

Literaturumschau

Kornelia Steinhardt / Maria Spindler

Schulisches aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive

Aktuelle Schwerpunkte in der psychoanalytisch-pädagogischen Auseinandersetzung mit schulpädagogischen Fragestellungen und weitere Publikationen zur Psychoanalytischen Pädagogik seit 1983

Vorbemerkung

Seit Bestehen des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik wurde versucht, in Form von Umschauartikeln Veröffentlichungen zu aktuellen Entwicklungen und Forschungstendenzen im Bereich der psychoanalytisch-pädagogischen Theoriebildung und Praxis seit 1983 zu dokumentieren. Dabei stand nicht im Vordergrund, die – wie sich mittlerweile gezeigt hat – Vielzahl von Beiträgen zu diesem Ansatz lediglich zu rezipieren. Vielmehr wurde auch versucht, jene Entwicklungslinien aufzuzeigen, die zu einzelnen thematischen Schwerpunkten publiziert wurden. So beschäftigten sich Horvath/Scheidl-Trummer (1989) mit den Ansätzen zum wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik, Gstach (1990) mit dem Verhältnis von Psychoanalyse, Individualpsychologie und Pädagogik und Steinhardt (1991) mit tiefenpsychologischer Supervision als einem Praxisfeld psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens. Darüber hinaus wurden im zweiten Teil der Beiträge jeweils aktuelle Neuerscheinungen – nach thematischen Gesichtspunkten geordnet – beschrieben. Diese Form der Literaturlaufarbeitung soll auch in diesem Jahrbuch fortgeführt werden¹.

¹ *Anmerkung der Redaktion:* Diese Umschauartikel sollen das Fehlen einer regelmäßig erscheinenden Bibliographie „Psychoanalytische Pädagogik“ ein wenig kompensieren. Um dieses Vorhaben möglichst umfassend realisieren zu können, bittet die Redaktion auch weiterhin:

- alle AutorInnen, Zeitschriftenredaktionen und Verlage mit Nachdruck, uns entsprechende Rezensionsexemplare, Sonderdrucke oder zumindest Literaturhinweise zukommen zu lassen;
- um Hinweise bezüglich einzelner Publikationen, die zwischen 1983 und 1992 erschienen sind, die bisher aber weder in den Dokumentationsartikeln noch im Rezensionsteil berücksichtigt werden konnten; darüber hinaus
- um Hinweise bezüglich Veröffentlichungen, die im kommenden Jahr erscheinen werden.

Rezensionsexemplare, Sonderdrucke und Literaturhinweise bitte an:
Dr. Wilfried Datler, Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien,
Garnisongasse 3, Postfach 26, A-1096 Wien

Diesmal werden wir uns im ersten Teil mit Publikationen auseinandersetzen, die sich mit der Schule beschäftigen. Neben neuerschienenen Büchern von Hirblinger (1992), Büttner/Finger-Trescher (1991) und Wied (1988) werden wir vorwiegend jene Arbeiten einbeziehen, die schon in früheren Umschauartikeln kurz besprochen wurden.

1. Verstehen und Handeln im schulischen Kontext aus Sicht psychoanalytisch-pädagogischer Überlegungen

1.1. Anmerkungen zur notwendigen Entwicklung einer psychoanalytischen Schultheorie

1991 und 1992 wurden anlässlich des 100. Geburtstags von Siegfried Bernfeld, einem herausragenden Vordenker der Psychoanalytischen Pädagogik, mehrere Sammelbände veröffentlicht (Hörster/Müller 1992, Fallend/Reichmayr 1992). Im Zuge dieser Bernfeld-Renaissance fällt auf, daß seine Bedeutung für die Sozialpädagogik immer wieder betont wird, seine Gedanken zur Schule allerdings weniger Beachtung finden. Man könnte geneigt sein, die Tatsache, daß Bernfeld primär in der Sozialpädagogik, jedoch kaum in der Schulpädagogik rezipiert wird, darauf zurückzuführen, daß psychoanalytisches Wissen in der Sozialpädagogik mehr verankert ist als in der Schulpädagogik.

Doch schon ein erster Blick – über Bernfeld hinausreichend – auf die vorhergegangenen Umschauartikel macht deutlich, wie groß die Zahl der Publikationen zu „Schule“ aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht ist². Allerdings gibt das quantitative Abzählen von Veröffentlichungen noch keine Aufschlüsse über die bearbeiteten Inhalte. Es stellt sich die Frage, womit sich die AutorInnen im Konkreten eingehend beschäftigen und inwieweit weiterführende theoretische Überlegungen zum Bereich Schule angestellt werden. Folgt man den Ausführungen Fatkes (1986), so herrscht in den neueren schultheoretischen Entwürfen Einigkeit darüber, „daß die Hauptaufgabe jeglicher Schultheorie darin liege, das Verhältnis zwischen der Schule als Institution und dem Gesellschaftssystem zu klären. Denn als eine von der Gesellschaft getragene und kontrollierte Einrichtung hat die Schule vor allem die Aufgabe, durch Vermittlung von Grundfertigkeiten, Kulturgut und Verhaltensorientierung diejenigen Norm- und Wertsysteme, welche den gegenwärtigen Zustand der Gesellschaft stützen und dessen Fortbestand sichern, in die nachfolgende Generation einzupflanzen“ (4).

² Allein in den drei bisher erschienenen Umschauartikeln wurden 49 Beiträge – sowohl Bücher als auch Artikel – beschrieben, in denen sich die AutorInnen mit der Arbeit im schulischen Feld in irgendeiner Form auseinandersetzen. Es kann angenommen werden, daß bei wiederholten Literaturrecherchen weitere bisher noch „übersehene“ Publikationen zu finden sind.

Fatke will dieser Auffassung nicht folgen, da bei dieser Sichtweise die SchülerInnen letztendlich übergangen werden: „Genau die Probleme, welche Kinder in und mit der Schule haben, bleiben in den meisten schultheoretischen Reflexionen ausgeklammert. Vielleicht liegt das auch daran, daß eine weithin in Vergessenheit geratene Tradition pädagogischen Sehens und Denkens so gut wie gar nicht in die jüngeren Bemühungen um eine Theorie der Schule eingegangen ist: die Psychoanalytische Pädagogik. ... Im Zentrum der Psychoanalytischen Pädagogik nämlich stehen gerade die emotionalen wie auch sozialen und kognitiven Schwierigkeiten und Nöte, welche sich bei Kindern und Jugendlichen im Prozeß ihres Aufwachsens und ihrer Auseinandersetzungen mit den Anforderungen der Schule einstellen. Damit könnte eine Erinnerung an die Anstöße, welche die Psychoanalytische Pädagogik gegeben hat, dazu beitragen, eine vernachlässigte (vielleicht gar verdrängte?) Dimension in die gegenwärtigen schultheoretischen Anstrengungen einzubringen und damit eine wichtige Lücke zu schließen“ (5).

Der Anspruch, der an die Funktion der Psychoanalytischen Pädagogik für die Entwicklung schultheoretischer Überlegungen gestellt wird, erscheint plausibel. Die Klärung der Frage, inwieweit dieser – zumindest partiell – realisiert wird, steht allerdings noch aus. Fatke selbst zeichnet das gegenwärtige Szenario in düsteren Farben: „Aber von einem spürbaren Einfluß auf die pädagogische Praxis in den öffentlichen Schulen kann genausowenig die Rede sein wie davon, daß diese Einsichten und Erkenntnisse Eingang gefunden hätten in die neueren schultheoretischen Entwürfe. Hier bleibt noch ein erhebliches Stück theoretischer Arbeit zu leisten“ (14).

Hält man sich allein schon die große Zahl von Publikationen vor Augen, in denen Schule psychoanalytisch betrachtet wird, erscheint es verwunderlich, daß psychoanalytisch-pädagogische Entwicklungen weder in der schulischen Praxis auffindbar noch in die Theoriebildung eingeflossen sein sollen. Doch Fatkes Ausführungen weckten unsere Neugier, seiner o.a. Behauptung anhand der Durchsicht neuerer Veröffentlichungen nachzugehen. Auch schien uns Fatkes Aussage deshalb verwunderlich, da gerade in einigen jüngeren Publikationen darauf hingewiesen wird, daß der schulische Bereich eines der ersten Felder früher intensiver Auseinandersetzungen von Psychoanalyse und Pädagogik war. Daher werden wir im ersten Abschnitt auf jene Arbeiten eingehen, in denen sich die AutorInnen vorwiegend auf die in der Praxis erprobten historischen Anfänge psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens in der Schule besinnen. Im Anschluß an diese Ausführungen wollen wir die weitere Gliederung entwickeln.

1.2. Die Rezeption historischer Entwicklungen einer psychoanalytischen Schulpädagogik

Bei ihrer Beschäftigung mit schulischen Belangen aus psychoanalytischer Sicht wenden manche AutorInnen ihren Blick auf die historischen Wurzeln des Zusammenwirkens von Psychoanalyse und Pädagogik zurück (Ertle 1985, Fatke 1986, Moll 1990). Die Anfänge psychoanalytischer Schulpädagogik sind an einige Personen gekoppelt, so etwa an A. Aichhorn, H. Zulliger und S. Bernfeld. Schon Aichhorn stellte fest, daß die psychische Verfassung der Lehrperson Einfluß auf das Verhalten der SchülerInnen hat (Neidhardt 1985, 97). Die beiden Letztgenannten standen, wie Göppel (1991a, 413f.) aufzeigt, für unterschiedliche Betrachtungsweisen von Schule. Während Zulliger psychoanalytische Kenntnisse dafür verwendete, Beziehungsstrukturen innerhalb der Klasse und zwischen LehrerInnen und SchülerInnen besser zu verstehen, analysierte Bernfeld die gesellschaftliche Bedeutung der Institution Schule. „Die wohlmeinenden Versuche idealistisch gesonnener Schulmänner, in diesem System durch verfeinerte pädagogische Mittel wahre Menschenbildung zu verwirklichen, verlacht er als Sisyphosarbeit, die von Anfang an zum Scheitern verurteilt ist“ (Göppel 1991a, 414). Trotz Bernfelds kritischer Analyse läßt sich sagen, daß die Zeit zu Beginn dieses Jahrhunderts von enormen pädagogischen Umwälzungen geprägt war. Erstmals wurde begonnen, das Kind als Subjekt wahrzunehmen. Im Kontext dieser Stömungen, die unter dem Stichwort Reformpädagogik zusammengefaßt werden können, ist auch die Entwicklung Psychoanalytischer (Schul)Pädagogik zu sehen. „Beide waren emanzipatorische Bewegungen; in einer Zeit des politischen und sozialen Umbruchs forderten sie die *Befreiung des Kindes* von der Unterdrückung des Lehrers und der Tyrannei des Stoffes“ (Moll 1990, 51). Dies kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß es markante Unterschiede zwischen diesen Strömungen gab, die Moll (1990) eingehend expliziert. Wenn man über die theoretischen Entwicklungen hinaus auch deren Realisierung nachspüren will, entdeckt man, daß gerade im „Roten Wien“ der Zwischenkriegszeit bemerkenswerte Versuche gestartet wurden, tiefenpsychologische Erkenntnisse in die konkrete Unterrichtsarbeit und in der LehrerInnenfortbildung umzusetzen. So beschreiben Spiel/Datler (1987) einen Schulversuch, der neben den Prinzipien der Arbeitsschulbewegung insbesondere denen der Individualpsychologie folgte. In dieser Schule, die gerade der Arbeit mit schwierigen SchülerInnen viel Platz einräumte, wurde versucht, „möglichst zu verstehen, wie ein Kind sich und seine Welt erlebt, begreift und einschätzt (apperzeptiert), um von daher den Sinn der jeweiligen Symptomatik begreifen und nach Förderhilfen suchen zu können, die es dem Schüler möglich machen sollten, a) auch sich selbst zu verstehen sowie b) die entsprechenden Apperzeptionsweisen (samt den darin gründenden Handlungsweisen) zu verändern“ (Spiel/Datler 1987, 180).

