

## ***Über Grenzen und Möglichkeiten des psychoanalytisch-pädagogischen Verstehens und Arbeitens in unterschiedlichen Praxisfeldern***

**Regina Petrik**

### **Szenisches Verstehen – Forschungsinstrument und/oder Handlungskonzept Psychoanalytischer Pädagogik?**

Zur Idee des szenischen Verstehens haben in Anlehnung an Alfred Lorenzer einige Frankfurter Autoren, unter ihnen vor allem Aloys Leber und Hans-Georg Trescher, handlungsorientierte Konzepte entwickelt. Trescher weist szenisches Verstehen als psychoanalytisches Verstehen schlechthin aus. Diese Konzeptionen stellen sich dem Anspruch, einerseits als Forschungsinstrument in pädagogischen Zusammenhängen zu dienen und andererseits richtungsweisende Grundlagen für das pädagogische Handeln zu bieten. Bei näherer Betrachtung der Publikationen fällt jedoch auf, daß sowohl in bezug auf die Aussagekraft der durch das szenische Verstehen gewonnenen Forschungserkenntnisse als auch in Hinblick auf eindeutige Handlungshilfen für den pädagogischen Alltag grundsätzliche Rückfragen zu stellen sind. Einige dieser Rückfragen werden in diesem Beitrag formuliert und zur Diskussion gestellt. Im ersten Teil meiner Ausführungen werde ich kurz die Grundpositionen Aloys Lebers und Hans-Georg Treschers in bezug auf szenisches Verstehen in Erinnerung bringen. Anhand ausgewählter Beispiele werde ich im zweiten Teil den Weg skizzieren, auf dem diese beiden Autoren zu ihren Erkenntnissen und Forschungsergebnissen kommen, wobei in einem dritten Teil auf das Moment der Gegenübertragung gesondert eingegangen wird. Schließlich widmet sich ein vierter Abschnitt der Frage, wie im Zuge der Darstellung des Konzepts des szenischen Verstehens auf das Verhalten der Pädagoginnen eingegangen wird und welche Hilfen für das pädagogische Handeln angeboten werden.

#### **1. Die Positionen Aloys Lebers und Hans-Georg Treschers**

Obwohl sich beide Autoren immer wieder auf Alfred Lorenzer beziehen, werde ich nicht darauf eingehen, inwiefern deren Konzepte Übereinstimmungen mit beziehungsweise Abweichungen von der Position Lorenzers aufweisen. Ein solches Unternehmen wäre wohl lohnend, es müßte dabei

jedoch auch auf jene Schwierigkeiten eingegangen werden, die sich nahezu zwangsläufig ergeben, wenn man szenisches Verstehen im Anschluß an Lorenzer als pädagogisch relevantes Konzept ausweisen will. (Hinweise dazu sind bei Petrik 1991 und Datler/Tebich/Petrik 1992 nachzulesen.) Diesem Problemkomplex müßte jedoch eine eigene Studie gewidmet werden. Mir aber geht es im aktuellen Zusammenhang, wie oben erwähnt, um ein kurzes In-Erinnerung-Rufen einiger Grundaussagen von Aloys Leber und Hans-Georg Trescher, die das Konzept des szenischen Verstehens und damit verbundene Ansprüche charakterisieren.

Aloys Leber geht davon aus, daß sich Interaktionssequenzen der frühen Kindheit, die nicht bewältigt werden konnten, verschleiert und verfremdet im späteren Leben immer wieder darstellen (vgl. Leber 1972); verschleiert beziehungsweise verfremdet deshalb, weil sie nicht erinnert werden, und – um mit Alfred Lorenzer (1977) zu sprechen – als Originalszenen nicht erkennbar sind. Veränderungen der szenischen Wiederaufbereitung könnten nur dann vonstatten gehen, wenn die Inszenierung „korrigiert“ wird. Solange das nicht geschieht, sei der Mensch dem Wiederholungszwang unterworfen, wobei die unbewältigten Szenen immer wieder in je neuer Gestalt in verschiedenen Situationen auftauchen. In diese verfremdet und verschleiert dargestellten Interaktionssequenzen wird das Gegenüber, also zum Beispiel die Pädagogin, immer miteingeschlossen. Und so sagt Leber: „Szenisches Verstehen heißt also, erfassen, wie einen der Klient in seine verschlüsselten Mitteilungen und Gestaltungen einbezieht. Aus seinen immer neuen Ergänzungen wird versucht, die ursprüngliche Szene herauszufinden. Dabei geht es weniger um objektive Sachverhalte, als vielmehr, wie Beziehungen und in Zusammenhang damit belastende Ereignisse erlebt wurden. Daraus erwächst die Möglichkeit, diese über eine Neuinszenierung mit jemanden, der sie als solche versteht, zu bewältigen“ (Leber 1985, 67).

In Anknüpfung an Aloys Leber weist Hans-Georg Trescher szenisches Verstehen als die Konkretisierung von psychoanalytischem Verstehen aus, wobei auch er davon ausgeht, daß sich die „Reproduktion leidvoller Erfahrungen und gescheiterter Verarbeitungsversuche ... grundsätzlich szenisch“ äußern und „vom Zwang zur verschlüsselten Wiederholung dominiert“ werden (Trescher 1990, 130).

Szenisches Verstehen helfe, Handlungszwänge, denen sich Pädagogen und Pädagoginnen viel zu häufig unterworfen glauben, abzubauen, eben weil Beziehungsabläufe besser erfaßt werden könnten, was wiederum ein besseres Umgehen damit möglich mache.

Szenisches Verstehen ist – sehr kurz gefaßt – nach Trescher ein dauernder Forschungsprozeß, der sich konstituiert aus der affektiven Teilhabe der Pädagogin an einer Situation und der Reflexion dieser Teilhabe, oder noch etwas vereinfachter gesagt – wie Hans-Georg Trescher im Rahmen eines Gesprächs in Wien am 15. Juni 1990 selbst

formulierte: Szenisches Verstehen ist die Reflexion von Übertragung und Gegenübertragung. So wie Leber weist auch Trescher darauf hin, daß „das Freudsche Junktim ‚Heilen und Forschen‘ in der Pädagogik als ‚Fördern und Forschen‘“ (Trescher 1991, 5) auszuformulieren ist (vgl. dazu auch Leber 1988 und Trescher 1985) und daß zwischen Erforschung der inneren und äußeren Wirklichkeit und einer angemessenen Förderung in der pädagogischen Praxis ein unauflösbarer Zusammenhang besteht.

