eine Theorie psychoanalytischer Methodik

1.

Zahlreiche Einflüsse fördern den therapeutischen Erfolg der Psychoanalyse. Je nach Erkrankung des Patienten wirken rationale Einsicht (etwa in genetische Zusammenhänge) und emotionales Erleben (etwa das Gewahrwerden einer neuen Beziehungswirklichkeit) in unterschiedlichem Verhältnis zueinander. Den stärksten, „mutativen“ (Strachey) Einfluß aber nimmt die Erfahrung des Patienten, daß er mit seiner therapeutischen Beziehung in eine Sackgasse geraten ist, aus der er nur „autoplastisch“, also in der Auseinandersetzung mit seinen eigenen psychischen Konflikten bzw. seinen inneren Objekten herausfinden kann.

Der Patient erfährt einen Anstoß sich zu ändern, wenn er mit seiner Übertragung in eine Beziehungskrise gerät. Er bemerkt, daß die im Alltag zu erwartende Beziehungsantwort ausbleibt.⁸ Er hört die Deutungen über diese Erfahrung und sucht über die Umgestaltung seiner inneren Objektwelt zu einer neuen Beziehungslösung zu kommen. Therapeutisches „agens“ ist m.E. vor allem ein Beziehungskonflikt; Deutungen, vor allem rekonstruktive Deutungen begleiten und klären, sie dienen der Anschauung, weniger der Veränderung.

Dieser Prozeß gilt sowohl für „klassische“ Neurosen (Übertragungsneurosen), als auch für „strukturelle Ich-Störungen“; aber die jeweils auftretenden „Beziehungskrisen“ in der therapeutischen Beziehung unterscheiden sich voneinander.

2.

Die freie Assoziation ist insofern eine „Grundregel“, als sie diesen Prozeß

⁷ Hier nur ein kurzer Hinweis auf eigene publizierte Arbeiten zur psychoanalytischen Behandlungsmethode: Körner 1989a, 1989b, 1990, 1991, Körner/Rosin 1985, 1992.

⁸ Diese Antwort ist unbewußt erwünscht, obgleich sie sehr schmerzhaft, erniedrigend oder abweisend sein kann. Wir begegnen hier dem für Handlungstheoretiker verwirrenden Sachverhalt, daß Menschen unbewußt absichtlich sich in Beziehungen Leid zufügen.

des Durcharbeitens innerer Konflikte aufgrund krisenhafter Beziehungserfahrungen auf mehrfache Weise ermöglicht und fördert: Zum einen ermöglicht sie den Blick auf unbewußte Absichten und Ziele; erst dadurch wird die Übertragungssituation überhaupt verständlich.⁹ Zum zweiten erlaubt die Grundregel, daß der Patient die therapeutische Beziehung im Lichte seiner Übertragung interpretiert, ohne daß er sich an vernünftige oder konventionell gültige Regeln der Wahrnehmung und Deutung halten müßte.¹⁰

Dabei bringt der Patient diejenigen Beziehungswünsche ins Spiel, die – aus unterschiedlichen Gründen – unerledigt geblieben sind.¹¹ Aufgrund dieser „Rückgriffe“ auf historisch frühere Beziehungsmuster wirkt der Patient in einem „zeitlichen“ Sinne regressiv (Körner/Rosin 1992), aber natürlich ist er der erwachsene Mensch, der zurückerphantiert, und der in der therapeutischen Beziehung die „verbliebene Kindlichkeit“ (Brück) mit den Mitteln des Erwachsenen inszeniert. Wenn der Patient die Grundregel derart nutzt und versucht, seine therapeutische Beziehung im Sinne seiner Übertragungskonflikte hier und jetzt zu prägen, könnte man von einer „räumlichen“ Regression und einer Übertragungsneurose sprechen.

3.

Die „Beziehungskrise“ (s.o.) des Patienten wird dadurch möglich, daß der Analytiker die Übertragungswünsche des Patienten versteht, aber nicht einlöst, sondern zur rechten Zeit deutet.

Das setzt zum einen voraus, daß er sich – bis zu einem gewissen Ausmaß – ansprechen, ja verstricken läßt,¹² um der Übertragung gewahr zu werden. Je nach persönlicher „Restneurose“ muß der Analytiker – wie der Patient – mit dem eigenen Widerstand schon gegen das Gewahrwerden der Übertragung rechnen.

⁹ Der Beziehungsentwurf des Patienten ist nur teilweise – in seiner repetitiven und möglicherweise inadäquaten Gestalt – „von außen“, objektivierend zu erkennen. Der „interaktionelle Anteil“ (König) hingegen ist nur im Erleben des Analytikers zu erfassen, etwa als die subjekthafte „Antwort“ auf die Übertragung. Der „szenische“ Aspekt schließlich ist nur über Deutungsschritte, ähnlich wie ein Traum oder die Deutung eines Kunstwerkes erfahrbar.

¹⁰ Z.B. kann der Patient vermuten, daß der Analytiker nicht wohlwollend ist, sondern im Gegenteil Böses im Schilde führt. Das heißt, daß der Patient die Grundlagen, Voraussetzungen der gemeinsamen Arbeit subjekthafte uminterpretieren kann.