Große Bedeutung kam dabei der Bereitschaft der LehrerInnen zu, miteinander zu kooperieren und sich kontinuierlich tiefenpsychologisch weiterzubilden.

Über diese Schule hinausgehend wurden von A. Freud, A. Aichhorn und W. Hoffer am Wiener Psychoanalytischen Institut theoretische Kurse für PädagogInnen gehalten, die durch eine praktische Ausbildung in pädagogischen Einrichtungen ergänzt wurde. Diese Kurse erfreuten sich so großer Beliebtheit, daß in Wien ein umfassender Ausbildungsgang für PädagogInnen eingerichtet wurde (Steinhardt 1992). Ähnliches initiierte Bernfeld auch in Berlin.

Gänzlich unterschiedlich zu diesen Bemühungen, in öffentlichen Schulen und der LehrerInnenfortbildung tiefenpsychologisch zu wirken, wurde in der privaten – eher elitären – Burlingham-Rosenfeld-Schule gearbeitet, die von 1927 bis 1932 in Wien existierte und unter der besonderen Schirmherrschaft von A. Freud stand. Unterrichtet von den beiden Lehrern E. H. Erikson und P. Blos, erhielten die Kinder „der psychoanalytischen ‚Gemeinde‘ eine angemessene Schulbildung“ (Göppel 1991a, 414). Anhand der Erinnerungen einiger SchülerInnen zeichnet Göppel den Unterricht, der an der Projektmethode orientiert war, samt einiger der vermutlich nach analytischen Gesichtspunkten ausgewählten Unterrichtsinhalten nach. Trotzdem es offensichtlich keine spezifische, dem „setting Klassenzimmer“ angepaßte „Technik“ der Psychoanalyse gab, „war die Atmosphäre analytisch ‚getränkt‘, die Aufmerksamkeit der Lehrer in eine bestimmte Richtung sensibilisiert“ (ebd. 424).

Die hier angeführten Beispiele zeigen anschaulich die unterschiedlichen Bemühungen zu Beginn dieses Jahrhunderts, psychoanalytische Erkenntnisse in die schulische Praxis umzusetzen. So gesehen erstaunt es um so mehr, daß in der Zwischenzeit keine psychoanalytisch orientierte Theorie der Schule entwickelt wurde. Doch bei unserer Durchsicht neuerer psychoanalytisch-pädagogischer Publikationen zum Thema Schule gelangten wir zur Überzeugung, daß Fatkes Behauptung kaum zu widerlegen ist. Aber es ist nicht von der Hand zu weisen, daß in letzter Zeit zu einer Vielzahl von schulischen Problemen geforscht und publiziert wird. Im folgenden möchten wir uns daher darauf konzentrieren, v.a. jene Schwerpunkte herauszuarbeiten, die auf „Verstehen“ von Interaktionsprozessen und die daraus resultierenden psychoanalytisch-pädagogischen Entwicklungsansätze für schulischen Belange näher eingehen. In anbetracht der schon zitierten kritischen Anmerkung von Fatke, daß jene Probleme, die Kinder in und mit der Schule haben, in konventioneller schulpädagogischer Literatur unberücksichtigt bleiben, wollen wir bei unserer Recherche mit jenen Publikationen beginnen, welche die Interaktionen von LehrerIn und SchülerIn und darüber hinaus deren Beziehung thematisieren.

1.3. Zum Verstehen von LehrerIn und SchülerIn

Die Bedeutung der Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die häufig von enormen Spannungen geprägt sind, wird in der Schule meist negiert oder im Vergleich zur kognitiven Wissensaneignung als unbedeutend angesehen. Eine Lehrerin brachte dies deutlich zum Ausdruck: „...das Wichtigste ist es, im Unterricht von allen persönlichen Beziehungen zu abstrahieren und sich ganz der Sache zu widmen ...“ (Hirblinger 1992, 10). Solange SchülerInnen nicht den institutionell gesteckten Rahmen verlassen und sich relativ angepaßt verhalten bzw. restriktiven Disziplinierungsmaßnahmen Folge leisten, können LehrerInnen eine solche (keineswegs wünschenswerte) Einstellung aufrecht halten. Das brüchige Konstrukt, daß Schule in erster Linie eine Stätte kognitiver Wissensvermittlung sei, zeigt vor allem dann Risse, wenn im Umgang mit sogenannten schwierigen SchülerInnen dieses Postulat nicht verwirklicht werden kann. Denn in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern ist Verleugnung der Beziehungsebene nicht länger möglich. Deshalb streichen psychoanalytisch orientierte AutorInnen die Bedeutung des Verstehens der Interaktionen zwischen den agierenden Personen einer Schulklasse hervor. Es wird nicht weiter verwundern, daß eine Vielzahl von Falldarstellungen, in denen das – häufig von Konflikten geprägte – Interagieren von LehrerIn und SchülerIn beschrieben wird, in Sonderschulen angesiedelt sind bzw. die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern zum Thema haben (Clos 1987, Figdor 1987, Freudberger 1991, Gstach u.a. 1992, Heinemann 1991, S. Herrmann 1989, Hofmann 1991, Hüskes 1990, Reich-Büttner 1987). Über das Analysieren von Fallbeschreibungen, die Interaktionssequenzen nachzeichnen, wird versucht, den – oftmals unbewußten – handlungsleitenden Gefühlen, Einstellungen und Handlungsweisen von LehrerInnen und SchülerInnen in der konkreten Situation nachzuspüren. Konflikte im pädagogischen Feld sind, wie Leber (1986, 18) aufzeigt, oft Neuaufgaben, Neuinszenierungen ungelöster Konflikte mit den jeweiligen Bezugspersonen. SchülerInnen übertragen bisher erworbene Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit Eltern und anderen vertrauten Erwachsenen in schulische Situationen. Die Einsicht von LehrerInnen, daß im Unterricht Übertragungsbeziehungen wirksam werden und daß sie selbst auf diese „Übertragungsangebote“ in der von den SchülerInnen erwarteten Form eingehen, ermöglicht ein differenzierteres Verständnis des SchülerInnenverhaltens. Deshalb „kann das Aufspüren eigener unbewußter Tendenzen [der LehrerInnen, d.V.] ... den Zugang zum Verstehen des ‚Innenlebens‘ von Schülern eröffnen; denn oft sind diese Prozesse im ‚Inneren‘ des Lehrers sogenannte unbewußte ‚Gegenübertragungsprozesse‘, die gleichsam ‚Antworten‘ oder ‚Reaktionen‘ auf Aktivitäten darstellen, die unbewußt von Schülern gesetzt werden“ (Gstach u.a. 1992, 8).

Was unter Gegenübertragungsreaktionen von LehrerInnen im Unter-

richt zu verstehen ist, formuliert Hirblinger folgendermaßen: „all jene ‚Wahrnehmungsurteile‘, ‚Phantasien‘, ‚Interventionsimpulse‘, ‚pädagogische Strategien‘ und ‚didaktischen Strukturierungstendenzen‘ im pädagogischen Bezug ..., die LehrerInnen als ‚Antwort‘ auf Übertragungsneigungen von SchülerInnen einsetzen, um selbst schmerzliche Erfahrungen aus früheren Erleben abzuwehren“ (1990, 9).

Die Notwendigkeit einer verstärkten Beachtung von Übertragungs- und Gegenübertragungsbeziehungen zwischen LehrerIn und SchülerIn betonen viele AutorInnen (Beer 1990, Ermer 1990, Haack-Wegner 1992, Münch 1984, 1990, Neidhardt 1985, Warzecha 1990). Darüber hinaus wird in der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur die Reflexion von Interaktionsszenen einschließlich der Gegenübertragungsprozesse als „szenisches Verstehen“ konzeptionell ausgewiesen, bei dem die „Dimensionen des unbewußten Zusammenspiels von Erzieher und Klient in einer bestimmten Situation“ nachvollziehend interpretiert wird (Trescher 1990, 139; 1987)³. Dadurch erhält der/die LehrerIn verstärkt die Möglichkeit, im Umgang mit dem Kind bzw. Jugendlichen anders handeln und zu einem „fördernden Dialog“ (Leber 1988) gelangen zu können. Wie ein solcher Prozeß im konkreten abgelaufen ist, läßt sich bei Heinemann (1991) nachlesen, die den mühsamen Beziehungsaufbau zu einem aggressiven Schüler nachzeichnet.

1.4. Zum Verstehen interaktioneller Prozesse, die Dyadisches überschreiten und neue Handlungsperspektiven eröffnen

Es wurde zwar im vorigen Abschnitt die Bedeutung von Interaktionen zwischen SchülerIn und LehrerIn hervorgehoben, doch diese können nicht isoliert betrachtet werden. Da sich LehrerInnen nicht mit einzelnen SchülerInnen beschäftigen, sondern schulische Prozesse üblicherweise in Gruppen stattfinden, sind die Beteiligten in einem vielschichtigen Netz von bewußten wie unbewußten Beziehungen verflochten. Schon Zulliger wies darauf hin, daß PädagogInnen keinesfalls die Gruppe aus den Augen verlieren dürfen, wenn sie sich einem Kind zuwenden (Trescher 1990, 86). Innerhalb des Klassengeschehens sind die Beziehungen zwischen

- a. LehrerIn und einzelner/r SchülerIn,
- b. einzelnen SchülerInnen,
- c. LehrerIn und Gesamtgruppe / Klasse und
- d. einzelnen SchülerInnen und Gesamtgruppe bedeutsam (Muck 1991, 31).

Darüber hinaus werden in Konfliktsituationen gemeinsame Phantasien darüber entwickelt, was in der Gruppe bzw. zwischen Gruppe und LehrerIn vor sich geht (Leber 1986, Trescher 1990, Wellendorf 1992). In

zahlreichen Fallbeispielen werden die einander bedingenden unterschiedlichen Ebenen in einer Klasse dargestellt (Gstach u.a. 1992, Muck 1991, Trescher 1983, 1987). Über die hier angeführten Beziehungsebenen innerhalb des Klassenverbandes hinaus wirken KollegInnen, Beziehungen zu SchülerInnen anderer Klassen und die Eltern auf die Beziehung von LehrerIn und SchülerIn ein. In Fallanalysen wird gezeigt, daß das Verstehen einzelner Interaktionssequenzen wie auch die zentralen Themen unbewußter Gruppenphantasien zu verändertem pädagogischen Handeln führt, das in weiterer Folge wieder von Verstehensprozessen begleitet ist. Allerdings sind diesem Ablauf Grenzen gesetzt, die durch Verstehen allein nicht aufzubrechen sind:

Die vielschichtigen Vernetzungen der Beziehungen innerhalb einer Schule werden in einer von Reich-Büttner (1987) verfaßten differenzierten Analyse über das schulische Verhalten von Murat, einem neunjährigen marokkanischen Buben, nachvollziehbar. Aufgrund seines aggressiven Verhaltens in der Klasse wie auch im Schulhof wurde der Junge für die MitschülerInnen zur Belastung. Als die LehrerInnen in einer Konferenz darüber berieten, ob er von der Schule verwiesen werden sollte, da er einen jüngeren Mitschüler einer anderen Klasse grundlos attackiert hatte, kam zutage, daß Murat von den anderen Kindern aber auch von den LehrerInnen permanent in eine Sündenbockrolle gedrängt wurde. Die Aggression des Buben kann als Hinweis auf Probleme der Gesamtgruppe bzw. der Institution gesehen werden (Büttner 1991). Daraufhin wurde der Schüler einzeln und in einer Spielgruppe betreut. In der Spielgruppe konnte die Autorin den allmählich einsetzenden Veränderungsprozeß mitverfolgen. Letztendlich wurden die Bemühungen jäh unterbrochen, als Murats Vater dessen Schulwechsel gegen den Willen der LehrerInnen durchsetzte.