An diesen Grundpositionen der beiden Autoren orientieren sich die nun folgenden Ausführungen.

## 2. Der Weg zur Erkenntnis

### 2.1. Der Forschungsprozeß bei Aloys Leber

Wie schon erwähnt, geht es Aloys Leber in erster Linie um das Erfassen der immer wieder neu inszenierten belastenden und konfliktreichen Erfahrungen der frühen Kindheit. Dieses Erfassen ist nur dann möglich, wenn sich der Pädagoge selbst emotional auf die Szenen einläßt, in die er ja vom Kind miteinbezogen wird. Den Vorgang des szenischen Verstehens stellte Leber in einem publizierten Vortrag aus dem Jahr 1985 anhand eines Beispiels dar (er bezeichnete dieses Beispiel als verhältnismäßig einfach):

In einem Kinder- und Jugendheim, in dem Aloys Leber als heilpädagogischer Berater tätig war, wurde ihm ein neunjähriger Bub vorgestellt, der den Erzieherinnen im Heim durch sein als trotzig und untragbar bezeichnetes Verhalten eine große Last war. Der Bub war das nacheheliche Kind einer Frau, die bereits mehrere Kinder hatte. Er wuchs also zunächst in einer vaterlosen und sozial schwachen Familie auf. Im Alter von vierzehn Monaten wurde er in ein Kinderheim eingewiesen, weil er von der Mutter sehr vernachlässigt wurde. Er hatte zwar zu seiner Großmutter eine gute Beziehung aufgebaut, sie wäre aber mit seiner Versorgung auch überfordert gewesen. Kurze Zeit über war der Bub bei Pflegeeltern, die ihn aber dann wieder ins Heim zurückbrachten. Dies wird aus der Lebensgeschichte des Bubens beschrieben. Aloys Leber führt weiters an: „Als er von mir hörte, daß ich das Heim (Anmerkung: jenes Heim, das der Bub zuvor aus organisatorischen Gründen verlassen mußte) und dessen Verwaltungsleiterin von meiner Tätigkeit her kenne, bekam ich eine besondere Bedeutung für ihn, denn er hatte sich dort mehrere Jahre unter deren direkter Obhut befunden. Nun stand ich für diese, seine jüngst verlorene Bezugsperson und wurde von ihm als solche in seine szenischen Arrangements einbezogen“ (1985, 66). Schließlich schildert Leber folgende Szene: „Im Binet-Simon-Test – der damals noch gebräuchlich war – legte ich ihm Bilder vor, aus denen er erkennen sollte, was sie darstellen. Beim

sogenannten Grußbild geht ein junger Mann an einem Fenster vorbei, aus dem ein junges Mädchen schaut. Er sieht zu ihm hin und zieht den Hut. Dabei bemerkt er nicht, wie er ein kleines Kind umrennt, das nun vor ihm auf dem Boden liegt. Der Junge war grundsätzlich in der Lage zu erkennen, was auf dem Bild dargestellt ist. Aber in dieser Situation brachte er eine andere Version. Indem er auf das Kind am Boden deutete, fragte er: „Ist er tot? Der ist vielleicht da (er meint vom Fenster) heruntergeworfen worden!“ Er hat also das tatsächlich Dargestellte auf seine Weise verfälscht. Die realitätsgerechte Wahrnehmung war schwächer als die aus ihm drängende eigene Phantasie, nach der er die Szene jetzt umgestaltete, ihr einen seiner – subjektiven – Befindlichkeit entsprechenden Sinn gab. In ihr – so wurde es mir auch auf der emotionalen Ebene deutlich – ist eine für ihn ganz fundamentale Mitteilung von sich selbst enthalten, auch wenn ihm dabei nicht bewußt war, daß er sich als ein aus dem Fenster geworfenes Kind erlebt, das so (psychisch) zu Tode gekommen sein könnte. Wenn er das dem Psychologen sagt, der für in an die Stelle jener vertrauten Bezugsperson getreten ist, bekommt die Szene im Dialog noch einmal einen anderen Aspekt. Sie enthält die Frage: Wirst du mich auch wieder zum Fenster hinauswerfen? Werde ich das überleben? Oder wirst du für mich da sein? Aus den Mitteilungen des Kindes, wie aus objektiven Informationen über seine tragische Lebensgeschichte ging mir auf, welche zentrale Bedeutung diese Szene für ihn haben mußte und wie er erwartete, daß ich ihm half, damit fertig zu werden“ (1985, 66).

Wenn wir diese Szene und ihre Auswertung näher betrachten und in Beziehung setzen zu den von Aloys Leber dargestellten Charakteristika des szenischen Verstehens, zeigen sich Differenzen in dreierlei Hinsicht:

a. „Szenisches Verstehen heißt also, erfassen, wie einen der Klient in seine verschlüsselten Mitteilungen und Gestaltungen einbezieht“ (Leber 1985, 67). Nun, das versucht Leber in dieser Situation sehr deutlich. Das ist das wesentliche Element der später erfolgenden Maßstäbe. Daß er für das Kind eine besondere Bedeutung hat, daß er von dem Buben an die Stelle seiner früheren Bezugsperson gesetzt wird, ist Ausgangspunkt des Verstehensprozesses. Darauf stützt sich all das, was Leber als verschlüsselte Mitteilungen des Buben wahrnimmt. Darauf bezieht er die Fragen, die das Kind an ihn stellt. Allein aus diesen beiden Fragen schließt Leber, daß sich der Bub selbst als aus dem Fenster geworfen erlebt, daß er an ihn verschlüsselt die Frage stellt: „Wirst du mich auch zum Fenster hinauswerfen?“, „Werde ich das überleben?“ etc. Diese beiden Fragen nimmt Leber in der Folge als Mitteilungen des Kindes an ihn wahr. Aus den beiden tatsächlich gestellten Fragen entschlüsselt Leber eine ganze Reihe von Mitteilungen, die – gemeinsam mit den objektiven Informationen über die Lebensgeschichte – das gesamte Material für den Verstehensprozeß darstellen. Ich frage mich, warum Aloys Leber so sicher ist, daß allein die Tatsache, daß der Bub von der Bekanntschaft zwischen der Heimleiterin und Leber wußte, ihn an die