¹¹ Ich stimme hier mit Weiss und Sampson überein, daß der Patient durchaus versucht, seine pathogenen Überzeugungen in konstruktiver Absicht auf die Probe zu stellen (vgl. auch Fürstenau 1992). Er will etwas ändern, aber er ist auch bereit, auf seine alten Deutungsmuster und Handlungsweisen zurückzugreifen, wenn der Analytiker seine „Proben“ nicht besteht.

¹² Loch sprach in einem schönen Bild davon, daß der Analytiker die Übertragung „verkosten“ muß, ähnlich wie ein Koch eine Suppe abschmeckt. Frank sagt: Der Analytiker muß sich „berühren, aber nicht rühren lassen“ (pers. Mitt.).

Zum zweiten muß der Analytiker Entscheidungen fällen darüber, welche Übertragungskonflikte er zu welchem Ziel oder Ergebnis hin bearbeiten will.¹³ Dazu benötigt er einen ideellen, „exzentrischen“ Standpunkt,¹⁴ von dem aus er sich und seine Beziehung zum Patienten anschauen und verstehen kann,¹⁵ und der ihm eine Richtlinie gibt. Hier liegt unzweifelhaft ein subjektiv begründeter, normativ wirksamer Einfluß des Analytikers. Zahlreiche Autoren haben versucht, diesen normativen Einfluß des Psychoanalytikers zu leugnen und hinter unendlichen hermeneutischen Zirkeln zu verbergen. Aber es nützt nichts: Man kann sich und den eigenen Standpunkt nicht hinter einem „alles verstehen“ wegrelativieren.¹⁶

4.

Die teilweise nicht-bewußte Vorstellung des Analytikers von der „Grenze“ der Verstrickung könnte man – in Anlehnung an Goffman – den „Rahmen“ der therapeutischen Situation nennen. Dieser setzt sich nur vordergründig aus den konkreten Regeln der gemeinsamen Arbeit zusammen, vielmehr geht es um die Grenzen der therapeutischen Beziehung, an denen die Übertragung zum Konfliktfall wird. Allerdings werden derartige Grenzfälle als konkrete Rahmenverletzungen (z.B. als Agieren am Stundenende, bei der Begrüßung o.ä.) besonders leicht sichtbar. Der Rahmen wird immer dann wirksam, wenn der Patient mit seinem Wunsch, den Analytiker als Objekt im Sinne seiner Übertragung zu verwenden, an die vom Analytiker vertretenen Grenzen stößt.¹⁷

5.

Die Dynamik des psychoanalytischen Prozesses ist also als ein Ringen um eine Beziehung zu verstehen, ausgelöst von unerfüllten, teilweise unbewußten Übertragungspantasien, die an den Rahmen der psychoanalytischen Situation stoßen. Jeder Patient hat das Recht, den Rahmen auf seine Weise (um-)gestalten zu wollen, aber jeder Analytiker hat die Pflicht, den Rahmen zu wahren.

Diese Dynamik ist nun nicht als Wiederherstellung eines verletzten

¹³ Im „einfachsten“ und klassischen Beispiel einer ödipalen Verführung muß der Analytiker entscheiden, bis zu welchem Ausmaß er sich ansprechen, verführen läßt, und an welchem Punkt er die Situation begrenzt und interpretiert.

¹⁴ Ich vermute, daß Lacan hier von dem „Gesetz“ sprechen würde.

¹⁵ Etwas scheinbar Ähnliches wird heute unter dem Stichwort „therapeutische Ich-Spaltung“ auf Seiten des Analytikers gefaßt.

¹⁶ Genauer: Man kann schon, aber das wäre eine Abwehrmaßnahme.

¹⁷ Natürlich sind z.B. sexuelle Beziehungen zwischen Patient und Therapeut schwerwiegende Rahmenverletzungen. Beispiel für eine subtilere Übertretung wäre der gelungene Versuch des Patienten, den Analytiker zu einer „mütterlichen“ Haltung zu bewegen, um so einen Triebkonflikt in der Regression abzuwehren.

Rahmens zu verstehen,¹⁸ sondern als ein Neuanfang, ein Aushandeln eines neuen Rahmens und einer neuen Beziehungsform. Der Analytiker ist selbst an dieser Suche beteiligt. Er wirkt also nicht als Katalysator, der sich selbst nicht verändert. Vielmehr wirkt er als eine Beziehungsperson, die das übertragungshafte Beziehungsangebot, das verführerisch und erpresserisch sein kann, in sich durcharbeitet. Der Patient stellt ja mit dem Rahmen auch die Person des Analytikers infrage; auf diese „Frage“ muß der Analytiker in sich eine „Antwort“ finden.¹⁹ Daher ändert sich der Analytiker im Prozeß des Analysierens selbst auch.

6.

Der Rahmen der psychoanalytischen Situation ist zwar subjektiv begründet, und jeder Analytiker muß ihn vor sich selbst persönlich entwerfen; dennoch schlägt sich in ihm auch die psychoanalytische Kultur unserer Zeit nieder. Und: Indem sich der Analytiker dem Patienten in der Übertragung stellt, begegnet er auch seiner eigenen Sozialisation, und dem Niederschlag der Kultur in der familialen Sozialisation. Hier liegt die Schnittstelle von psychoanalytischer Behandlungsmethode und psychoanalytischer Kulturtheorie: Am Rahmen der psychoanalytischen Situation begegnen sich die individuelle Geschichte des einzelnen (Patient und Therapeut) und das Tribschicksal einer Gesellschaft.