Während in dem eben beschriebenen Beispiel ein einzelnes Kind durch besondere Aggressivität auffällt, unterrichtete Warzecha (1990) eine Sonderschulklasse mit je vier ausländischen Buben und Mädchen. Probleme traten auf, als die Buben den Mädchen gegenüber höchst aggressiv wurden, sie störten, beschimpften und tätlich angriffen. Eine Veränderungsmöglichkeit sah die Lehrerin darin, mit den Kindern eine Stunde wöchentlich in geschlechtshomogenen Gruppen zu arbeiten. Die Autorin beschreibt detailliert den Veränderungsprozeß der Schülerinnen sowohl in der Mädchengruppe als auch im Klassenverband. Die Gespräche und Beschäftigungen in der geschlechtshomogenen Gruppe geben den Mädchen so viel Sicherheit, daß sie in der gemischten Klasse selbstbewußter agieren konnten.

Versuche, Selbsterfahrung in den Unterricht zu integrieren, starteten Imhof (1984) und Garlichs (1985) mit der Einführung der „Konfliktgruppe“ bzw. Fuest (1990) mit dem „Klassenrat“. Um diesen durchführen zu können, hat die Lehrperson die Aufgabe, „eine tragfähige Beziehung auf der Basis der Gleichwertigkeit zu jedem einzelnen und zu der Klasse als Gruppe herzustellen“ (Fuest 1990, 49).

³ Mit dem Konzept des „szenischen Verstehens“ nach Leber und Trescher setzt sich Petrik in ihrem Beitrag in diesem Band auseinander.

Von einer besonderen Schwierigkeit berichten Büttner (1991), Clos (1987) und Gstach u.a. (1992): Nimmt ein/e LehrerIn die Mühe und Geduld auf sich, ein schwieriges Kind einzufühlend zu betreuen, wird dies in den referierten Beispielen zwar von KollegInnen und Schulleitung begrüßt, letztendlich jedoch von diesen mit scheinbar nebensächlichen Bemerkungen desavouiert. Oder die Lehrkraft wird aufgrund ihres Verhaltens in der Schule „aus den institutions-üblichen Schutzmaßnahmen gegenüber den Angriffen der Schüler“ ausgeschlossen (Clos 1991, 153).

1.5. Überlegungen zum Zusammenswirken von LehrerIn, SchülerInnen und Unterrichtsinhalten

Die Frage, welche Bedeutung manche Unterrichtsgegenstände und die darin bearbeiteten Inhalte für Kinder haben können, wird von immer mehr AutorInnen diskutiert. Es fällt auf, daß in letzter Zeit zusehends häufiger fachdidaktische Fragen aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive erörtert werden. Den traditionellen Zugang zu Didaktik hingegen kritisiert Hofmann (1991): „Didaktische Modelle dienen so hauptsächlich der Konfliktabwehr, womit indirekt belegt ist, daß es ein störungsfreies (von Affekten gereinigtes) Unterrichten nicht gibt, daß andererseits der Konflikt selbst aber möglichst umgangen werden soll. Wenn Unterricht dagegen ‚als Interaktion verstanden wird, dann kann auch das Phänomen des Konflikts als eine Tatsache des Unterrichtsgeschehens gewertet werden ...‘ (Neidhardt)“ (38f.).

Im Gegensatz dazu stellen mehrere AutorInnen – ohne weiter auf eine nähere Begriffsbestimmung von Didaktik einzugehen – Überlegungen an, inwieweit didaktische Modelle und didaktische Überlegungen vor dem Hintergrund psychoanalytischer Erkenntnisse in verändertem Licht gesehen werden können. Neidhardt stellt dazu fest, daß neben der manifesten sachlogischen Bedeutung des Unterrichtsinhalts auch latente psychodynamische Aspekte des Klassen- bzw. Schulgeschehens die Arbeit an einem Sachthema tangieren und beeinflussen (1985, 114). Daher schlägt er vor, mit Hilfe der „Bedeutungsanalyse“ zu untersuchen, welche Wünsche der Inhalt ausdrückt, welche Identifikation der Inhalt auf verschiedenen Entwicklungsstufen ermöglicht u.ä. Auch Bittner äußert, daß jene Stoffe gelernt werden, „in denen das Ich sich selbst wieder findet, die ihm ein Stück seines eigenen Wesens widerspiegeln, in die einzudringen für das Ich bedeutet, zu sich selber ‚nach Hause‘ zu kommen“ (Bittner zit. bei Göppel 1991a, 421)

Es finden sich in der Literatur einige interessante Beispiele, in denen die Wahl von Unterrichtsinhalten und die dazu eingesetzten -methoden psychoanalytisch hinterfragt werden.

Als einen Grund für Auswahl und Bearbeitung des groß angelegten und von den SchülerInnen begeistert durchgeführte „Arktis-Projekts“ in der Burlingham-Rosenfeld-Schule schätzt Göppel (1991a) ein, „daß die

Kultur der Eskimos symbolisch stand für ein einfaches, hartes, asketisches Leben, für ein Sich-Behaupten trotz schwieriger äußerer Umstände, für Verzicht und Triebbeherrschung“ (421).

Ganz allgemein fordert Brodke (1990), die Beschäftigung mit Literatur im Deutschunterricht müßte – im Sinne einer psychoanalytischen Literaturdidaktik – das Erleben jener durch den Text vermittelten Gefühle zum Ziel haben. In diesem Sinne berichtet Hirblinger (1991, 1992) in mehreren Beispielen von Erfahrungen aus seinem gymnasialen Deutschunterricht. Die Aktualisierung und die szenische Darstellung des Theaterstücks „Leonce und Lena“ von Georg Büchner, das in einer 11. Schulstufe bearbeitet wurde, ist der Ausgangspunkt dieser Analyse (1991). Er zeigt die in der Bearbeitung des Textes vorhandenen Möglichkeiten und Grenzen adoleszenter Symbolbildung auf. In einer anderen Klasse erlebt er, wie die SchülerInnen ihre pubertären Verhaltensweisen bis hin zur Revolte ausleben (Hirblinger 1992).

Als weiteres Beispiel beschreibt Neidhardt (1986), wie die – physisch und psychisch – überaus bedrohliche Reaktorkatastrophe von Tschernobyl bearbeitet wurde.

An „Träume im Unterricht“, verbunden mit der Deutung eigener Träume und Phantasie Reisen im Klassenzimmer, wagte sich Deneke (1986).

Manche Fächer sind prädestiniert dafür, „Verkrustungen“ aufzubrechen, d.h. es ist eher möglich, psychogenetisch frühe, elementare Gefühlsebenen bei den SchülerInnen anzusprechen (Ertle 1991, 618). Dazu zählt der Kunstunterricht, aus dem Wied (1988) eine „Kunsttherapeutische Gruppenarbeit in der psychoanalytischen Heilpädagogik“ im gleichnamigen, im Springer Verlag erschienenen Buch beschreibt. Sie geht von der Annahme aus, daß über die Bearbeitung des Kinderbuches „Wo die wilden Kerle wohnen“ im Kunstunterricht einen Zugang zu unbewußten Vorgängen ermöglicht wird. Indem die Kinder in die Rollen der „wilden Kerle“ schlüpfen, kann es zu Regressionen kommen, in denen frühkindliche Erfahrungsqualitäten in symbolisierter Form zugänglich werden, was für die Betroffenen zu größerem Verständnis und mehr Akzeptanz sich selbst gegenüber führen kann. Ein anderer Gegenstand, in dem solche Verkrustungen eher „abgekratzt“ werden können, ist, wie Ertle (1991) und Ramminger u.a. (1989) beschreiben, der Kochunterricht. Die SchülerInnen werden hierbei doppelt versorgt, da es neben der üblichen stofflichen Versorgung tatsächlich etwas zu essen gibt. Zugleich tragen sie zu dieser Versorgung aktiv bei. Dazu gesellt sich ein regressives Moment, da Schulleistungen normalerweise anders aussehen.

1.6. Einige Bemerkungen zu psychoanalytischen Betrachtungen zu institutionellen Aspekten von Schule

In den bisherigen Überlegungen wurden vorrangig Betrachtungen zum Verstehen der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion fokussiert. Diese

können, wie viele AutorInnen herausstreichen, nicht losgelöst vom Kontext schulischer Rahmenbedingungen gesehen werden. Demzufolge gibt eine Vielzahl von Analysen, in denen versucht wird, mit Hilfe psychoanalytischer Erkenntnisse die Bedeutungen schulischer Strukturmerkmale aufzuzeigen. Wir möchten uns an dieser Stelle auf die Darstellung eines wesentlichen Aspekts konzentrieren, wie in der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur die Institution Schule eingeschätzt wird, um im Anschluß daran eine aktuelle Weiterführung dieser Sichtweise zu erläutern.

Schon früh wurde – u.a. auch von S. Bernfeld – darauf hingewiesen, daß Schule in ihrer Gesamtstruktur Ähnlichkeiten zu Personen mit Zwangsscharakter aufweist. „Die konflikthafte Ordnung des schulischen Lebens ist den Schülern und den Lehrern ganz von oben vorgegeben. ... Die äußere Ordnung einer Zwanganstalt kann nur aufrechterhalten werden – durch Disziplin“ (Fürstenau 1964, 280f.). Zwanghaften Charakterzügen, wie etwa Pünktlichkeit, Angepaßtheit, Gehorsam u.a., wird im Schulbetrieb hoher Wert beigemessen (Hofmann 1985, Münch 1984a). Für Muck/Muck (1985) machen u.a. die Mechanismen der Ritualisierung (wie etwa Schulzwang, Zeiten- und Fächereinteilung, System von Belohnung und Bestrafung), des Kontrollzwangs (Prüfungen, Noten) und des Isolierens (Überbewerten formaler Aspekte gegenüber Beziehungsaspekten) deutlich, daß „sich ‚Schule‘ in ihrer Gesamtstruktur als Wiederholung zwanghafter Familienstrukturen“ erweist (581).

Nach Meinung von Wellendorf (1992) greift diese Sichtweise zu kurz, da sich bestimmte Aspekte dessen, was in der Schule geschieht, nicht über die psychoanalytische Sichtweise von Familie erfassen lassen. Die strukturellen Unterschiede zwischen Familie und Schule erschweren tiefergehende Vergleiche zwischen den beiden sozialen Einheiten. Zielführender erscheint es ihm, die Institution Schule als „strukturierte Großgruppe“ zu verstehen und unter Einbeziehung der Gruppenforschung zu untersuchen. Wellendorf gelangt zu der Ansicht, daß der Lehrer innerhalb der Bewegung dieser Großgruppe zum Fixpunkt wird, „nicht durch das, was er sagt und was er tut, sondern durch seine institutionelle Existenz. ... Er ist abgegrenzt wahrnehmbar, in seinen Reaktionen überprüfbar, er ist ein Container (W.R. Bion) für das Begehren, für die vielfältigen Projektionen, Ängste und Affekte – ein Container, den die Institution zur Verfügung stellt. ... Wie turbulent und destruktiv die Großgruppenprozesse auch gewesen sein mögen, als institutionelle Realität überdauert er sie prinzipiell (auch wenn der einzelne Lehrer als Person daran zerbrechen mag)“ (194).