Stelle der früheren Bezugsperson setzen ließ. Er führt nicht aus, woran er erkennen konnte, daß er für den Buben genau die von ihm vermutete besondere Bedeutung bekam und gibt keine Informationen über eventuell gegebene sprachliche oder nichtsprachliche Signale. Allein die Wichtigkeit des Wahrnehmens der eigenen Gefühlsregungen kommt deutlich zum Ausdruck. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, daß Aloys Leber bereits aus sehr kurzen Interaktionsabläufen, die meines Erachtens noch kein umfangreiches Informationsmaterial bieten, zu für ihn eindeutigen Aussagen gelangt, die durchwegs als Feststellungen, nicht als Vermutungen über das (mögliche) psychische Befinden eines Menschen formuliert sind.

b. „Aus seinem immer neuen Ergänzungen wird versucht, die ursprüngliche Szene herauszufinden“ (Leber 1985, 67). Diesem seinem eigenen Anspruch entspricht Aloys Leber in der genannten Szene nicht, da er eine mögliche „Originalszene“ nicht aus der immer neuen Reproduktion einer unbewältigten Szene herausfindet, sondern vielmehr die Erklärungen aus der Betrachtung der Lebensgeschichte des Buben bezieht.

c. Schließlich fehlen auch Hinweise auf die Einlösung des von Leber formulierten Anspruchs, daß eine vormals unbewältigte Erfahrung in der neuinszenierten Fassung mit jenem, der diese Neuinszenierung versteht, „bewältigt“ (Leber 1985, 67) werden könne. Denn wir erfahren nichts über den weiteren Verlauf der Interaktion beziehungsweise darüber, welche Bedeutung das szenische Verstehen Lebers für den Buben in der Folge hatte.

Für mich ist nicht eindeutig geklärt, und dieses Problem zeigt sich auch in anderen publizierten Fällen, ob nun die Lebensgeschichte zur „Absicherung“ und Verifizierung der Erkenntnisse aus dem szenischen Verstehen, aus dem Miteinbezogen werden in verfremdete Szenen, dient oder ob sie eine Grundlage und Voraussetzung für das Verstehen des Kindes abgibt. In der Aufzeichnung dieses Beispiels wird uns die Trennungsgeschichte des Buben erst nach den Ausführungen über die diagnostischen Erkenntnisse zur psychischen Befindlichkeit des Kindes mitgeteilt. Das könnte den Schluß nahelegen, daß die Lebensgeschichte als Abstützung der in der Interaktion gewonnenen Erkenntnis diene. Wenn das der Fall ist, dann frage ich, warum es dieser Abstützung bedarf, wenn doch der Verstehensprozeß, der im bewußt wahrgenommenen szenischen Zusammenspiel beschränkt wird, scheinbar eindeutige Schlüsse zuläßt?

Ein anderes von Aloys Leber betrachtetes Beispiel läßt ähnliche Fragen offen.

Er beschreibt eine Situation, die nicht er selbst erlebt hatte, sondern die von Paul Moor (1965, 152) geschildert wurde:

„Der dreizehnjährige René, anfangs im Heim, dann weitgehend unter desolaten Verhältnissen aufgewachsen, hat große Zuneigung zu seiner Lehrerin gefaßt, ‚obwohl sie ihn viel mahnen und rügen muß‘. Als er in eine höhere Klasse versetzt werden soll, verspricht er ihr zwei Schweizer

Franken, wenn er bei ihr in der bisherigen Klasse bleiben könne. Es heißt dann bei Moor: „Beim Zoobesuch zeigt er den Tieren gegenüber eine geradezu fürsorgliche Haltung. Er will wissen, ob die kleinen exotischen Vögel auch Nester haben, ob die Heizlampen bei den Schlangen auch genügend Wärme geben, warum man die Maden, die sich in den Augenhöhlen der Krokodile befinden, nicht entferne, ob denn der Wärter das nicht sehe.“ Auch wenn Moor das nicht ausdrücklich vermerkt“, schreibt Leber weiter, „so ist doch anzunehmen, daß die Äußerungen des Jungen als Dialogangebot aufzufassen sind, als Ruf an seine geliebte Lehrerin, auf den er eine Antwort erwartet“ (Leber 1988). Aloys Leber kommt nun in der Folge zu einigen Deutungen und führt an: Der Bub fragt, ob so ein „exotischer Vogel“ nicht Anspruch auf ein Nest hätte. Er selbst fühle sich – so Leber – als exotischer Vogel, der zum Beispiel gerne in der Klasse seiner Lehrerin Anspruch auf ein Nest hätte. Die besorgten Fragen nach Wärme und Pflege seien eigentlich Fragen des Buben an die Lehrerin: „Habe ich nicht mehr Recht auf Wärme? Merken sie denn nicht, was mich quält?“ etc. Und Leber führt weiter aus: „Das vom Kind gesehene Verhältnis zwischen den Tieren und dem Wärter entsprach seinem (Anm.: des Buben) Gefühl nach dem zwischen ihm und der Lehrerin und dürfte gleichzeitig auf ein früh gebildetes Erlebnis- und Interaktionsmuster verweisen, das sich aus seiner für ihn nur schwer zu bewältigenden frühen Erfahrung bildete“ (Leber 1988, 57). Der bevorstehende Verlust der Lehrerin stelle einen „szenischen Auslösereiz“ dar, durch den er zu einer Reinszenierung einer bedrückenden Erfahrung komme, für deren Darstellung er die Tiere im Zoo heranziehe.

Wenn wir uns nun das theoretische Konzept wieder vor Augen führen, dann fällt auf, daß Aloys Leber seine Deutungen nicht durch die Erfassung des Einbezogen-Seins in die verschlüsselten Mitteilungen und Gestaltungen gewinnen konnte, da er selbst nicht Teilhaber dieser Szene war. Er kann nur meinen, daß die Lehrerin, wenn diese ihr Einbezogen-Sein in diese Szene erfaßt und reflektiert hätte, wohl zu dem beschriebenen Verständnis gekommen wäre. Auch hier wird eine ursprüngliche Szene eher schnell vermutet, aber nicht schrittweise herausgefunden. Daß wir nichts über eine Bewältigung der Neuinszenierung erfahren, ergibt sich logisch daraus, daß die Lehrerin eben offensichtlich nicht auf die Szene eingegangen ist. Es stellt sich aber erneut die Frage, welche Informationen wir über den Buben haben. Zunächst wissen wir, daß er anfangs im Heim und später weitgehend in „desolaten Verhältnissen“, wie es hier heißt, aufgewachsen sei. Und es wird uns mitgeteilt, daß er zu seiner Lehrerin große Zuneigung hätte, er sich aber von ihr bald trennen müßte. Aus dieser kurzen Information bezieht Leber seine Interpretationen. Fehlen dafür aber nicht wesentliche lebensgeschichtliche Daten? Auf welche früheren Erfahrungen werden wir hingewiesen, die eine derartig breite Deutung der geschilderten Szene zuließen?