7.

Diese Sichtweise von der Dynamik des psychoanalytischen Prozesses kann eine Parallele in einer entsprechend aufgefaßten Neurosenlehre der Psychoanalyse finden: Man kann die psychische Erkrankung eines Menschen auch als „Rahmenproblem“ begreifen, als mißlungenen Konflikt zwischen individuellem Entwicklungsanspruch und sozialen Rahmenbedingungen.²⁰ In der Therapie stellt der Patient seinen inneren Konflikt als Beziehungskonflikt wieder her und wiederholt nun sein Rahmenproblem, wenn der Analytiker den Rahmen der psychoanalytischen Situation auf eine ihm selbst gemäße Weise vertritt.

¹⁸ Also etwa so, daß der Patient versuchte, den Analytiker „egozentrisch“ wie ein Übergangsobjekt zu behandeln („Objektverwendung“), und der Analytiker brächte ihn dazu, in den Rahmen zurückzukehren.

¹⁹ Z.B. muß der Analytiker das sexuelle Beziehungsangebot tatsächlich als erotische Verführung erleben und selbst eine abstinente Antwort finden. Es genügt nicht, sich „unverführbar“ zu stellen oder bloß darauf hinzuweisen, daß die Abstinenzregel eine sexuelle Beziehung verbietet.

²⁰ Ohnehin können ja alle inneren Konflikte als internalisierte ehemals soziale Konflikte verstanden werden. Sie werden in der Übertragungssituation dann wieder re-externalisiert – natürlich nicht in der identischen Form, sondern vielfältig weiterverarbeitet und vom Standpunkt des Erwachsenen aus interpretiert.

Die Sozialisation eines Menschen kann „triadisch“ aufgefaßt werden, nämlich als Beziehung von Subjekt (Kind) und seinen Objekten (Eltern) in Anwesenheit eines gesellschaftlich gegebenen „Rahmens“, der zwar einerseits in den Subjekten „aufgehoben“, repräsentiert ist, sich andererseits aber auch äußerlich zu ihnen verhält. Ähnlich kann man die psychoanalytische Situation beschreiben: Eine soziale Beziehung, deren Konflikthaftigkeit sich am Rahmen der Situation entzündet. Der Unterschied zwischen der familialen Sozialisation und der psychoanalytischen Behandlung besteht darin, daß das Kind den gesellschaftlichen Rahmen schrittweise verinnerlicht und dabei Unbewußtheit produziert, während der Patient mit Hilfe der freien Assoziation den Rahmen der Situation²¹ interpretieren darf und soll. Darin gibt er seine Übertragung zu erkennen, aber er scheitert in dem Versuch, den Analytiker in diesem Sinne zu „verwenden“. Indem er *in* der therapeutischen Beziehung am Rahmen scheitert, sieht er sich gezwungen, jenes Unbewußte wieder zu erleben bzw. zu erinnern, welches er im Verlauf seiner Sozialisation aus dem Bewußtsein ausschließen mußte.

In der psychoanalytisch-therapeutischen Situation wird der Rahmen selbst zum Gegenstand der gemeinsamen Arbeit, und im Aushandeln eines neuen Rahmens kann der Patient all jene Beziehungsphantasien erleben, die er bisher als sozial dysfunktional ausschließen mußte; sie lagen jenseits des Rahmens. Im Alltag und in pädagogischen Situationen hingegen ist der stabile Rahmen eine *Voraussetzung* für jede soziale Situation. Je mehr die Situation eine Konzentration auf den Gegenstand, vielleicht eine gemeinsame Arbeit, verlangt, desto wirksamer muß der Rahmen alle dysfunktionalen²² Handlungen und Phantasien ausschließen.

Aufgrund der freien Assoziation und weil das gemeinsame Ziel fehlt, das angeben könnte, welche Phantasien und Handlungen „funktional“ wären, entsteht in der psychoanalytischen Situation ein „utopischer Raum“, in dem scheinbar jede Beziehungsphantasie zur Realität werden kann.²³ Dieser Raum ist so offen, wie der Analytiker sich erlauben kann,

²¹ Dazu gehören neben den Regeln der gemeinsamen Arbeit all jene scheinbar vorausgesetzten (Maximen) der therapeutischen Beziehung: Z.B., daß der Therapeut bemüht ist, dem Patienten auf kompetente Weise zu helfen.

²² „Dysfunktional“ bezogen auf das gemeinsame Ziel, die Aufgabe.

²³ Dieser utopische Raum ist nur für die wenigsten Patienten verheißungsvoll wie das Paradies; die meisten entwerfen eine Beziehungswirklichkeit, in der sie ihr kindliches Leiden, ihre Unterdrückung und Verstümmelung wiederholen. Deswegen ist die freie Assoziation eine so schwer zu befolgende Regel: Sie fordert, solche Abwehrprozesse aufzuheben, die von Angst, Schuld- und Schamgefühlen „bewacht“ werden.