1.7. Tiefenpsychologische LehrerInnenfortbildung

Dem Verstehen der zum Teil unbewußten Prozesse, die innerhalb des Klassenverbandes wie auch in der Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sowie unter KollegInnen ablaufen, kommt, wie schon

dargestellt wurde, zentrale Bedeutung zu. Darüber hinaus sollten LehrerInnen bei der Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten unterstützt werden. In der derzeitigen LehrerInnenausbildung erfolgt weder Lernen nach tiefenpsychologischen Gesichtspunkten noch Vermittlung tiefenpsychologischer Kompetenzen. Daher wäre es von Bedeutung, daß in der berufsbegleitenden LehrerInnenfortbildung diese beiden Zugänge stärker akzentuiert werden.

Die mittlerweile gängigste Form tiefenpsychologischer Fortbildung sind Supervisions- bzw. Balintgruppen⁴. Diese Fortbildungsmethode, die ursprünglich mit SozialarbeiterInnen und ÄrztInnen praktiziert wurde, findet auch bei LehrerInnen immer stärkere Akzeptanz. Die Supervisionsarbeit mit LehrerInnen läßt sich nach Figdor im folgenden Ablauf zusammenfassen: Nach einem ersten Aufhellen der psychodynamischen Hintergründe der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion wird das LehrerInnenverhalten reflektiert. Dies ist notwendig, um die geschilderte Situation verstehen und die Selbst- und Objektrepräsentanzen, die das Verhalten des Kindes leiteten, definieren zu können. Den Abschluß bildet die Erarbeitung konkreter Maßnahmen (Figdor 1987, 289f.).

Da die Strukturmerkmale der Institution Schule, wie schon weiter oben kurz ausgeführt wurde, sich auf das LehrerInnenverhalten auswirken, wird die Notwendigkeit betont, daß das Wissen um institutionelle „Besonderheiten“ in die Supervisionsarbeit miteinbezogen werden soll (Garlichs 1984a,b, Münch 1984a,b, 1986, Neidhardt 1989).

Eine besondere Form von Balintgruppen – jene für SchulpsychologInnen – beschreibt Gnädinger (1991). Die Mitglieder dieser Berufsgruppe kommen vorwiegend mit ProblemschülerInnen in Kontakt. Sie stehen an einer Konfliktfront, wo offen oder verdeckt mit Gewalt gedroht oder diese ausgeübt wird. Ihre Position macht es schwierig, sich in die Schulbürokratie nicht hineinziehen zu lassen.

In mehreren Einrichtungen werden Weiterbildungskurse angeboten, die Praxisreflexion mit tiefenpsychologischer Theorieaneignung koppeln, wie dies von Figdor (1987) und Datler (1989) gefordert wird. So wird im Wiener Alfred-Adler-Institut ein zweijähriger Kurs angeboten, der aus einer wöchentlichen Balintgruppe und einem ebenfalls wöchentlich stattfindenden Theorieseminar besteht (Datler 1989). Ein dreijähriger Weiterbildungslehrgang, der neben Supervision und Theorieaneignung als drittes Element gruppenanalytische Selbsterfahrung verpflichtend vorsieht, wird vom Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik durchgeführt.

Bei der Deutschen Gesellschaft für Individualpsychologie haben LehrerInnen die Möglichkeit, zum/zur „Individualpsychologischen BeraterIn“ weitergebildet zu werden. Dieser Lehrgang umfaßt Theorieseminare,

⁴ Eine ausführliche Aufarbeitung von Literatur zu Supervision und Balintgruppenarbeit im allgemeinen wie auch zum schulischen Bereich ist bei Steinhardt (1991) nachzulesen.

Persönlichkeitsanalyse, Praxisanleitung und Praxisberatung (Thymister 1990). Im Rahmen individualpsychologischer Fortbildung besteht in zwei deutschen Städten für LehrerInnen auch die Möglichkeit, bei öffentlichen Familienberatungen auf individualpsychologischer Grundlage als ZuhörerInnen dabeizusein. Als Positivum dieser Arbeitsform streicht Wöhler (1990) heraus, daß es über die Konfrontation mit den Empfindungen der Kinder auch zu mehr Verstehen der Erwachsenen kommen kann.

Ein Projekt, die „Zusammenarbeit im Lehrkörper“ eines großen Gymnasiums mit über 50 LehrerInnen zu verbessern und damit positiv auf die Interaktionen innerhalb der Schule einzuwirken, beschreibt Diem-Wille (1986). Das Besondere stellt hierbei der Versuch dar, mit dem Großteil der Lehrerschaft einer Schule unter Einbeziehung psychoanalytischer Erkenntnisse umfassende Organisationsberatung durchzuführen.

Kann nun also der Schluß gezogen werden, daß mit der sich verbreitenden Akzeptanz und Nutzung tiefenpsychologischer Fortbildungsangebote auch ein umsichtigerer Umgang mit jenen Prozessen einhergeht, die in der Schule (unbewußt) ablaufen? Eine allzuschnelle Zustimmung zu dieser Annahme hält Stephenson (1992) für bedenklich. Vor „dem immer größeren Leidensdruck glaubt sich dann oft der Lehrer bewahren zu können durch den vermehrten Einsatz von ‚Fortbildung‘, die ihn in ihrem modischen Psychorausch dann auch tatsächlich ‚fort‘-bildet, nämlich fort vom konkreten Schul-Raum, fort vom konkreten Schüler, fort letztlich von sich selbst in dieser schwierigsten und herausforderndsten konkreten Auseinandersetzung mit Menschlich-Allzumenschlichem in jeder einzelnen Schulstunde jedes einzelnen Schultages“ (3).

Eine Unsitte mancher LehrerInnen sei es, nach „Schnellsiederausbildungen zum psychologisch-psychotherapeutisch angehauchten Überlehrer“ sich in unreflektierter Weise tiefenpsychologischer Begrifflichkeiten zu bedienen. Ein unfolgsames Kind wird als „neurotisch“, ein daumenlutschendes als „regressiv“, während ein anderes, das sich in den Finger beißt, als „oral-aggressiv“ bezeichnet wird (Stephenson 1992, 4).

1.8. Abschließende Bemerkungen

Mit den bisherigen Ausführungen konnte aufgezeigt werden, wie vielgestaltig die Auseinandersetzung zu schulpädagogischen Fragestellungen aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht ist, die sich in reger Publikationstätigkeit äußert. Die zuletzt angeführten kritischen Bemerkungen von Stephenson, daß mit dem Besuch tiefenpsychologischer Weiterbildungen noch keine Aussage darüber gemacht werden kann, inwieweit die Herangehensweise von LehrerInnen an problematische Situationen verändert wird, können als wertvolle Anregung für Weiterentwicklungen von psychoanalytisch-pädagogischen Konzeptionen zu Schulischem angesehen werden. Es bleibt unbestritten, daß Einsichten, die über Reflexion von Schulsituationen gewonnen wurden, mithelfen,

die ablaufenden Interaktionen besser zu verstehen, was auch von vielen AutorInnen hervorgehoben wird. Darüber hinaus wird betont, daß der Prozeß des Verstehens zu Handlungsveränderungen führen kann. Allerdings bieten sich in der Literatur nur wenig Hinweise, wie sich der Schritt vom Verstehen zum adäquaten Handeln vollziehen kann. Daher ergibt sich – auch eingedenk der eingangs dargestellten Kritik von Fatke – für die weitere Auseinandersetzung zu schulpädagogischen Fragen verstärkt die Notwendigkeit, daß an einer psychoanalytisch-pädagogische „Handlungstheorie“ gearbeitet wird, die in engerem Zusammenhang zu einer allgemeinen Theorie der Schule steht.

2. Weitere Literatur zu speziellen Praxisbereichen und Fragestellungen der Psychoanalytischen Pädagogik

Im folgenden Abschnitt wird, wie in der Einleitung angekündigt, auf weitere Neuerscheinungen eingegangen, in denen psychoanalytisch-pädagogische Fragestellungen aufgegriffen werden. Neben einigen Aufsätzen aus diversen Zeitschriften dokumentieren wir die folgenden Bücher:

„Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds“ hrsg. von Hörster/Müller (1992), „Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung“ von Figdor (1991), „Kunsttherapeutische Gruppenarbeit in der psychoanalytischen Heilpädagogik“ von Wied (1988), „Psychoanalyse der Hoffnung“ von Schnoor (1988), „Psychotherapie bei Menschen mit geistiger Behinderung“ hrsg. von Görres/Hansen (1991), „Pubertät und Schülerrevolte“ von Hirblinger (1992), „Sehen, Einfühlen, Verstehen. Psychoanalytisch orientierte Zugänge zu pädagogischen Handlungsfeldern“ hrsg. von Fröhlich/Göppel (1991), „Siegfried Bernfeld oder die Grenzen der Psychoanalyse“ hrsg. von Fallend/Reichmayr (1992) und „Zur psychoanalytischen Konfliktdiagnostik“ von Boothe-Weidenhammer (1989).

2.1. Publikationen zu einigen grundlegenden Aspekten Psychoanalytischer Pädagogik

Die schon in den vorangegangenen Umschauartikeln verfolgte, oft kontroversiell geführte Diskussion zum Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik und die damit einhergehenden Versuche, Psychoanalytische Pädagogik als eigenständige Disziplin zu begründen, wurde auch 1990 und 1991 weitergeführt. Trotz widersprüchlicher Standpunkte scheint es im Interesse der DiskutantInnen zu liegen, Argumentationen anderer VertreterInnen ausdrücklich aufzugreifen und zu hinterfragen.

In jüngster Zeit stellte Bittner (1991a) „Überlegungen zu einer paradigmatischen Neuorientierung der Psychoanalyse und psychoanalytischen

Pädagogik“ (10) an. Diese Neuorientierung sieht er in der Abkehr von der „jeweils spezifische(n), settingbezogene(n) Technik des Umgangs mit Übertragung und Widerstand“ (Trescher zit. bei Bittner 1991a, 25), wie dies – aus Bittners Sicht – die psychoanalytisch orientierten Erziehungswissenschaftler Figdor und Trescher tun, indem sie versuchen, „Psychoanalyse als pädagogische Praxis zu entwickeln“ (ebd. 25). Dieser Standpunkt sei dem „versachlichenden, verdinglichenden, auf Freud sich berufenden Prädigma des psychoanalytischen main-streams“ (ebd. 26) zuzuordnen. Im Gegensatz zu dieser Technik-Orientierung plädiert Bittner für einen „personen- und dialogorientierten“ Ansatz.

Ertle (1992) sieht die Möglichkeiten von „psychoanalytischer Pädagogik“ dort, wo die Psychoanalyse als Hilfswissenschaft von Pädagogik zur Anwendung kommt. Psychoanalytische Pädagogik könne sich im Rahmen sozialer Anwendung mittels der Entwicklung eigenständiger Methoden etablieren. So sollen psychoanalytische Theorieelemente als „Erklärungshilfen“ in die Pädagogik einbezogen werden. Ähnlich argumentieren auch Hoch (1990) und Frische (1990). Sie weisen einmal mehr darauf hin, daß psychoanalytische Reflexion für die Erziehenden Einsicht in unbewußte Dimensionen von Erziehungsprozessen eröffnen und in weiterer Folge pädagogisches Handeln „erfahrbar und kontrollierbar“ (Frische 1990, 47) machen kann.