Ich sehe auch hier ein Problem in der Darstellung und der Nachvollziehbarkeit des Verstehensprozesses und damit auch in der Nachvollziehbarkeit der Erkenntnisse. Ich frage mich, mit wie wenig Informationsmaterial auszukommen ist, wenn sich Forscherinnen oder Pädagogen im szenischen Verstehen versuchen.

## 2.2. Der Forschungsprozeß bei Hans-Georg Trescher

„Der Weg zur Erkenntnis“, wie ich diesen Teil meiner Ausführungen betitelt habe, läßt sich in einigen, vor allem von Hans-Georg Trescher publizierten Fallgeschichten etwas systematischer erkennen als dies in den bislang erwähnten Beispielen der Fall war. Der Weg zum szenischen Verstehen des Problems eines Kindes wird uns in einem von Aloys Leber, Hans-Georg Trescher und Elise Weiss-Zimmer aufgezeichnetem Fall eines Kindergartenkindes eindrucksvoll geschildert (vgl. Leber/Trescher/Weiss-Zimmer 1989, 47 ff.). Es geht um den dreieinhalbjährigen Max, der durch seine spontane Offenheit schnell Sympathien weckte, aber durch ruheloses und hyperaktives Verhalten auf sich aufmerksam machte. Im Nachgehen der Frage, was Max beunruhigen und beängstigen könnte, erfahren wir einiges aus seiner Lebensgeschichte, zum Beispiel, daß sein Eintritt in den Kindergarten zeitlich etwa mit der Geburt einer kleinen Schwester zusammenfiel und daß er große Eingewöhnungsschwierigkeiten hatte. Es wurde die Vermutung angestellt, daß Max die Trennung von der Mutter durch verschiedene Umstände erst spät bewältigen konnte und daß die Erweiterung der dyadischen Beziehung durch einen Dritten noch nicht gefestigt genug war, um die Angst zu mildern. Schließlich werden mehrere Situationen geschildert, in denen Max seine frühen Erfahrungen im Kindergarten „inszenierte“. Es wird aufgezeigt, wie ein Verstehensprozeß ablaufen kann und wie die Integration des Kindes in den Kindergarten glücken konnte. Dabei wird folgender Weg der Erkenntnis beschrieben:

1. Zunächst werden uns die Beobachtungen und Eindrücke erläutert, um die es geht.
2. Dann erfahren wir etwas aus der Lebensgeschichte des Kindes.
3. Schließlich erfahren wir etwas über die Dynamik verschiedener Szenen und über vermutete Zusammenhänge.
4. Es werden die Gefühle der Kindergärtnerin beschrieben, die diese in verschiedenen Spielszenen wahrnimmt.
5. Wir erfahren, daß sich die Kindergärtnerin in die von Max inszenierten Szenen ganz einbeziehen läßt und es dadurch für Max erst möglich wird, nach und nach seine frühen Erfahrungen in der Reproduktion zu bewältigen.

Auch wenn sich hier das Problem der Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses und des Ausmachens von Originalszenen nicht so stellt wie bei den vorher beschriebenen Szenen, so stellt sich doch die Frage, ob das erreichte Verständnis ausschließlich für diesen einen Fall

hilfreich und weiterführend ist, oder ob daraus umfassende Erkenntnisse gewonnen werden, die auch in anderen Fällen hilfreich sein können. Ist das nicht der Fall, dann stellt sich die Frage, ob eine Erkenntnis, die über den einen konkreten Fall nicht hinausgeht, als Forschungsergebnis ausgewiesen werden kann. Bedarf es zur Benennung „Forschungsprozess“ nicht verallgemeinerbarer Aussagen?

Weiters fällt mir auf, daß mögliche Bewußtwerdungsprozesse beim Kind völlig ausgespart bleiben. Diese werden entweder nicht als wichtig erachtet oder nicht beschrieben.

Schließlich stellt sich in allen drei Beispielen die generelle Frage, ob und wodurch die als Forschungsergebnis verstandenen Erkenntnisse überprüft werden können. Gibt es irgendwelche Möglichkeiten der eindeutigen Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse und der Überprüfung ihrer Richtigkeit?

Mit Hilfe welcher systematischer Kriterien der Überprüfbarkeit ließen die mit szenischem Verstehen arbeitenden Forscher und Forscherinnen gerne ihre Ergebnisse überprüfen?

Die drei bislang erörterten Beispiele geben auch einen ersten Einblick darin, welchen Stellenwert dem Moment der Gegenübertragung in den Publikationen Hans-Georg Treschers und Aloys Lebers beigemessen wird, worauf ich nun näher eingehen werde.

### 3. Der Stellenwert der Gegenübertragung

Daß die Wahrnehmung und die Reflexion von Übertragung und Gegenübertragung zentrales Moment jeglichen szenischen Verstehens ist, wird sowohl bei Aloys Leber als auch und vor allem von Hans-Georg Trescher ausgeführt. In „Wer braucht Erziehung“ schreibt er in seinem Beitrag „Selbstverständnis und Problembereiche der Psychoanalytischen Pädagogik“: „Die Pädagogen werden ... oft in konflikthafte, belastende Szenen verstrickt, die sie nicht ohne weiteres verstehen können, weil ihnen ja die Entstehungsgeschichte fremd ist und die Kinder selbst nicht wissen, was sie mit ihrem scheinbar irrationalen Verhalten bezwecken. Weil die unbewältigten Vorerfahrungen verdrängt oder anderweitig abgewehrt sind, können sie nicht sprachlich artikuliert, sondern sie müssen blind in Handlung umgesetzt werden. Statt von ihren Belastungen und Konflikten zu erzählen, müssen die Kinder die Mißachtung durch wichtige Personen ihres Lebens mit Stellvertretern in Szene setzen.