(mit-)zuphantasieren. Die Grenzen dieses Raumes sind – neben der „Restneurose“ des Analytikers – dadurch gegeben, daß die Verwirklichung der Beziehungsphantasien mit dem Analytiker ausgehandelt werden muß. Dieser orientiert sich dabei vordergründig an den Regeln der Abstinenz und Neutralität. Weil er sich aber der Verführung zu „unmöglichen“ Beziehungsformen aussetzt, stößt er an die eigenen Kompromißbildungen, die ihm unsicher, fraglich werden, und die er erneuern muß, um den Beziehungswunsch des Patienten persönlich „beantworten“ zu können. In dem Maße, in dem der Analytiker der „Verführung“ in der Phantasie folgt, ist er angeregt, seine eigene Haltung infragezustellen und durchzuarbeiten.

In der Suche nach einer neuen Beziehungsantwort muß sich der Analytiker seinerseits extern orientieren.²⁴ Er benötigt einen Bezugspunkt, auf den hin seine Haltung und seine „Antwort“ auf den Patienten sinnvoll ist. In der Wahl dieses Bezugspunktes gibt er zu erkennen, welche gesellschaftlichen Maximen oder übergeordneten „Maximenstrukturen“ (Schwemmer 1979) er anerkennt. In der „Antwort“ des Analytikers ist also nicht nur der Beziehungswunsch des Patienten und die persönliche Gegenrede des Analytikers aufgehoben, sondern in ihr erscheint auch der Rahmen, dem sich der Analytiker selbst verpflichtet fühlt, und den er mit jeder neuen „Versuchung“ infrage stellt.

Eine Patientin, die in ihrer Kindheit von einem Angehörigen sexuell mißbraucht wurde, wiederholt diese Beziehung im Alltag und auch in der Übertragung: Sie versucht, ihren Analytiker zu verführen. Dieser fühlt sich von seiner (erwachsenen!) Patientin angesprochen, er erlaubt sich sexuelle Phantasien und gibt seiner Patientin zu erkennen, daß er sich von ihr berührt fühlt. Aber er läßt sich nicht verführen, auch nicht in jener subtilen Weise, die ihm die Patientin anbietet: Vertrauliche Dialoge bei der Begrüßung, Geschenke zu Weihnachten, Schmeicheln, Idealisieren o.ä.

Indem er sich sexuell ansprechen läßt (und nicht so tut, als sei er unverführbar, das entspräche der defensiven Form der Abstinenz) stellt er sich selbst und seine eigenen Lösungen des Inzestproblems infrage. Seine Antwort findet er nicht allein in der äußeren Regel („Inzest in der Therapie ist verboten“) sondern in der Auseinandersetzung mit dem Inzesttabu, das an ihn selbst als Kind herangetragen wurde. Wenn er es erneut akzeptiert, findet er seine Haltung zu seiner Patientin; in dieser

²⁴ Immer benötigt er einen Horizont, auf den er sich bezieht: In seinen Deutungen, aber erst recht in seinem Versuch, einen eigenen Standpunkt zu finden. Der „unendliche hermeneutische Zirkel“ (s. These Nr. 3) würde – wegen Standpunktlosigkeit – ganz unfruchtbar bleiben.

Antwort ist er also bezogen auf einen exzentrischen Standort, er handelt nicht einfach subjektiv und damit willkürlich.

Die Patientin versucht, mit ihrem Übertragungswunsch den Rahmen der psychoanalytischen Situation umzugestalten. Der Analytiker ringt mit ihr um die Erneuerung des Rahmens; er bietet ihr an, gemeinsam einen neuen Rahmen zu akzeptieren, der zu jenem Rahmen korrespondiert, den er selbst anerkennt. Je mehr der Analytiker wagen kann, seine eigenen Lösungen infragezustellen und den Rahmen der eigenen Sozialisation in der Phantasie zu überschreiten, desto weniger muß er seine Patientin zwingen, seine eigenen Lösungen zu übernehmen.

Ein Analytiker, der unverführbar wäre, könnte diese Patientin nicht heilen. Die Chance für ein Gelingen der Analyse liegt darin, daß der Analytiker das eigene Begehren spürt und im Hinblick auf den Rahmen der psychoanalytischen Situation verzichtet. Die Patientin soll auch erleben können, wie einflußreich sie ist; und ihre Heilung liegt nicht darin, daß sie ihr Begehren angesichts eines scheinbar unverführbaren Analytikers als aussichtslos aufgibt, sondern darin, daß sie mit ihrem verführbaren Analytiker jenen exzentrischen Standpunkt teilt, der von beiden den Verzicht aus vernünftigen Gründen fordert.

4. Auf dem Wege zu einer Psychoanalytischen Pädagogik

Ich will die soeben umrissene Methodik der psychoanalytischen Behandlung nun daraufhin untersuchen, ob sie sich als methodische Fundierung auch (sozial)pädagogischen Handelns eignen könnte. Ich greife dazu noch einmal die zwei hauptsächlichsten Einwände gegen die Möglichkeit einer Psychoanalytischen Pädagogik auf, die ich weiter oben diskutiert habe: Die Behauptung von der Unteilbarkeit der Psychoanalyse und die Behauptung von der Unvereinbarkeit psychoanalytischer und pädagogischer Handlungskonzepte.