Psychoanalyse als „Hilfswissenschaft“ zu begründen, stellt in einer anderen Arbeit Bittner (1989) aber in Frage. In Abgrenzung zu Autoren wie Fatke (1985) hält Bittner fest, „daß es Pädagogik als kategorial geordneten Zusammenhang des Wissens von der Erziehung“ überhaupt nicht gibt. Darauf verweisend, daß Pädagogik und Psychoanalyse „vom Menschen und seiner Berufung (handeln), Selbstvergewisserungen des Subjekts über sein Leben in der Welt, über sein Gewordensein und seine Zukunftsperspektiven“ (225) sind rekonstruiert und entwirft Bittner sinnhafte und (aus seiner Sicht notwendige) Möglichkeiten vergangener und künftiger Begegnungen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik.

Einen anderen Diskussionsstrang greift wiederum Müller (1991) auf. Unter Bezugnahme auf Körner (1990), der die Psychoanalytische Pädagogik – in letzter Konsequenz – aufgrund ihrer fehlenden „Tendenzlosigkeit“ zum Scheitern verurteilt hatte. In seiner Replik greift Müller auf Bernfelds Herangehensweise zurück, die er als „Multiperspektivität“ bezeichnet: Sie besteht in der Fähigkeit, vier Perspektiven – pädagogisches Handeln, jugendliche Eigentätigkeit, Gesellschaftsanalyse und Psychoanalyse – aufeinander zu beziehen und dabei doch klar voneinander abzugrenzen. Er kommt zum Schluß, von zentraler Bedeutung „ist nicht mehr die Frage, ob Psychoanalyse mit ihrem Auftrag genügend ‚Tendenzlosigkeit‘ verbinden kann, sondern die Frage, ob sie pädagogische Orte von hinreichender ‚Anziehungskraft‘ und ‚Aufforderungscharakter‘ zu schaffen vermag“ (Müller 1991, 174).

2.2. Neuere Literatur zu verschiedenen Praxisbereichen

2.2.1. Vorschulpädagogik

In der geringen Zahl von Neuerscheinungen zum Bereich der Vorschulpädagogik wird der Bedeutung des Kindergartens und des kindlichen Spiels nachgegangen:

Dem Kindergarten kommt die Aufgabe zu, die fehlende Ich-Unterstützung beim Kind auszugleichen. Psychische und soziale Deprivation sieht Beyersmann (1991) als Folgen von Beziehungsstörungen an. Für sie bietet der Kindergarten eine Möglichkeit, daß sich solche frühen Beziehungsstörungen, das sind frühe Entgleisungen des Dialogs zwischen Vater, Mutter, Kind und Umwelt, nicht weiter verfestigen. Da es Aufgabe der KindergärtnerInnen ist, die Individualität des Kindes, seine persönliche Eigenart kennenzulernen, seine Unsicherheiten zu lindern und u. U. korrigierend einzuspringen, wird die Bedeutung von tiefenpsychologischer Supervision bzw. Fortbildung hervorgehoben (Beyersmann 1991, Rüedi 1991).

Die Frage, welche Wirkung Spielzeug im sozioökologischen Kontext haben kann, untersuchen Schäfer/Favier (1991). Bisher liegen erste Ergebnisse eines umfangreicheren Forschungsprojekts in Form eines Zwischenberichtes vor. In ihrem Forschungsvorhaben gingen Schäfer/Favier von der Annahme aus, daß „Spielzeuge unterschiedliche Wirkungen bei Kindern hervorrufen, je nach situativen und individuellem Kontext“ (72). Über die Beobachtung von Spielsequenzen in einem Kindergarten, in denen sich Kinder – vorwiegend Buben – mit den Spielfiguren „Masters of the Universe“ beschäftigten, wurden die kindlichen Spielphantasien als Zwischenbereich von innerpsychischer und außerindividueller Wirklichkeit mit der Methode des szenischen Verstehens erschlossen.

2.2.2. Sonderpädagogik

Wurde in den bisherigen Umschauartikeln – aufgrund der vorhandenen Veröffentlichungen – vorwiegend auf „Verhaltensauffälligenpädagogik“ eingegangen, so stehen diesmal Publikationen im Vordergrund, die sich als Ausgangspunkte oder Bruchstücke zu einer etwaigen „Theorie des psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens mit Geistigbehinderten“ verstehen lassen und zunächst primär im Grenzbereich zwischen Therapie und Pädagogik ansetzen:

Im Sammelband „Psychotherapie bei Menschen mit geistiger Behinderung“ (Görres/Hansen 1991) erfolgt eine erste Bestandaufnahme der bisher bekannten therapeutischen Verfahren in der Arbeit mit Geistigbehinderten. Auf eine psychoanalytische Sichtweise des Methodenproblems wurde jedoch nur in geringem Ausmaß eingegangen. Aus psychoanalytischer Sicht problematisiert Lempp (1991) jedenfalls die eingegrenzte Sichtweise der Begriffe „geistige Behinderung“ und „Psy-

chotherapie“. Denn traditionellerweise sind psychotherapeutische Verfahren stark an Sprache orientiert, wodurch das Verstehen von Geistigbehinderten erschwert wird. Erst eine Erweiterung der beiden Begriffe, die eine Veränderung der Therapie- bzw. Erziehungsziele mit sich brächte, werde das Verstehen ermöglichen.

Dies gilt nicht allein für die Arbeit mit Geistigbehinderten. Daher ist, wie Müller-Hagen (1991) unter Einbeziehung psychoanalytischer Überlegungen aufzeigt, kooperative Zusammenarbeit von TherapeutInnen bzw. ErzieherInnen mit anderen Berufsgruppen nötig, um den erschweren Zugang zu Geistigbehinderten aufzubrechen.

Ein wesentlicher Beitrag zur Erforschung psychanalytisch-pädagogischer Arbeit mit Geistigbehinderten wurde in den Neuerkeröder Anstalten geleistet (Gaedt 1987, 1990, 1991). Hirnorganische Schädigung wird nicht als die ausschließliche Determinante für die Entwicklung psychischer Strukturen gesehen, sondern als ein Interaktionsprozeß, der sowohl von Seiten des Kindes als auch von Seiten der Objektwelt beeinflusst wird. Psychotherapeutische Behandlungsmöglichkeiten sind vor allem bei der Behandlung von sogenannten „Frühstörungen“ von Bedeutung, wie in der Rezension von Oberegelsbacher in diesem Band ausführlich beschrieben wird.

Auswirkungen auf die Entwicklung psychischer Strukturen speziell bezogen auf institutionelle Gegebenheiten von Langzeiteinrichtungen für Behinderte untersucht Schnoor (1991a,b,c) aus einer neuen Perspektive. Sie kommt zum Schluß, daß sowohl BetreuerInnen als auch BewohnerInnen sich in einer Verzahnung von struktureller Gewalt, die durch die in der Einrichtung bestehenden sozialen Ungleichverhältnisse entsteht, und persönlicher Gewalt befinden. Die Kausalzusammenhänge zwischen strukturellen Gegebenheiten, wie etwa Schichtdienst, und deren intrapsychische Verarbeitung belasten die Beziehungsebene von BetreuerInnen und BewohnerInnen und schaffen die Basis für Verhaltensstörungen. Darüber hinaus stellt sie die Frage, inwieweit es an solchen Orten noch Hoffnung für die BewohnerInnen geben kann (1988, 1991a,b,c). Durch Frustrationen in solchen Einrichtungen kann Hoffnung, die im sozialen Gewordensein jedes Menschen entstanden ist, beschädigt oder gar vernichtet werden. Die Hoffnungslosigkeit führt zu reduzierter Handlungsfähigkeit und zu vermindertem Interesse an der Umwelt. Dies bedeutet nun, daß das Leben der BewohnerInnen von Langzeiteinrichtungen auf die Dimensionen des „Jetzt“ geschrumpft ist und daher Hoffnung auf zukünftige Wunscherfüllung kaum entwickelt werden kann. Um der Hoffnung eine Entwicklungsmöglichkeit zu geben, wäre es notwendig, den Behinderten ein selbstbestimmtes Leben außerhalb der Institution zu eröffnen. Es bedarf somit der Auflösung des oben beschriebenen Gewaltzirkels, was die Überwindung der Trennung von Behinderten und Nichtbehinderten voraussetzt.

Möglichkeiten der Veränderung in der heilpädagogischen Praxis werden von einigen AutorInnen im Verstehen von Interaktionsmustern bzw. von

Symbolen gesehen. So ist für Gerspach (1992) Behinderung „als metaphorische(r) Ausdruck einer reproduzierten szenischen Interaktionssequenz, in die die Eigeninitiative eines Kindes einfließt, sein quälendes, aber unbewußt gehaltenes Lebensthema darzustellen und, wenn auch unzureichend, zu bewältigen“. Voraussetzung für Veränderung ist das Verstehen von Szenen in der tiefenpsychologischen Fortbildung. Es ist z.B. für das Erkennen, Verstehen und Verändern depressiver Verhaltensmuster von Behinderten notwendig, in der Supervision die eigenen Verstrickungen in depressive Reinszenierungen der Behinderten zu sehen (Gaedt 1991). Wied (1988) sieht, wie schon im Kapitel 1.5 ausgeführt wurde, für behinderte Kinder die Möglichkeit, daß sie über symbolische Darstellung ihrer Erfahrungen und Empfindungen lernen sich ihrer Umwelt gegenüber verständlicher zu machen, und deshalb in weiterer Folge verstärkt akzeptiert und integriert werden.

Der Auffassung, daß psychoanalytisches Verstehen in sonderpädagogischen Arbeitszusammenhängen von zentraler Bedeutung ist, trägt auch Bundschuh (1992) Rechnung, dessen jüngsterschienene „Heilpädagogische Psychologie“ ein Kapitel über „Tiefenpsychologische Grundannahmen in ihrer Bedeutung für die Heilpädagogische Psychologie“ enthält, in dem vor allem auf klassische Ansätze und Beiträge von Freud, Adler, Zulliger, Mannoni u.a. verwiesen wird.

Besondere Beachtung verdient schließlich Ahrbecks Studie, in der „Probleme der Identitätsbildung Gehörloser“ aus psychoanalytischer Sicht aufgegriffen werden. Ahrbecks Buch wird in diesem Band von Stephenson gesondert rezensiert.

2.2.3. Sozialpädagogik

Die Bedeutung des Werks von S. Bernfeld wird vorwiegend von AutorInnen betont, die zu sozialpädagogischen Fragen arbeiten. Schon im ersten Teil unseres Beitrags wiesen wir darauf hin, daß Bernfelds Schriften in erster Linie im Bereich der Sozialpädagogik rezipiert werden, während sie im schultheoretischen Diskurs nach wie vor wenig Beachtung finden. Dies erstaunt, wenn man bemerkt, wie häufig Bernfelds erzieherische Überlegungen auch Fragen der schulischen Erziehung miteinschließen. Gerade seine Ausführungen zum Kinderheim Baumgarten, eine von ihm geleitete Wohn- und Schulstätte für elternlose jüdische Kinder in Wien, greifen viele AutorInnen auf, um bloß sozialpädagogische Überlegungen daran anzuknüpfen (Hörster 1992, Melzer/Yitzehaki 1992, Zander 1992). Ein Grund für diese Entwicklung mag vielleicht darin liegen, daß Bernfelds komplexe, nicht einem Praxisfeld explizit zuordenbare und zugleich kritische Sichtweise für viele schulpädagogische Theoretiker und Praktiker (noch) fremd ist. Zugleich dürften Berührungspunkte zwischen Sozial- und Schulpädagogik eher dünn gesät sein. Dies kann anhand der Ausführungen von Liebel (1992) verdeutlicht werden. Er zieht Parallelen zwischen den

Lateinamerikanischen Straßen- und Gemeindeschulen und Bernfelds Grundgedanken einer neuen Erziehung, die sich in sozialpädagogischen, lebenspraktischen, kollektiven und partizipativen Komponenten – nicht jedoch in schulpädagogischen Komponenten – äußern. Werden zwar die Schriften Bernfelds in Lateinamerika nicht gelesen, so repräsentieren diese Schulinitiativen für Liebel aktuelle Sozialpädagogik im Bernfeldschen Sinn.