Nun können solche Erfahrungen und deren gescheiterte Verarbeitungsversuche jedoch nur dann neu inszeniert werden, wenn das Übertragungsobjekt, also der Pädagoge gleichsam mitspielt. ... Der Pädagoge tendiert ... dazu, sich im Sinne der Gegenübertragung auch so zu erleben und so zu handeln, als ob er das Übertragungsobjekt wäre“ (Trescher 1987, 205 f.). In der Darstellung dieser Dynamik wird deutlich, daß es

dem Pädagogen dann kaum mehr möglich ist, sich gleichzeitig auch mit dem Kind und seinen Anliegen zu identifizieren. Nur die Wahrnehmung und die Reflexion dieser vielfältig ausgestalteten Dynamik machen es dem Pädagogen möglich, das ihm gegenüberstehende Kind zu verstehen und mit der Situation, in der er sich befindet, sinnvoll umzugehen.

Mehr noch: In der Reflexion der eigenen Gegenübertragungsgefühle liegt ein wesentlicher Teil des Verstehens. Denn wenn der Pädagoge dazu neigt, die vom Kind reproduzierte Szene als Übertragungsobjekt zu komplettieren, also eben so zu reagieren, wie dies vom Kind aufgrund seiner Vorerfahrungen erwartet wird, dann geben ihm diese Gegenübertragungsgefühle einen wichtigen Hinweis auf das, was sich im Kind „ereignet“, was das Kind bislang möglicherweise in einzelnen Interaktionssequenzen schon erlebt hat. Aloys Leber sagt dazu: „Diese Reflexion der als Gegenübertragung bezeichneten eigenen Gefühlsreaktionen spielt eine entscheidende Rolle für das Erkennen des Problemkreises, der Entwicklungsgeschichte, aus der heraus ein Dialogpartner sich ihm gegenüber äußert. 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“ (Lorenzer 1974, 105 ff.) allmählich herauszufinden, um welche frühe Erlebniskonstellation, um welche Lebensthematik, um welches Leiden es sich handeln könnte“ (Leber 1988, 56).

Wenn wir nun diese Ausführungen mit unseren Beispielen in Beziehung setzen, so ergibt sich folgendes Bild:

a. In der Erläuterung der Szene zwischen Aloys Leber und dem neunjährigen Buben, der bei einem Test fragt, ob das Kind auf dem Bild zum Fenster hinausgeworfen wurde, wird uns wohl ein Ergebnis des Wahrnehmens der „emotionalen Ebene“, wie Leber es ausdrückt, mitgeteilt, aber eine ausführliche Darlegung der Reflexion seiner eigenen Gegenübertragung bleibt aus. In dieser Hinsicht genügt Lebers Schilderung eines beispielhaften Prozesses des szenischen Verstehens dem von ihm selbst postulierten Anspruch nicht.

b. Noch deutlicher wird das bei jener Szene, in der der dreizehnjährige René mit seiner Lehrerin im Zoo ist und sich nach der Pflege der Tiere erkundigt. Hier bringt Aloys Leber das Gegenübertragungsgeschehen nicht einmal zur Sprache. Wir erfahren, was sich Aloys Leber zu dieser Szene denkt, es wird uns aber nichts über die Gedanken und die Gefühle der Lehrerin, die in diese Szene verstrickt ist, mitgeteilt. Und schließlich könnte ja auch Aloys Leber, wenn wir seinem Konzept folgen, das Beziehungsgeschehen nur dann verstehen, wenn er sein eigenes Einbezogen-Sein in diese, wenn auch nur erzählte und nicht selbst erlebte Gestaltung einer Situation reflektiert und zum Forschungsgegenstand macht.

c. Bei der Fallgeschichte von Max erfahren wir zwar etwas von den Gefühlen der Kindergärtnerin und der Beobachterin dem Kind gegenüber und von den Empfindungen, die bei verschiedenen Spielszenen

wahrgenommen werden. So fühlte sich zum Beispiel die Beobachterin in einer Interaktion „still wie eine zufriedene Mutter, die beglückt den wohligen Lebensäußerungen ihres Kindes folgt“ (Leber/Trescher/Weiss-Zimmer 1989, 52) und in einer anderen Spielszene „wie ein Kind, das den Vater entbehren muß“ (S. 53). Eine Reflexion über die Bedeutung dieser Gefühle wird jedoch nicht angestellt<sup>1</sup>. Die Leserin wird über die in der Supervisionsgruppe gemeinsam – also auch mit den Supervisoren und Beratern – gewonnenen Erkenntnisse informiert, wobei doch festzuhalten ist, daß die Gegenübertragungsgefühle und -reaktionen der Supervisoren beziehungsweise der Berater nicht einmal erwähnt werden.

d. So frage ich mich, wie steht es um den Stellenwert der Gegenübertragung der Autoren selber, die ja oft in den von ihnen publizierten Fällen als Gruppenleiter in Supervisions- und Beratungsgruppen fungierten? Diese erscheinen mir jedoch für die Nachvollziehbarkeit des Erkenntnisprozesses sehr wichtig zu sein, da zum einen die Autoren konzeptgemäß am Verstehensprozeß wesentlich teilhaben und zum anderen die Analyse der Gegenübertragung konstitutiv ist für szenisches Verstehen. So oft auch das Übertragungsgeschehen in derartigen Gruppen in Betracht gezogen wird, so bleibt das Gegenübertragungsgeschehen in den Publikationen doch meist ausgespart. Welche Konsequenz hat das für die Einschätzung der erwähnten Publikationen?

In den letzten beiden Kapiteln versuchte ich aufzuzeigen, daß sowohl bei Aloys Leber als auch bei Hans-Georg Trescher einige grundlegende Fragen offen bleiben, wenn szenisches Verstehen als Forschungsinstrument pädagogischer Praxis verstanden werden soll.

Denn Probleme stellen sich einerseits in der genaueren Betrachtung der Darstellung des Erkenntnisweges und andererseits im keineswegs eindeutig vermittelten Stellenwert der Gegenübertragung – vor allem der Gegenübertragung der Forscher – im Forschungsprozeß. Ohne diese Fragen noch eingehender zu diskutieren, will ich mich nun dem Anspruch des szenischen Verstehens als Handlungskonzept in pädagogischen Praxisfeldern widmen und untersuchen, welche konkreten Hilfen für das pädagogische Handeln von Aloys Leber und Hans-Georg Trescher angeboten und formuliert werden.