Die erste Behauptung von der *Unteilbarkeit* wäre dann unwirksam, wenn eine Möglichkeit gefunden würde, die Methodik der Psychoanalyse als *Ganzes*, also nicht fragmentiert in pädagogischen Situationen anzuwenden. Meine Konzeption über die Methode der Psychoanalyse soll diese Möglichkeit eröffnen. Sie schließt alle wesentlichen Merkmale der Behandlung ein: die Arbeit im – teilweise unbewußten – therapeutischen Beziehungskonflikt, das Verständnis des inneren Konfliktes eines Patienten als sozialen Konflikt in der therapeutischen Beziehung, der am Rahmen der therapeutischen Situation und damit an der Haltung des Therapeuten zum Konfliktfall wird, das „Aushandeln“ einer neuen Beziehungslösung, die den neuen, nunmehr gemeinsamen Rahmen achtet. Sie berücksichtigt auch die methodischen Regeln psychoanalytischen Handelns (freie Assoziation, gleichschwebende Aufmerksamkeit, Abstinenz, Neutralität, Regression, Widerstand), läßt aber andere „Variablen“ des Settings offen. So habe ich das Liegen auf der Couch, die

Frequenz der Stunden pro Woche und die Gesamtdauer nicht mit aufgenommen, weil ich diese „Variablen“ nicht zu den Voraussetzungen psychoanalytischer Therapie zähle. Vielmehr handelt es sich m.E. um „technische“ Aspekte, deren Gestaltung von Fall zu Fall entschieden werden muß. Konkret gesprochen, kann eine Therapie im Sitzen mit einer Stunde pro Woche durchaus in dem oben skizzierten Sinne „psychoanalytisch“ sein.²⁵

Damit ist auch angedeutet worden, daß eine psychoanalytische Behandlung außerhalb des „klassischen“ Settings mit der Couch-Sessel-Anordnung denkbar ist. Diese mag zwar besonders geeignet sein, die Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in der therapeutischen Beziehung zum Vorschein zu bringen, aber sie ist keine notwendige Bedingung für die psychoanalytische Arbeit. Allein die zahlreichen Modifikationen psychoanalytischer Therapie für schwerer gestörte Patienten (Fürstenau 1977, Heigl-Evers/Henneberg-Mönch 1985, Hoffmann 1983) sowie die erfolgreichen Methoden psychoanalytisch orientierter Beratung (Argelander 1980, 1982, Houben 1975) zeigen, daß die Psychoanalyse als ein „praktisch-änderndes Verfahren“ in sehr unterschiedlichen Settings auf nützliche Weise angewendet werden kann.

Die Frage ist aber nun, ob eine so verstandene psychoanalytische Methode auch in gänzlich anderen Praxisfeldern, dem der Pädagogik oder spezifisch gar der Sozialpädagogik sinnvoll sein kann. Hier haben wir uns mit dem zweiten kritischen Argument auseinanderzusetzen, nämlich der Behauptung von der *grundlegenden Verschiedenheit* von Psychoanalyse und Pädagogik, und zwar im Hinblick auf die Arten ihres Erkenntnisgewinns, die Methoden der Veränderung und ihre Ziele sowie im Hinblick auf die Bedingungen und den Rahmen psychoanalytischer bzw. pädagogischer Situationen.

Eines der schwerstwiegenden Argumente aus diesem Problemkreis habe ich schon erwähnt: Es ist die Unvereinbarkeit von einerseits psychoanalytisch-therapeutischem Handeln, das auf Selbstbefreiung des Patienten zielt und damit potentiell auch subversiv gegen den gültigen, gesellschaftlich anerkannten „Rahmen“ gerichtet sein kann, und dem pädagogischen bzw. sozialpädagogischen Handeln andererseits, welches eine „Versöhnung mit sozialer Kontrolle“ (Olk 1986, 182) und gegebenenfalls auch die Durchsetzung institutioneller Forderungen mit Sanktionen beabsichtigt. Kann ein Pädagoge die „freie“ Entfaltung seines Klienten derart fördern, wie es der Psychoanalytiker innerhalb des Rahmens der psychoanalytischen Behandlungssituation tun kann und soll? Und kann

²⁵ Die Auffassung, psychoanalytische Therapie könne nur in der Couch-Sessel-Anordnung, mit 4 oder 5 Stunden und nicht unter 800 Stunden Gesamtdauer möglich sein, hat sich als falsch erwiesen. Allein der Blick auf Freuds eigene Behandlungsmethodik (vgl. Cremerius 1979) belehrt eines besseren. Zur Kritik falscher Orthodoxie angesichts moderner Forschungsergebnisse vgl. Fürstenau 1992.

ein Psychoanalytiker umgekehrt pädagogische Absichten verfolgen, seien sie auch noch so allgemein gehalten wie z.B. „Arbeitsfähigkeit“ und zugleich versuchen, quasi absichtslos die unbewußte Phantasie des Patienten zu vernehmen?

Ich vermute, daß diese Fragen falsch gestellt sind. Die Alternative „hier ein zielbezogener Pädagoge und dort ein absichtsloser Analytiker“ ist falsch; die Überlegungen zur psychoanalytischen Methodik im vorigen Kapitel sollten gerade zeigen, daß auch der Psychoanalytiker in seiner Arbeit bezogen ist auf einen Rahmen, den er in der therapeutischen Situation zur Geltung bringt, und der seinerseits verknüpft ist mit dem gesellschaftlich wirksamen Rahmen, den der Analytiker selbst achtet. Das heißt, auch der Psychoanalytiker arbeitet nicht „gleichschwebend“, sondern in Beziehung zu einem „exzentrischen“ Standort – anders könnte er gar nicht arbeiten; er wäre „haltlos“ oder willkürlich.