Die gegenwärtige Rezeption konzentriert sich auf Bernfelds Überlegungen zum Konzept des „sozialen Ortes“ und der „Tantalussituation“ (Erdheim 1992, Gottschalch 1992, Müller 1991, 1992). Bernfeld versuchte, Erkenntnisse aus seinem gesellschaftspolitischen Engagement in psychoanalytische Theoriebildung aufzunehmen. Daher differenzierte er psychische Prozesse im Hinblick auf den gesellschaftlichen Ort, an dem sie stattfinden und sprach von unterschiedlichen sozialen Orten, die u.a. den unterschiedlichen sozialen Klassen zuzuordnen sind. Der soziale Ort wird heute vorwiegend auf die Stellung des Individuums in der Gruppe bezogen, zu der es sich zugehörig fühlt (Erdheim 1992, 82). Verknüpft mit dem sozialen Ort sieht Bernfeld die „Tantalussituation“. Zu einer solchen kommt es, wenn sich Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer sozialen Situation gesellschaftlich produzierte Wünsche nicht erfüllen können. „Tantalus-Situation meint den Ort sozialer Chancenlosigkeit in einer Gesellschaft, die reich und voller Chancen ist. Tantalus-Situation heißt also nicht soziale Deprivation als solche, sondern heißt Leben unter Bedingungen, die zum Verzicht auf normale, verständliche Wünsche zwingen ...“ (Müller 1992, 71).

Pädagogisches Handeln und Reflektieren kann nicht von der Problematik des sozialen Ortes abgekoppelt werden. Es sollte vielmehr, wie Bernfeld feststellt, in der pädagogischen Arbeit danach gestrebt werden, einen sozialen Ort zu schaffen, der es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, reale Gegenerfahrungen zur „äußeren und inneren Realität des Tantalus“ zu machen (ebd. 67).

Wenngleich Bernfeld von sich selbst nie als Sozialpädagogen sprach, hält es Müller für angebracht, die Konzepte des „sozialen Ortes“ und des „Tantalus-Modells“ in eine Theorie der Sozialpädagogik einzubeziehen. Einen umfassenden Versuch, Bernfelds Beiträge hierfür systematisch zu erschließen, unternimmt Müller (1991) in der Entwicklung des „multiperspektivischen Ansatzes“, der im Kapitel 2.1. schon kurz erläutert wurde.

2.3. Literatur zu weiteren psychoanalytisch-pädagogischen Fragestellungen

2.3.1. Kinder in Adoptiv- und Scheidungsfamilien

Wie Kinder die Auswirkung von familiären Strukturen, deren Auflösung und Umbildung erleben und welche psychische Folgen es für diese

betroffenen Kinder mit sich bringt, wurde von Göppel (1991b) und Figdor (1990a, 1990b, 1991) erforscht.

In einem Projektentwurf zur Untersuchung des Integrationsprozesses von Adoptivkindern im Vorschulalter in Adoptionsfamilien geht Göppel (1992) auf die Auswirkungen früher seelischer Verletzungen für die weitere Entwicklung in den „neuen“ Familien ein. Er will untersuchen, wie sich Eltern-Kind-Beziehungen entwickeln, die quasi „im zweiten Anlauf“ entstehen.

In einem groß angelegten Forschungsprojekt des Instituts für Angewandte Psychoanalyse in Wien setzte sich Figdor (1990a,b, 1991) mit der Scheidungsproblematik und dessen Auswirkungen auf die Psychodynamik von Kindern auseinander. Anhand zahlreicher Beispiele zeigt er förderliche und hemmende Bedingungen für das kindliche Erleben und Verarbeiten der Scheidung auf. Dabei wird deutlich, daß die Probleme für die Kinder nicht erst in der Trennungsphase beginnen, sondern schon vorher, wenn die Elternbeziehung von schwerwiegenden Konflikten geprägt ist. Die Entwicklungsgeschichte eines Kindes schon vor der Trennung ist maßgeblich dafür, welche Bedeutung es der Scheidung der Eltern beimißt bzw. wie sie in weiterer Folge bewältigt werden kann. Figdor verweist darauf, daß sich die Trennung der Eltern auf das Kind traumatisch auswirkt, es aber gleichzeitig eine Chance für dessen Weiterentwicklung sein kann, wenn professionelle Unterstützung herangezogen wird.

2.3.2. Adoleszenz

Bei der Durchsicht der in letzter Zeit erschienenen Literatur fällt auf, daß Adoleszenz und deren spezifische Problematik sowohl in seiner entwicklungspsychologischen Dimension als auch in seiner Bedeutsamkeit für pädagogische Praxis verstärkt bearbeitet werden. Diesem Umstand soll auch hier Rechnung getragen werden, indem diesem Themenbereich hier ein eigener Abschnitt gewidmet wird. Auf drei Diskussionszugänge wollen wir zunächst verweisen:

„Man kann sagen“, schreibt Grubrich-Smitis, „daß Bernfeld nach Freud zum ersten psychoanalytischen Erforscher der Pubertät geworden ist, aber Bernfelds Beitrag geriet in Vergessenheit, während derjenige von Erikson sich durchsetzte und sich bis heute einer allgemeinen Akzeptanz erfreut“ (Erdheim 1992, 75). Wie es zu dieser unterschiedlichen Bewertung gekommen ist, versucht Erdheim (1992) anhand „zwei(er) Kulturen“ der Psychoanalyse aufzuzeigen, wobei er die Psychoanalyse, die Erikson verkörperte als eine „Anpassungsleistung an die herrschenden Machtstrukturen“ analysiert.

Unbestritten bleiben meist auch die Adoleszenztheorien von P. Blos. Ausgehend von seiner Erkenntnis, daß die Adoleszenz als „zweiter Individualisierungs-Prozeß“ anzusehen ist, der sich „als Abstreifen familiärer Abhängigkeiten (zeigt), als Lösung von infantilen Objektbindungen, um ein Mitglied der Gesellschaft oder einfach der Erwachsenen-

welt zu werden“ (Blos 1977 nach Hirblinger 1991, 91), beschäftigen sich mehrere AutorInnen mit den Auswirkungen des Spannungsverhältnisses von familiärer Loslösung und verstärkter gesellschaftlicher Partizipation. Dieser „Antagonismus zwischen Familie und Kultur“ (Erdheim 1991, 38) tritt in unserer Gesellschaft aufgrund der fortschreitenden Entritualisierungsprozesse verstärkt zu Tage. Rituale dienen „der Angstreduktion und emotionalen Stabilisierung und standen somit im Dienst der Krisenbewältigung“ (ebd. 42). War Adoleszenz früher der ritualisierte Einstieg in die Erwachsenenwelt, wurde dieser nach dem Wegfall der Rituale noch verschärft, da die Zukunft ungewiß wird. Im Rückgriff auf die genannten entwicklungspsychologischen Überlegungen versucht Hirblinger (1991, 1992), überindividuelle Ausformungen jugendlichen Verhaltens zu beschreiben und zu erklären: Er analysiert von ihm beobachtete Interaktionssequenzen im schulischen Unterrichtsalltag und extrahiert adoleszente Symbolisierungs- und Individualisierungsprozesse seiner SchülerInnen. Er zeigt in einfühlsam beschriebenen szenischen Falldarstellungen, wie Adoleszente ihre entwicklungsbedingte Ohnmacht erleben und den Kampf um die Identitätsbildung – die Auseinandersetzung mit der passiven ödipalen Identifizierung – aufnehmen.

Weitere Überlegungen werden zum derzeit häufig auftretenden Phänomen der neonazistischen Identifizierung angestellt. So werden, nach Erdheim (1991), „Blut- und Boden-Mythen“ reaktiviert, um gesellschaftliche Spannungen und Widersprüche zu verdecken. Im Zustand der adoleszenten Verunsicherung greift der Jugendliche auf eine primitive narzißtische Identifizierung zurück, welche die Befriedigung seiner aggressiven und libidinösen Wünsche ermöglicht. Dabei erlangt er neben der Befriedigung „mehr Sicherheit vor seinen aggressiv-destruktiven und libidinösen Triebanteilen, von denen er sich bedroht fühlt und die ihn zu überrollen drohen oder ins Chaos stürzen könnten. Gleichzeitig kann er sich scheinbar von den Eltern und den Erwachsenen als deren Repräsentanten lösen und distanzieren, indem er sie unbewußt mit ihren eigenen abgewehrten Identifizierungen provoziert“ (Raué 1991, 56).

Die bisher angeführten Autoren nehmen für sich in Anspruch, Erklärungsmodelle für Adoleszenz zu bieten. Für männliche Jugendliche scheinen diese auch zuzutreffen, was jedoch die Entwicklung von Mädchen und Frauen betrifft, so „stehen wir mit unserem Wissen am Rande eines unbekanntes Kontinents“ (Wagner-Winterhager 1992, 95). Bisher wurde größtenteils verabsäumt, die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe von Buben und Mädchen differenziert zu untersuchen. Uns fällt auf, daß in den Darstellungen jugendlicher Identitätsverläufe jene der männlichen Jugendlichen dominiert. Dieser Vorgangsweise versuchen einige Autorinnen entgegenzuwirken, indem sie ausschließlich weibliche Adoleszenzprobleme thematisieren:

Wagner-Winterhager (1992) greift Bernfelds Tagebuchforschung wieder

auf. Über die Analyse von Mädchentagebüchern können Einsichten in kulturell geprägte Ideale und deren Adaption durch die Schreiberinnen erlangt werden.

Die „genialische Pubertät“ junger Kunstturnerinnen untersucht Rose (1991). Anhand der Karrieren dieser Mädchen wird deutlich, daß deren narzißtischen Persönlichkeitszüge zwar intensiviert werden, dies aber vorwiegend im Interesse anderer geschieht, wie etwa Trainer, Verein oder Eltern. Die Mädchen erhalten optimale Bedingungen zum ‚genialischen‘ Ausagieren, ihre Reifungsprozesse werden jedoch erschwert oder gar unterbunden.

Dem Phänomen spätadoleszenter Identitätsbildungsprozesse bei arbeitslosen Lehrerinnen gehen Leuzinger-Bohleber/Garlichs (1991) nach. Sie zeigen die Zusammenhänge zwischen der jeweiligen Frühsozialisation, der gesellschaftlichen Realitäten der Arbeitslosigkeit und deren Auswirkungen auf spätadoleszente Entwicklungsprozesse auf.

2.3.3. Beiträge zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik

Biographien klassischer Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik stehen im Mittelpunkt der Auseinandersetzung dieses Abschnittes. Zwei Tendenzen sind dabei ausmachbar. Eine Form der Bezugnahme ist die Darstellung bestimmter Lebensabschnitte bzw. die Beschäftigung mit zentralen biographischen Themen dieser Vertreter. Eine andere Form ist die Auseinandersetzung der AutorInnen mit der Aktualität der Erkenntnisse dieser Vertreter.

Anlässlich einer, von der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung veranstalteten August Aichhorn-Gedenktagung zu dessen 40. Todestag beschäftigten sich Berner (1990) und Gratz-Erbler (1990) mit dem Phänomen der Verwahrlosung wie es Aichhorn darstellte. Auch die Frage, inwieweit jene strukturellen Gegebenheiten und Realitäten, die Aichhorn vorfand und beschrieb, heute noch für die Bewährungshilfe bedeutsam sind, wurde erörtert (Haselbacher/Grabner-Tesar 1990).