<sup>1</sup> Der Vollständigkeit wegen sei erwähnt, daß in Leber/Trescher/Weiss-Zimmer 1989: „Krisen im Kindergarten“ in einer Fallschilderung ausführlicher auf die Gegenübertragungsgefühle eines Beobachters und die Bedeutung dieser Gefühle für den pädagogischen Prozeß eingegangen wird. Dies stellt aber eine Besonderheit dar, der in der überwiegenden Mehrzahl der in diesem Buch publizierten Fälle keineswegs größerer Raum gewidmet wird.

#### 4. Szenisches Verstehen und Handlungshilfe

Im vierten und letzten Teil meiner Ausführungen beziehe ich mich vor allem auf die Publikation „Krisen im Kindergarten“ von Aloys Leber, Hans-Georg Trescher und Elise Weiss-Zimmer, weil diese eine Fülle konkreter Beschreibungen von Versuchen des szenischen Verstehens enthält. Die Ergebnisse entstammen der Arbeit eines Forscherteams mit zwei Kindergärten, wobei in einem Fall eine psychoanalytische Beratung der im Kindergarten Tätigen und im anderen Fall eine Supervision des Kindergartenteams durchgeführt wurde. Die Arbeit sollte einerseits der Erforschung von Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten dienen und andererseits den Kindergärtnerinnen vermitteln, „wie sie auf die Kinder fördernd eingehen“ und „damit die Entwicklungs- und Bildungschancen der Kinder verbessern“ könnten. Theoretische Grundlage für diesen Prozeß war das Konzept des szenischen Verstehens.

Als ein Ergebnis wird beschrieben: „Wie aus unseren Ausführungen zu ersehen ist, konnten wir die so gewonnenen und im Forscherteam mit den Erzieherinnen reflektierten Annahmen ... immer wieder verifizieren, korrigieren oder präzisieren; denn dort gehen – vor allem über den ständigen Austausch mit den Eltern der Kinder und der Teilnahme der Erzieherinnen am dörflichen Leben – viele Informationen über wichtige biographische Ereignisse der Kinder, über die Verhältnisse ihrer Familie und deren Situation in der Gemeinde ein. Diese konnte mit unseren Annahmen und vor allem auch mit den Situationen im Kindergarten, in denen das auffällige Verhalten auftrat, in Beziehung gesetzt werden, mit – oft verblüffender – ‚Evidenz‘. Es wurde deutlich, wie das Verhalten der Kinder ihre Erfahrung in der Familie die Situationen im Kindergarten spiegelt und welche Möglichkeiten konstruktiver Bewältigung für sie dabei erschlossen werden können“ (Leber, Trescher, Weiss-Zimmer 1989, 30 f.). Ich gehe nun nicht auf die Aussagekraft der in der gemeinsamen Arbeit angestellten Mutmaßungen ein. Es geht im folgenden vielmehr um die Frage: Was tun die Erzieherinnen in den geschilderten Beispielen und welche Konsequenzen zeitigen die Versuche des szenischen Verstehens für das (weitere) pädagogische Handeln der Erzieherinnen?

Wenden wir uns noch einmal der Geschichte von Max zu. Es werden hier ausführlich die szenischen Wiederaufbereitungen unbewältigter früher Erfahrungen beschrieben, aber wir erhalten keinerlei Auskunft darüber, was die Kindergärtnerin oder eine andere Betreuerin in der Folge von sich aus tut. Wir erfahren nichts darüber, welche Handlungen die Kindergärtnerin durch das Einbezogen-Sein in verschiedene Spielszenen aus pädagogischer Überlegung heraus setzt. Wir erfahren nur über jenes Verhalten, das den „Anweisungen“ des Kindes in den von ihm reproduzierten Szenen entspricht, die ihm letztlich helfen, seine konfliktvollen Erfahrungen zu bewältigen. Max tut alles allein. Tut Max alles allein? Oder spielen die konkreten und absichtlichen Verhaltens-

weisen, die aufgrund von Reflexion des Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehens als richtig erachtet werden, doch auch eine Rolle? Wenn das der Fall ist, weshalb werden sie nicht beschrieben und welche Rolle könnten sie spielen?

Ein anderes in verschiedenen Zusammenhängen beschriebenes Beispiel ist die Geschichte von den Zwillingen Felix und Florian, deren sprachliche Entwicklung den Erzieherinnen Sorge bereitet:

Als eineiige Zwillinge sind Felix und Florian tatsächlich kaum voneinander zu unterscheiden, woraufhin die Buben nicht nur nach außen hin, sondern auch untereinander eine auffallend starke Einheit bilden. Doch mit anderen Personen im Kindergarten sprachen sie praktisch nichts. Alle Versuche der Sprachförderung, zu der sich die Kindergärtnerinnen verpflichtet fühlten, nutzten nichts. Schließlich konnten die Erzieherinnen, wird berichtet, durch die Gespräche mit dem Forscherteam die Bedeutung des Nicht-Sprechens der Kinder verstehen (worauf ich jetzt nicht näher eingehen kann). Man kam jedenfalls miteinander zu der Einsicht, daß beide Kinder Unterstützung brauchten, sich als voneinander getrennte, eigenständige Personen wahrnehmen zu lernen, die darauf angewiesen sind, sich mit anderen über die allgemein gängige Wortsprache zu verständigen. Bald darauf, so wird berichtet, stellte sich ein Erfolg ein. Eine Erzieherin erzählte: „Letzten Freitag klingelte das Telefon, und ich bin an das Telefon gegangen. Es war der Verlobte von Evelin am Apparat, er wollte die Evelin sprechen. Der Felix stand neben mir. Ich sagte zu ihm: ‚Felix, ruf mal schnell die Evelin, der Kurt ist am Telefon.‘ Da ist er hinaus in den Gruppenraum gegangen und hat der Evelin – also wirklich – er hat es so herausgebracht, daß es die Evelin verstanden hat. Ja, er hat auch ganz genau ‚Evelin!‘ gerufen, und dann hat er gesagt: ‚Kurt, Telefon!‘ (Leber/Trescher/Weiss-Zimmer 1989, 36).