Allerdings ist der Psychoanalytiker bemüht, seine eigene Bezogenheit, seinen exzentrischen Standort infragezustellen angesichts einer verführerischen oder erpresserischen therapeutischen Beziehung. Er läßt sich von seinen Patienten in Versuchung bringen und erlaubt ihnen und sich, am Rahmen der psychoanalytischen Situation und damit auch am gesellschaftlichen Rahmen zu zweifeln. Im Beispiel der verführerischen Patientin etwa läßt er die Frage aufkommen, ob eine Liebesbeziehung zu ihr nicht doch erlaubt sein könnte, und er rührt damit an das Inzesttabu seiner eigenen frühen Kindheit. Im Prozeß einer gelingenden psychoanalytischen Therapie ist die phantasierte, aber reale „Dekonstruktion“ des Rahmens ein Zwischenschritt, der in die Suche nach einem neuen Rahmen mündet.

Damit könnte sich die Frage nach der grundsätzlichen Verschiedenheit von psychoanalytischer und pädagogischer Situation neu stellen: Kann der Pädagoge ähnlich wie ein Psychoanalytiker über den Rahmen der Situation verhandeln, oder muß er vielmehr bemüht sein, den Rahmen der pädagogischen Situation als *Voraussetzung* unangetastet zu lassen?

Dazu ein Beispiel aus der Sozialpädagogik: Ein Sozialpädagoge betreut eine Gruppe von Jugendlichen, die wegen wiederholter kleinerer Delikte auffällig geworden sind. Die Gruppe trifft sich wöchentlich einmal in einem Jugendfreizeitheim; man unternimmt gemeinsame Ausflüge, treibt Sport oder sitzt zu Gesprächen beisammen. Der Sozialpädagoge versucht in seiner Arbeit nicht nur, die oft schwierigen Jugendlichen zu „beschäftigen“ und ihre minimalen Chancen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz zu verbessern, sondern er bietet ihnen auch Möglichkeiten, ihre eigene psychische Situation kennenzulernen. Immer wieder aber ist er auch mit „Rückfällen“ konfrontiert und hört, wie der eine oder andere Jugendliche – oft mit einem gewissen Stolz – von einem gelungenen Autoklau mit anschließender Spritztour berichtet.

Betrachten wir anhand dieses Beispiels noch einmal die scheinbare Alternative von „verstehendem Analytiker“ und „kontrollierendem Pädagogen“: Ein Psychoanalytiker würde diese Gruppe Jugendlicher so

leiten, daß es den Teilnehmern möglich wäre, auch nicht bewußte Motive zu erleben und ihr dissoziales Handeln als unbewußt-absichtsvoll zu verstehen – z.B. als „Antwort“ auf das Erleben extremer Benachteiligung, oder als Versuch, den eigenen Selbstwert angesichts vielfältiger Entwertung in der Herkunftsfamilie und in der Schule doch hochzuhalten. Der Psychoanalytiker würde diese – teilweise unbewußten – Handlungsmotive im Gruppenprozeß und auch in der Übertragung auf ihn selbst erkennen. So könnte es z.B. sein, daß ein Jugendlicher mit dem Bericht über einen gelungenen Autoklau indirekt den Analytiker fragt, ob dieser auf der Seite der gehaßten Autoritäten steht, die ihn immer schon entwertet haben, oder ob er die Freude am Diebstahl und der aufregenden Autojagd teilen kann. Der Analytiker wird sich eines eigenen Urteils vielleicht enthalten. Er wird versuchen, „neutral“ zu bleiben, obgleich er natürlich in dieser Frage nicht indifferent ist. Er könnte die verborgene Frage des Jugendlichen ansprechen und ihm zeigen, daß er es darauf anlegte, die soziale Welt (auch hier) in „Freund“ oder „Feind“ zu spalten. Eine solche Einsicht wäre dem Jugendlichen vielleicht hilfreich, aber sie diene wohl nur der Anschauung, nicht der Veränderung.

Ein therapeutischer Fortschritt ist erst dann möglich, wenn der Jugendliche erlebt, daß der Psychoanalytiker sich einerseits von der Phantasie einer rasanten und gefährlichen Autofahrt ansprechen läßt, andererseits aber zu erkennen gibt, daß er selbst nicht bereit wäre, ein derartiges Wagnis zu unternehmen. Der Jugendliche gerät angesichts dieser Haltung in einen Konflikt: Er spürt vielleicht das Wohlwollen, die Nähe des Analytikers, aber erlebt auch dessen Andersartigkeit, die ihn verdächtig macht, doch zu den „Feinden“ zu gehören. Versucht er, beide Wahrnehmungen zu integrieren, befindet er sich auf dem Weg zu einer neuen und angemesseneren Form von Objektbeziehungen. Dann bestand der Beitrag des Analytikers darin, die Überschreitung des Rahmens selbst auch erleben zu können, aber auf diese Überschreitung in bezug auf einen Rahmen zu verzichten.