Siegfried Bernfeld rückte, wie schon erwähnt, anlässlich seines hundertsten Geburtstages in den beiden letzten Jahren in den Mittelpunkt der Diskussionen. Bisher gibt es zwei vorherrschende „Rezeptionslinien“: Bernfeld als „Vorbild einer antiautoritären marxistischen Pädagogik“ v.a. für die 68er Bewegung und als „radikaler Kritiker der geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik“ (Hörster/Müller 1992, 1). In den beiden neuerschienenen Sammelbänden spiegelt sich die schillernde Vielschichtigkeit im Facettenreichtum der Bernfeldliteratur, die eine Vielzahl an theoretischen wie praktischen Arbeiten umfaßt, wider. So war er Außenseiter, unerwünschte Person im universitären Bereich, pädagogischer Querdenker und Kritiker der Pädagogik (Herrmann, U. 1992, Paret 1992, Tenorth 1992), Jugendforscher (Dudek 1992, Erdheim 1992, Wagner-Winterhager 1992); darüber hinaus Psychoanalytiker und Freud-Biograph (Reichmayr 1992).

Die Dynamik, in der sich die Entwicklung Bernfelds als pädagogischer

Theoretiker zwischen naiven bzw. mythischen Begriffen und streng wissenschaftlicher Orientierung abspielte, analysierte Adam (1992) in einer „Kritischen Rezensionsgeschichte“. Als zentraler Aspekt am „Wissenschaftler“ Bernfeld wird hervorgehoben, daß es ihm gelungen sei, eine „multiperspektivische“ Sichtweise einzunehmen (Müller 1991, 1992). Sein vorrangiges Interesse galt der Jugendkulturbewegung und der Konzeption einer Jugendforschung, die den Jugendlichen dienen sollte, weshalb Jugendliche als Subjekte und nicht als Objekte der Wissenschaft anzusehen sind (Fallend 1992, Dudek 1992). Bisher wurde kaum der Einfluß von Bernfelds Jugendarbeit und seiner Erziehungspraxis, wie etwa das „Experiment Baumgarten“, auf die jüdische bzw. zionistische Erziehung beachtet (Bunzel 1992). Melzer/Yitzehaki (1992) gehen sogar von der Annahme aus, „daß Bernfeld der bis heute nicht gewürdigte Begründer der Kibbuzerziehung ist“ (121).

Erik H. Eriksons Theoriebildung wurde von Erdheim (1992) kritisch untersucht, Wartenberg analysierte (1991) Eriksons Biographie, die dessen Identitätsprobleme als Emigrant verdeutlichen. Wartenberg verweist auf die Parallelen zwischen Eriksons Biographie und dessen Theorieentwicklung, wobei er aufzeigt, daß Identitätsprobleme Jugendlicher umso gravierender sein können, je weniger die Gesellschaft Identitätsstrukturen anbieten kann, wie dies in Amerika, nach Angaben Eriksons, der Fall war.

2.3.4. Beiträge zu speziellen Einzelfragen und aktuellen Problemen

Auch in diesem Umschauartikel sollen einzelne, nur schwer einzuordnende Beiträge nicht unberücksichtigt bleiben:

Von hochschuldidaktisch innovativen Lehrveranstaltungen, die am Wiener Institut für Erziehungswissenschaften abgehalten wurden, berichten Datler/Tebich/Petrik (1991) und Steinhardt/Reinhard u.a. (1991). Sie betonen die Notwendigkeit selbstreflexiven Lernens im Pädagogikstudium. Während Steinhardt/Reinhard u.a. Praxisreflexionsseminare beschreiben, stellen Datler/Tebich/Petrik die Entwicklung und Durchführung von Seminarkonzepten dar, welche die Aneignung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen in Verbindung mit Praxisreflexion beinhalten.

Psychoanalytische Diagnostik hat die Aufgabe, die Subjektivität der PatientInnen wie auch die Beziehung zwischen Ratsuchendem und Beratendem vorrangig zu berücksichtigen. Um dieser Anforderung gerecht zu werden, muß, wie Boothe-Weidenhammer (1989) betont, hermeneutisch gearbeitet werden. Sie entwickelte ein Modell zur diagnostischen Auswertung von Erstinterview- und Therapieprotokollen. Da Gesprächsinhalte Verarbeitungsweisen von Ängsten, Wünschen und Abwehrformen darstellen, läßt sich ein psychischer Konflikt, wie Boothe-Weidenhammer exemplarisch darstellt, mittels Kodierung und Zuordnung zu semantischen Kategorien herausarbeiten. So sollen etwa Verbaudrucke nach spezifischen Inhalten eingeteilt werden, die den

jeweils triebhaft und narzißtisch motivierten Umgang mit Objektbeziehungen zum Ausdruck bringen.

Was unter „kindgemäß“ zu verstehen sei, analysiert Bittner (1991b) anhand der Theorien von Montessori, Wagenschein und Winnicott. Er kommt zum Schluß, daß Kindgemäßheit ein „sich offen halten“ für die Bedürfnisimpulse des Kindes ist und nur bei aktiver Anpassung der Erwachsenen an die Bedürfnisse des Kindes gewährleistet ist.

Psychoanalytisch-pädagogische Forschungsmethodik wird in letzter Zeit explizit und kritisch diskutiert. Figdor (1991) und Petrik (1991) beschäftigen sich in ihren Beiträgen mit methodischen Fragestellungen für die Psychoanalytische Pädagogik, wobei Überlegungen von Petrik auch in diesem Jahrbuch publiziert sind.

Darüber hinaus erschien unter dem Titel „Sehen, Einfühlen, Verstehen“ (hrsg. von Fröhlich/Göppel 1991) ein Sammelband, in dem mehrere AutorInnen ihre Forschungsarbeiten vorstellen. Dabei rücken Fragen nach der Aussagekraft der Ergebnisse bestimmter Methoden und nach der Verallgemeinerbarkeit von Daten in den Vordergrund. Schmid bespricht in diesem Jahrbuch den Sammelband eingehender.

Mit Hilfe des „Wiener Profils“, einer Modifikation von Anna Freuds Hampstead-Profil, wird in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften seit mehreren Jahren förderdiagnostisch gearbeitet und ErzieherInnenberatung durchgeführt (Datler/Bogy 1991). StudentInnen und Lehrende erstellen gemeinsam mit ErzieherInnen und WG-BewohnerInnen umfassende diagnostische Profile. Grundlage stellen Tiefeninterviews dar, die schon beratende Aspekte beinhalten. In einer Begleituntersuchung (Lange/Netzer 1991) wurde vor allem die Bedeutung und die positive Auswirkung der Zusammenarbeit von PraktikerInnen und TheoretikerInnen herausgestrichen.

Anhand der Analyse mehrerer feministischer Forschungsansätze zu geschlechtsspezifischer Sozialisation zeigt Hoepfel (1991) Ergebnisse, Probleme und Perspektiven in diesem Bereich auf. Sie kommt zum Schluß, daß Kinder vor die Problematik gestellt sind, ihren Körper zwar als männlich oder weiblich zu verinnerlichen, zugleich aber die ambivalenten unbewußten Erwartungen von Erwachsenen bezogen auf männlich bzw. weiblich zu erfüllen. Für die weitere pädagogische Frauenforschung hält sie es für bedeutsam, diese Thematik auch aus der Perspektive des Kindes in Betracht zu ziehen.

Literatur

- Adam, E.
1992 Siegfried Bernfeld und die Reformpädagogik. Eine kritische Rezeptionsgeschichte. In: Fallend, K./Reichmayr, J. (Hrsg.) 1992
- Ahrbeck, B.
1992 Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser im Lichte soziologischer und psychoanalytischer Theorie. Hamburg (Signum)

- Beer, F.
1990 Der Lehrer im Spannungsfeld von Unterricht, Erziehung und Psychoanalyse. *Z. f. psychoanalytische Psychotherapie* 12, 16-24
- Berner, W.
1990 Das Narzißmuskonzept von Aichhorn bis Kernberg. *Bulletin der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung* H.2, 6-22
- Beyersmann, I.
1991 Deprivation als Folge gestörter frühkindlicher Beziehungen zu Mutter, Vater und Umwelt. In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hrsg.) 1991, 139-162
- Bittner, G.
1989 Pädagogik und Psychoanalyse. In: Röhrs, H./Scheuerl, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt/M. (Lang)
1991a Person oder „Psychischer Apparat?“ Überlegungen zu einer paradigmatischen Neuorientierung der Psychoanalyse und psychoanalytischen Pädagogik. In: Fröhlich, V./Göppel, R. (Hrsg.) 1991, 10-30
1991b Was ist kindgemäß? *Das Kind. Halbjahreschrift für Montessori-Pädagogik* H.10, 17-37
- Bittner, G./Ertle, C. (Hrsg.)
1985 Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg (Königshausen und Neumann)
- Boothe-Weidenhammer, B.
1989 Zur psychoanalytischen Konfliktdiagnostik. Entwicklung eines hermeneutischen Verfahrens zur diagnostischen Auswertung von Erstinterview- und Therapieprotokollen. Bern (Peter Lang)
- Brodke, D.
1990 Abwehr im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. *Z. f. psychoanalytische Psychotherapie* 12, 35-38
- Bundschuh, K.
1992 Heilpädagogische Psychologie. München (Reinhardt)
- Büttner, C.
1991 Schule und Aggression. In: Büttner, C./Finger-Trescher, U. (Hrsg.) 1991, 144-154
- Büttner, C./Finger-Trescher, U. (Hrsg.)
1991 Psychoanalyse und schulische Konflikte. Mainz (Grünwald)
Büttner, C./Trescher, H.-G. (Hrsg.)
1987 Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Mainz (Grünwald)
- Bunzel, J.
1992 Siegfried Bernfeld und der Zionismus. In: Fallend, K./Reichmayr, J. (Hrsg.) 1992
- Clos, R.
1987 Wer braucht eine Monsterschule? In: Reiser, H./Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1987, 19-38
1991 Offener Unterricht an der Schule für Lernbehinderte – Didaktik oder Therapie? In: Büttner, C./Finger-Trescher, U. (Hrsg.) 1991, 51-78
- Datler, W.
1989 Tiefenpsychologische Lehrerfortbildung in Wien. Die Grundkonzeption eines Kursmodells, erste Erfahrungen und die Skizze naheliegender Konsequenzen. *Z.f. Individualpsychologie*, 261-270
- Datler W. (Hrsg.)
1987 Verhaltensauffälligkeit und Schule. Konsequenzen von Schulversuchen für die Pädagogik der „Verhaltensgestörten“. Frankfurt/M. (Lang)
- Datler, W./Bogyi, G.
1991 Psychoanalytisch-pädagogische Förderdiagnostik und Erzieherberatung: Das „Hampstead-Projekt“ Scheibenbergstraße 71. *Information zur Bildung und Fortbildung für Erzieher und Sozialarbeiter* H.1, 11-85
- Datler, W./Teblich, H./Petrik, R.
1992 Verknüpfung von Theorieaneignung und Praxisreflexion. Drei hochschuldidaktische Versuche zur Psychoanalytischen Pädagogik. In: Fröhlich, V./Göppel, R. (Hrsg.) 1992, 164-191
- Denecke, W.
1986 Traumdeutung im Unterricht. (Schüler-)Träume sind keine Schäume. *Westermanns päd. Beiträge* 11, 32-38
- Diem-Wille, G.
1986 Zusammenarbeit im Lehrkörper. Modellstudie einer Organisationsberatung an einer Mittelschule. Wien (Böhlau)
- Dudek, P.
1992 Siegfried Bernfelds Doppelrolle als Aktivist und Interpret der Jugendkulturbewegung. In: Hörster, R./Müller, B. (Hrsg.) 1992, 43-58
- Erdheim, M.
1991 Zur ethnopsychanalytischen Problematik der Untersuchung adoleszenter Prozesse. In: Fröhlich, V./Göppel, R. (Hrsg.) 1991, 31-46
1992 Siegfried Bernfeld, Erik H. Erikson und die zwei Kulturen der Psychoanalyse. In: Hörster, R./Müller, B. (Hrsg.) 1992, 75-88
- Ermer, R.
1990 Die Sehnsucht des Lehrers nach Wohlbefinden. In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hrsg.) 1990, 27-53
- Ertle, C.
1985 Erzieherische Fragen aus der Sicht der Psychoanalyse – von Freud bis zur „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ (1926-1937). In: Bittner, G./Ertle, C. (Hrsg.) 1985, 11-30
1991 Gier und Bedürftigkeit, Teilhabe und Wiedergutmachung. Kochunterricht mit auffälligen Kindern. *Neue Sammlung*, 616-627
1992 Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse – Überlegungen zu einem generativen Dialog. Beitrag zur Festschrift für K. J. Kluge. Köln (in Druck)
- Fallend, K.
1992 Von der Jugendbewegung zur Psychoanalyse. In: Fallend, K./Reichmayr, J. (Hrsg.) 1992
- Fallend, K./Reichmayr, J. (Hrsg.)
1992 Siegfried Bernfeld oder die Grenzen der Psychoanalyse. Materialien zu Leben und Werk. Frankfurt/M. (Nexus)
- Fatke, R.
1985 „Krümel vom Tisch der Reichen“? Über das Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse aus pädagogischer Sicht. In: Bittner, G./Ertle, C. (Hrsg.) 1985, 47-60
1986 Psychoanalytische Beiträge zu einer Schultheorie. Eine Erinnerung an verdrängte Anstöße. *Die Deutsche Schule*, 4-15
- Figdor, H.
1987 „Ich verstehe Dich, aber ich sag's Dir nicht.“ Von der Möglichkeit psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens mit „verhaltensgestörten“ Schülern. In: Datler, W. (Hrsg.) 1987, 268-293
1990a „Sorgepflicht“, „Besuchsrecht“... aber was hilft dem Kind? In: Büttner, C./Ende, A. (Hrsg.): *Jahrbuch der Kindheit* 7, 11-31
1990b Scheidung als Katastrophe oder Chance für die Kinder? In: Dt. Familienge-