Aus der Supervision wurde eine Konsequenz gezogen, nämlich: „Wir machen kein Sprachtraining.“ (Die Kindergärtnerinnen fühlten sich in diesem Fall einem nicht nötigen Handlungszwang ausgesetzt.) Es wird also ausgemacht, was nicht mehr getan wird. Leider werden uns spezifische fördernde „Interventionen“ nicht erzählt. Den Eltern werden für ihr Leben mit den Kindern sehr konkrete Ratschläge gegeben, über im Kindergarten gezielt angestrebte oder realisierte Handlungen wird nichts berichtet. Einschneidend und besonders bedeutend dürfte also diese Telefonszene sein. In diesem Augenblick hatte die Kindergärtnerin vielleicht nicht daran gedacht, daß sich Felix bislang kaum der Wortsprache bedient hatte. Es wird auch nicht gesagt, daß ihre Aufforderung bewußt gerade an das nicht sprechen wollende Kind erging. Also – so scheint es – ignorierte sie in dieser so bedeutsamen Szene des Fortschritts möglicherweise die Eigenheiten dieses Kindes. Warum wird dann gerade diese Szene, die eventuell gar nicht als Konsequenz des szenischen Verstehens angesehen werden kann, als Beispiel einer geglückten Förderung im Kindergarten dargestellt? Käme jetzt der Einwand, daß die Kindergärtnerin erst durch das szenische

Verstehen die Gelassenheit hatte, Felix ganz natürlicherweise als Einzelperson anzusprechen und ihn zu bitten, eine Nachricht weiterzusagen, dann würde ich antworten: Weshalb erfährt die Leserin das nicht? Hatte sie ihn früher denn nicht mit „Felix“ angesprochen? Wurde er früher nie um so einen kleinen Gefallen gebeten? Für mich ist auch nicht erkennbar, ob das Verhalten der Kindergärtnerin ein in der Reflexion als sinnvoll erachtetes und absichtlich gesetztes Handeln ist. Ein anderes Kind sollte nach den Erkenntnissen in der Supervisionsgruppe „erzieherisch aufgefangen werden“ (S. 82), einmal wird ein Verhalten „ignoriert“, ein anderes Mal muß ein Kind „den Gruppenraum verlassen“. Auch hier bleiben die konkreten Schilderungen aus. Zwar ist – wie in den anderen Fällen auch – der Forschungsprozeß des szenischen Verstehens zunächst nachvollziehbar, die Konsequenzen, die sich im Handeln der Erzieherinnen zeigen würden, werden uns aber weitgehend verschwiegen. Ich meine dreierlei Konsequenzen: das reflektierte Handeln der Erzieherin, die Bedeutung des szenischen Verstehens für die Ausgestaltung des pädagogischen Handelns und schließlich jene Konsequenz, die dieses Handeln für das Kind zeitigt.

In der Tat erfahren wir in den Fallbeispielen, deren Berichte aufzeigen sollen, wie Kinder gefördert werden könnten, recht wenig über den konkreten Vorgang der Förderung und den damit verbundenen pädagogischen Prozeß. Die Kindergärtnerinnen erzählten in der Supervision von ihrem Verhalten, das manchmal im gemeinsamen Gespräch als hilfreich und in anderen Fällen als weniger förderlich erkannt wurde. Das in der Konsequenz angestrebte Verhalten wurde scheinbar außer Acht gelassen. Ähnliche „Defizite“ fallen auch in anderen Arbeiten über szenisches Verstehen auf. Dies legt zwei Fragen nahe:

a. Könnte es sein, daß die radikale Abwendung von der Vorstellung des dauernden Handlungszwanges zu einer besonders großen Zurückhaltung gegenüber dem von Erzieherinnen aktiv angestrebten und bewußt gestalteten Handeln führt?

b. Könnte darüber hinaus nicht eben in dieser Zurückhaltung eine Gefahr der neuerlichen Überforderung von Erzieherinnen liegen, die nun vermuten müssen, daß sich ihr Handeln – im Sinne Psychoanalytischer Pädagogik – fast ausschließlich auf den Akt des Verstehens zu reduzieren habe?

Ich teile die Auffassung, daß es bei der Veränderung erzieherischen Handelns immer in erster Linie um eine Veränderung der inneren Haltungen gehen muß. Diese inneren Haltungen äußern sich aber notwendigerweise immer in konkretem Handeln, das (auch) bewußt gestaltet werden muß und jedenfalls beschreibbar sein sollte. So frage ich mich, ob hier möglicherweise jene Vorstellung zum Ausdruck kommt, daß psychoanalytisch-pädagogische Praxis primär eine verstehende sei, kaum aber eine aktiv handelnde? Wie paßte diese Vorstellung jedoch zu Hans-Georg Treschers Forderung nach einer „psychoanalytischen Handlungstheorie in der Pädagogik“ (Trescher 1987c)?

Auch ein Rückgriff auf Aloys Leber läßt in dieser Frage keine eindeutigen Antworten zu. Er schlägt zwar als Handlungshilfe einen „fördernden Dialog“ vor (Leber 1988), gibt aber über dessen konkrete Realisierung wenig Auskunft.<sup>2</sup>

Auch wenn kaum eindeutige und aus dem Prozeß des szenischen Verstehens erwachsenen Handlungsweisen beschrieben werden, so erfahren wir doch in den verschiedensten Publikationen, daß sich allem Anschein nach Pädagogen und Pädagoginnen letztendlich hilfreich verhalten, obwohl sie dabei mitunter von unbewußten Prozessen geleitet wurden. In manchen Fällen wird die von einem Kind reproduzierte Szene komplettiert, und die Pädagogin nimmt tatsächlich die Rolle ein, die ihm vom Kind zugeschrieben wird. Manchmal treffen wir auf eine Komplettierung, die im Weiteren eine „korrigierende Erfahrung“ für das Kind möglich macht. In anderen Fällen wird diese Übernahme der zugeschriebenen Rolle verweigert. Diese Verhaltensweisen können aber kaum als eindeutige Konsequenzen aus dem Prozeß des szenischen Verstehens angesehen werden. Es wäre wohl hilfreich, im Rahmen des Konzepts des szenischen Verstehens systematisch auszuarbeiten, unter welchen Voraussetzungen und Gegebenheiten eine Verweigerung beziehungsweise eine Komplettierung durch die Pädagogin sinnvoll wäre. Dazu bedürfte es einer ausführlichen Untersuchung der Frage, unter welchen Bedingungen das Anbieten von korrigierenden Erfahrungen auf fruchtbaren Boden fallen kann. So zeigt sich für mich die Notwendigkeit, Prinzipien pädagogischen Handelns im Sinne Psychoanalytischer Pädagogik zu diskutieren. Ich denke, das wäre eine große Hilfe für alle Pädagoginnen und Pädagogen, die im Sinne Psychoanalytischer Pädagogik arbeiten wollen.