Der Analytiker spürt vielleicht die Versuchung, sich ganz an die Seite des Jugendlichen zu stellen und gemeinsam mit ihm gegen die „Feinde“ Front zu machen.²⁶ Das wäre eine Verletzung des Rahmens der psychoanalytischen Situation aufgrund einer Identifizierung mit einem Teil-Objekt in der Übertragung, die zu einer Blockade der Therapie führen müßte. Oder aber der Analytiker weist die Phantasie von einer rasanten Fahrt mit einem gestohlenen Luxuswagen entrüstet und mit Verweis auf die Rechtslage von sich – und wäre wiederum mit einem Teilobjekt, vielleicht dem entwertenden Vater, identifiziert. Auch in diesem Falle führte die Therapie nicht zu einem guten Ende.

Auch ein sozialpädagogischer Leiter dieser Jugendlichengruppe würde

²⁶ Derartige Haltungen sind gar nicht so selten; meine eigene Arbeit mit drogenabhängigen Jugendlichen folgte zunächst diesem Muster – und blieb ganz wirkungslos.

sich von den Erzählungen über riskante Autofahrten angesprochen fühlen. Auch er würde sich versucht fühlen, die Phantasie der Rache gegen die Welt der unrechtmäßig Besitzenden zu teilen, aber er wird doch auch seinen Verzicht auf solche Handlungen zur Geltung bringen – weniger deswegen, weil es sein Auftrag ist (das wäre pädagogisch wirkungslos wie es schon therapeutisch wirkungslos war), sondern deswegen, weil er selbst den Verzicht auf diese Rahmenüberschreitung akzeptiert. Wichtig ist, daß er damit nicht in die Rolle des drohenden, verhaßten Gesetzeshüters schlüpft, so sehr ihm diese Rolle auch aufgedrängt wird. Sondern er zeigt, daß er die Lust an einer aufregenden, gefährlichen Autofahrt zwar spüren kann, sich aber wohler fühlt, wenn er darauf verzichtet.

Der qualitative Unterschied zwischen einem therapeutisch arbeitenden Psychoanalytiker und einem psychoanalytisch orientierten Sozialpädagogen wird damit zu einer bloß graduellen Differenz. Sie läßt sich vielleicht so fassen: Beide lassen zu, daß ihre Patienten/Klienten den Rahmen der gemeinsamen Situation zu sprengen suchen. Beide begrenzen diesen Versuch durch ihre eigene Haltung, in der sie an einem äußeren, gesellschaftlichen Rahmen orientiert sind. Psychoanalytiker und psychoanalytisch orientierter Sozialpädagoge unterscheiden sich in dem Ausmaß an Rahmenüberschreitung, das sie zulassen mögen. Während z.B. der Patient einer Psychoanalyse eine lange Zeit in der Phantasie leben kann, daß ihm der Analytiker übel will und ihm sogar schadet, müßte der Sozialpädagoge eher darauf drängen, eine gemeinsame Arbeitsbasis herzustellen, um die pädagogische Beziehung nicht zu gefährden. Der Rahmen der Situation darf in pädagogischen Prozessen nicht so weit zerfallen, wie das in therapeutischen Situationen möglich ist. Das liegt daran, daß der pädagogische Rahmen in stärkerem Maße als Voraussetzung gewährleistet sein muß, während er in psychoanalytischen Behandlungen in stärkerem Maße zum Inhalt werden kann – aber das sind nur graduelle, keine grundlegenden Unterschiede.

Nun mag man einwenden, daß die Rahmenüberschreitungen in (sozial)pädagogischen Situationen ungleich gravierender sind als in psychoanalytischen Therapien. Man denke nur an die Betreuung von gewalttätigen Männern, an die Arbeit mit Mißbrauchstätern oder Insassen einer „Sicherheitsverwahrung“. Natürlich ist es sehr schwer, sich in die inneren Konflikte eines Mannes einzufühlen, der kleine Kinder sexuell mißbrauchte. Und jeder Sozialpädagoge soll entscheiden können, wie weit er resonanzfähig ist/bleiben möchte; ist es ihm aber gar nicht möglich, sich in seinen Klienten einzufühlen, sollte er diese Arbeit einem anderen überlassen. Er würde nicht hilfreich sein können.

Andererseits darf man nicht unterschätzen, wie schwer es sein kann, extrem destruktive, vielleicht sadistische Phantasien in der Übertragungsbeziehung einer psychoanalytischen Behandlung anzunehmen. Im Alltagsverständnis mag es so aussehen, daß ein Psychoanalytiker sich – auch emotional – hinter der „Spiegelplatte“ der Abstinenz verstecken

kann. Tatsächlich aber muß er sich ansprechen und verstricken lassen in die therapeutische Beziehung, um von dort aus mit dem Patienten in der gemeinsamen Achtung des Rahmens eine neue Beziehungswirklichkeit zu finden.

Literatur

- Argelander, H.
1980 Die Struktur der ‚Beratung unter Supervision‘. *Psyche*, 34, 54-77
1982 Der psychoanalytische Beratungsdialoq. Göttingen/Zürich (Vandenhoeck & Ruprecht)
- Bittner, G.
1985 Der Mensch – ein „Geschöpf des Vertrages“. *Z.f.Pädagogik*, 32, 613-629
Bittner, G., Rehm, W. (Hrsg.)
1964 Psychoanalyse und Erziehung. Bern/Stuttgart (Huber/Klett)
- Cremerius, J.
1971 (Hrsg.) Psychoanalyse und Erziehungspraxis. Frankfurt/M. (Fischer)
1979 Gibt es zwei psychoanalytische Techniken? *Psyche* 32, 577-599
- Fatke, R.
1985 „Krimel vom Tisch der Reichen“? Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik aus pädagogischer Sicht. In: Bittner, G., Ertle, Ch. (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg (Königshausen und Neumann)
- Figdor, H.
1989 „Pädagogisch angewandte Psychoanalyse“ oder „Psychoanalytische Pädagogik“. In: Trescher, H-G., Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. Bd.1. Mainz (Grünwald)
- Fischer, G.
1989 Dialektik der Veränderung in Psychoanalyse und Psychotherapie. Heidelberg (Asanger)
- Freud, A.
1927 Einführung in die Technik der Kinderanalyse. Wien (Internationaler Psychoanalytischer Verlag)
- Freud, S.
1915 Bemerkungen über die Übertragungsliebe. *GW X*. Frankfurt/M. (Fischer)
- Fürstenau, P.
1974 (Hrsg.) Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft. Darmstadt (Wiss. Buchges.)
1977 Die beiden Dimensionen des psychoanalytischen Umganges mit strukturell ich-gestörten Patienten. *Psyche* 31, 197-206
1992 Progressionsorientierte psychoanalytisch-systemische Therapie. *Forum der Psychoanalyse* 8 (im Druck)
- Heigl-Evers, A., Henneberg-Mönch, U.
1985 Psychoanalytisch-interaktionelle Psychotherapie bei präödi pal gestörten Patienten mit Borderline Strukturen. *Prax. Psychother. Psychosom.* 30, 227-235
- Hoffmann, O.
1983 Die niederfrequente psychoanalytische Langzeittherapie. In: Hoffmann, O. (Hrsg.). Deutung und Beziehung. Kritische Beiträge zur Behandlungskonzeption und Technik in der Psychoanalyse. Frankfurt/M. (Fischer)
- Horvath, M., Scheidl-Trummer, E.
1989 Psychoanalytische Pädagogik seit 1983. In: Trescher, H-G., Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. Bd.1. Mainz (Grünwald)

- Houben, A.
 1975 Klinisch-psychologische Beratung. München/Basel (Ernst Reinhardt Verlag)
- Klein, M.
 1926 Die psychologischen Grundlagen der Frühanalyse. *Imago* 12, 365-376
- Körner, J.
 1985 Vom Erklären zum Verstehen in der Psychoanalyse. Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht)
- 1986 Drei Menschenmodelle in der Psychoanalyse. Dargestellt am Beispiel des Übertragungsbegriffs. *Forum der Psychoanalyse* 2, 277-293
- 1989a Arbeit an der Übertragung? Arbeit in der Übertragung! *Forum der Psychoanalyse* 5, 209-223
- 1989b Kritik an der „therapeutischen Ich-Spaltung“. *Psyche* 43, 385-396
- 1990 Übertragung und Gegenübertragung, eine Einheit im Widerspruch. *Forum der Psychoanalyse* 6, 87-104
- Körner, J., Rosin, U.
 1985 Das Problem der Abstinenz in der Psychoanalyse. *Forum der Psychoanalyse* 1, 25-47
- 1992 Über Regression. *Forum der Psychoanalyse* 8 (im Druck)
- Lorenzer, A.
 1970 Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Müller, B.
 1989 Psychoanalytische Pädagogik und Sozialpädagogik. In: Trescher, H.-G., Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. Bd.1. Mainz (Grünwald)
- Olk, Th.
 1986 Abschied vom Experten. Weinheim (Beltz)
- Redl, F., Wineman, D.
 1984 Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Reinhard Fatke. München und Zürich (Piper) 2. Aufl.
- Rosin, U.
 1981 Lehrbarrieren und Widerstände in der Balint-Gruppenarbeit mit Psychiatern. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 16, 316-382
- 1988 Balint-Gruppen: Konzeption, Forschung, Ergebnisse. *Die Balint-Gruppe in Klinik und Praxis* Bd. 3
- Schwemmer, O.
 1979 Praktische Begründung, rationale Rekonstruktion und methodische Überprüfung. In: Lenk H (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär II, 2. Halbband, München (Wilhelm Fink Verlag), 535 – 580
- Sterba, R.
 1934 Das Schicksal des Ich im therapeutischen Verfahren. *Int. Zeitschrift für Psychoanalyse* 20, 60-73
- Thomä, H., Kächele, H.
 1985 Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie. Bd I: Grundlagen. Berlin/Heidelberg/New York (Springer)
- Trescher, H.-G.
 1985 Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz (Grünwald) 31992
- Tress, W.
 1988 Forschung zu psychogenen Erkrankungen zwischen klinisch-hermeneutischer und gesetzeswissenschaftlicher Empirie: Sozialempirische Marker als Vermittler. *Psychother. med. Psychol.* 38, 269-275.
- Zepf, S.
 1976 Die Sozialisation des psychosomatisch Kranken. Frankfurt/New York (Campus)