## Literatur

- Bittner, G. u. Ch. Ertle  
1985 Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg (Könighausen und Neumann), (Hrsg.).
- Büttner, Ch. u. H.-G. Trescher  
1987 Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Mainz (Matthias Grünewald) (Hrsg.).
- Büttner, Ch. u. A. Ende  
1989 Lebensräume für Kinder. Entwicklungsbedingungen für Kinder im ausgehenden 20. Jahrhundert. Jahrbuch der Kindheit, Band 6. Weinheim/Basel (Beltz) (Hrsg.).
- Datler, W., H. Tebbich u. R. Petrik  
1990 Verknüpfung von Theorieaneignung und Praxisreflexion. Drei hochschuldidaktische Versuche zur psychoanalytischen Pädagogik. Erscheint in: Fröhlich, V. und

<sup>2</sup> Eine Möglichkeit der konkreten Ausgestaltung des fördernden Dialogs im Unterricht beschreibt Heinemann 1991.

R. Göppel (Hrsg.): sehen-fühlen-denken. Würzburg (Könighausen & Neumann) 1992

- Heinemann, E.  
1991 Szenisches Verstehen und fördernder Dialog im Unterricht der Sonderschule für Erziehungshilfe. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 3. Mainz (Matthias Grünewald), 127 – 138
- Iben, G.  
1988 Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz (Matthias Grünewald) (Hrsg.)
- Leber, A.  
1972 Psychoanalytische Reflexion – ein Weg zur Selbstbestimmung in Pädagogik und Sozialarbeit. In: Leber und Reiser (Hrsg.), 1972, 13 – 51
- 1975 Psychoanalytische Projektseminare in der Ausbildung von Heilpädagogen an der Hochschule. In: Iben (Hrsg.), 1975, 154 – 162
- 1976 Rückzug oder Rache. Überlegungen zu unterschiedlichen milieuhängigen Folgen früher Kränkung und Wut. In: Jahrbuch der Psychoanalyse Bd. 9, 123 – 137. Huber: Bern/Stuttgart/Wien, 1976
- 1977 Psychoanalytische Aspekte einer heilpädagogischen Theorie. In: Bürli, A. (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung. Luzern 1977, 81 – 91
- 1983 Frühe Erfahrung und späteres Leben. In: Leber et al., 1983, 11 – 28
- 1984 Heilpädagogik. In: Eyferth/Otto/Thiersch, 1984
- 1985a Beziehungsprobleme im pädagogischen Alltag – Überlegungen zur professionellen Erziehung. In: Rothbucher/Wurst, 1985, 61 – 75
- 1985b Wie wird man „Psychoanalytischer Pädagoge“? In: Bittner, G. u. Ertle, Ch. (Hrsg.), 1985, 151 – 165
- 1988 Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Iben, 1988, 41 – 61
- 1989 Der Zusammenhang zwischen emotionaler und kognitiver Entwicklung in der frühesten Kindheit. In: Büttner u. Ende, 1989, 169 – 247
- Leber, A. u. H. Reiser  
1972 Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Perspektiven sozialer Berufe. Festschrift zum 60. Geburtstag von Berthold Simonsohn. Neuwied u. Berlin (Luchterhand) (Hrsg.).
- Leber, A. et al.  
1983 Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen. Frankfurt (Fachbuchhandlung für Psychologie – Verlagsabteilung)
- Leber, A. u. H.-G. Trescher  
1987 Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen. In: Büttner u. Trescher, 1987, 113 – 122
- Leber, A., H.-G. Trescher u. E. Weiss-Zimmer  
1989 Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen. Frankfurt (Fischer)
- Lorenzer, A.  
1972 Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt (Suhrkamp)
- 1973 Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt (Suhrkamp)
- 1977 Sprachspiel und Interaktionsform. Frankfurt (Suhrkamp)
- Petrik, R.  
1991 Frankfurter Konzepte des Szenischen Verstehens in der Psychoanalytischen Pädagogik. Rückfragen von Aloys Leber und Hans-Georg Trescher. Diplomarbeit am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien.
- Reiser, H. u. H.-G. Trescher  
1987 Interview mit Aloys Leber über seine Erfahrungen und seine Einschätzung der



- Psychoanalytischen Pädagogik. In: Reiser, H. u. H.-G. Trescher (Hrsg.): *Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik*. Mainz (Matthias Grünewald), 31992, 13 – 18
- Rothbucher, H. u. F. Wurst
- 1985 *Zeig mir, wie das Leben geht ... Veröffentlichung der Salzburger Internationalen Pädagogischen Werktagungen: Tagungsbericht der 33. Werktagung 1984*. Selbstverlag der Pädagogischen Werktagung. Salzburg (Hrsg.).
- Trescher, H.-G.
- 1983 *Wer versteht kann (manchmal) zaubern oder: Spielelemente in der Pädagogik*. In: Leber et al., 1983, 197 – 210
- 1987a *Selbstverständnis und Problembereiche der Psychoanalytischen Pädagogik*. In: Reiser u. Trescher (Hrsg.), 1987, 197 – 209
- 1987b *Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen*. In: Büttner u. Trescher (Hrsg.), 1987, 150 – 161
- 1987c *Das psychoanalytische Paradigma: Ein Weg zur Entfaltung einer psychoanalytischen Handlungstheorie in der Pädagogik*. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript. 1987.
- 1989 *Gruppenanalytische Selbsterfahrung in der Ausbildung von PädagogikstudentInnen*. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, Band 24, Göttingen/Zürich (Vandenhoeck & Ruprecht).
- 1990 *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Mainz (Matthias Grünewald) 31992
- 1991 *Psychoanalytische Pädagogik als Praxisforschung. Handlungstheoretische Überlegungen zur Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, 7. Tagung der Arbeitsgruppe „Pädagogik und Psychoanalyse“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.