- richtstag (Hrsg.): Brühler Schriften zum Familienrecht Bd. 6. Bielefeld (Giesecking), 21-39
- 1991 Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung. Mainz (Grünewald), 21991
- Freudenberger, H.
- 1991 Traum oder Trauma – eine echte Alternative? Ein Praxisbericht. In: Büttner, C./Finger-Trescher, U. (Hrsg.) 1991, 79-92
- Frische, R.
- 1990 Zu einer Beziehung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik aus sonderpädagogischer Sicht. *Z.f. psychoanalytischer Psychotherapie*, 43-52
- Fuest, A.
- 1990 Der „Klassenrat“ im Kontext schulischer Lehr-Lernprozesse. In: Thymister, H.J. (Hrsg.) 1990, 48-68
- Fürstenau, P.
- 1964 Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Fürstenau, P. (Hrsg.): Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft. Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft) 1974, 264-283
- Gaedt, C.
- 1991 Die Reinszenierung der Selbstentwertung – Depressive Störungen bei Menschen mit geistiger Behinderung. *Praxis d. Psychotherapie und Psychosomatik*, 249-256
- Gaedt, C. (Hrsg.)
- 1987 Psychotherapie bei geistig Behinderten. Neuerkeröder Beiträge H.3, Sichte
- 1990 Selbstentwertung – depressive Inszenierungen bei Menschen mit geistiger Behinderung. Neuerkeröder Beiträge H.6, Sichte
- Gangl, H.
- 1992 Brennpunkt Schule – ein psychohygienischer Leitfaden. Graz-Wien (Leykam), (in Druck – erscheint voraussichtlich 1992)
- Garlichs, A.
- 1984a Lehrer und ihre Berufsprobleme. Bericht über eine Balintgruppe mit integrierter Selbsterfahrung. Kassel (Gesamthochschule)
- 1984b Balintgruppenarbeit mit Lehrern. *supervision*, 43-66
- 1985 Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule. *Z.f.Päd.*, 365-383
- Gerspach, M.
- 1992 Grundlagen einer psychoanalytischen Heilpädagogik. (Wird in *Behindertenpädagogik* erscheinen)
- Gnädinger, H.
- 1991 Balintarbeit mit Schulpsychologen. In: Büttner, C./Finger-Trescher, U. (Hrsg.) 1991, 110-127
- Göppel, R.
- 1991a Die Burlingham-Rosenfeld-Schule in Wien (1927-1932). *Z.f.Päd.*, 413-430
- 1991b Bewältigungsprozesse und fördernde Umwelt. Der Integrationsprozeß älterer Kinder in die Adoptivfamilie. In: Fröhlich, V./Göppel, R. (Hrsg.) 1992, 129-147
- Göppel, R./Fröhlich, V. (Hrsg.)
- 1992 Sehen, Einfühlen, Verstehen. Würzburg (Königshausen und Neumann)
- Görres, S./Hansen, G. (Hrsg.)
- 1991 Psychotherapie bei Menschen mit geistiger Behinderung: eine Einführung für Heil- und Sonderpädagogen, Erzieher und Eltern. Bad Heilbrunn (Klinkhardt)
- Gottschalch, W.
- 1992 Wunschbild, virtuelles Selbst und Arbeit. In: Hörster, R./Müller, C. (Hrsg.) 1992, 101-118

- Gratz-Erbler, L.
- 1990 Psychoanalyse und Erziehung. *Bulletin der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung*, 23-42
- Gstach, J.
- 1990 Psychoanalyse – Individualpsychologie – Pädagogik. In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hrsg.) 1990, 149-153
- Gstach, J./Sieber-Mayr, B./Datler, W.
- 1992 Psychoanalytische Pädagogik in der Schule. In: Gangl, H. (Hrsg.) 1992
- Haack-Wegner, R.
- 1992 Datengewinnung in der psychoanalytisch orientierten pädagogischen Forschung: Zum Problem der Übertragung – Gegenübertragung im schulischen Setting. In: Göppel, R./Fröhlich, V. (Hrsg.) 1992
- Haselbacher, H./Grabner-Tesar, E.
- 1990 Die Last des Handelns – Die Lust des Agierens (Aichhorn und die Bewährungshilfe). *Bulletin der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung*, 43-71
- Heinemann, E.
- 1991 Szenisches Verstehen und fördernder Dialog im Unterricht der Sonderschule für Erziehungshilfe. In: Büttner, C./Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1991, 127-138
- Herrmann, S.
- 1989 Alexander zwischen grenzenlosen und begrenzten Räumen. In: Büttner, C./Ende, A. (Hrsg.): Lebensräume für Kinder, Jahrbuch der Kindheit Bd. 6, Weinheim und Basel (Beltz) 1989, 67-92
- Herrmann, U.
- 1992 Bernfelds pädagogische Themen und ihr „Sitz im Leben“ – Ein biographischer Essay. In: Hörster, R./Müller, B. (Hrsg.) 1992, 9-22
- Hirblinger, H.
- 1990 Die Gegenübertragungsreaktion im Unterricht. In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hrsg.) 1990, 7-26
- 1991 Über Symbolbildung in der Adoleszenz. In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hrsg.) 1991, 90-117
- 1992 Pubertät und Schülerrevolte. Gruppenphantasien und Ich-Entwicklung in einer Schulklasse – eine Falldarstellung. Mainz (Grünewald)
- Hoch, C.
- 1990 Pädagogik und Psychoanalyse. *Z.f. psychoanalytische Psychotherapie*, 8-15
- Hoepfel, R.
- 1991 Geschlechtsspezifische Sozialisation als Thema der Frauenforschung. Ergebnisse, Probleme und Perspektiven. *Frauenforschung – Informationsdienst des Forschungsinstituts Frau und Gesellschaft*, H.3, 1-13
- Hofmann, C.
- 1985 Was macht Lehrerarbeit so anstrengend? Einige psychoanalytische Aspekte zu Formen der Abwehr innerhalb der Lehrerarbeit. In: Büttner, C./Ertle, C. (Hrsg.) 1985, 137-149
- 1991 Psychoanalytische Aspekte der Lernstörungen und Lernverweigerung. In: Büttner, C./Finger-Trescher, U. (Hrsg.) 1991, 36-50
- Hörster, R.
- 1992 Zur Rationalität des sozialpädagogischen Feldes in dem Erziehungsexperiment Siegfried Bernfelds. In: Hörster, R./Müller, C. (Hrsg.) 1992, 143-162
- Hörster, R./Müller, B. (Hrsg.)
- 1992 Jugend, Erziehung und Psychoanalyse – Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Neuwied, Berlin (Luchterhand)
- Horvath, M./Scheidl-Trummer, E.
- 1989 Psychoanalytische Pädagogik seit 1983. In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hrsg.) 1989, 173-201

- Hüskes, R.
1990 Formen der Abwehr bei Lehrern und Schülern in der Institution Schule. *Z.f. psychoanalytische Psychotherapie*, 39-42
- Imhof, M.
1984 Schulische Selbsterfahrung. Die Schüler-Lehrer-Beziehung aus Sicht von Ulrike. Kassel (GhK)
- Körner, J.
1990 Welcher Begründung bedarf die Psychoanalytische Pädagogik? In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hrsg.) 1990, 130-140
- Lange, R./Netzer, I.
1991 Über den Umgang mit Experten. *Information zur Bildung und Fortbildung für Erzieher und Sozialarbeiter* H.3, 21-32
- Leber, A.
1986 Psychoanalyse im pädagogischen Alltag. Vom szenischen Verstehen zum Handeln im Unterricht. *Westermanns päd. Beiträge* 11, 14-19
1988 Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Iben, G. (Hrsg.): *Das Dialogische in der Heilpädagogik*. Mainz (Grünewald) 1988, 41-61
- Lempp, R.
1991 Psychotherapie und geistige Behinderung. In: Görres, S./Hansen, G. (Hrsg.) 1991, 105-117
- Leuzinger-Bohleber, M./Garlichs, A.
1991 Lehrerausbildung für die Arbeitslosigkeit. Spätadoleszente Identitätsbildungsprozesse unter erschwerten Berufsperspektiven. In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hrsg.) 1991, 7-48
- Liebel, M.
1992 Zur Aktualität Bernfelds – Straßen- und Gemeindeschulen in Lateinamerika. In: Hörster, R./Müller, B. (Hrsg.) 1992, 197-214
- Melzer, W./Yitzezaki, S.
1992 Der Einfluß Siegfried Bernfelds auf die Theorie und Praxis der Kibbuzpädagogik. In: Hörster, R./Müller, B. (Hrsg.) 1992, 119-142
- Moll, J.
1990 Berührungspunkte und Trennungslinien zwischen der Reformpädagogik und der Psychoanalyse in den 20er Jahren. In: Hasenclever, W.-D. (Hrsg.) 1990, 49-68
- Muck, M.
1991 Psychoanalyse und Schule. In: Büttner, C./Finger-Trescher, U. (Hrsg.) 1991, 24-35
- Muck, M./Muck, G.
1985 Die Institution Schule – psychoanalytisch betrachtet. *Westermanns päd. Beiträge* 11, 578-584
- Müller, B.
1991 Multiperspektivität als Aufgabe Psychoanalytischer Pädagogik. In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hrsg.) 1991, 163-177
1992 Sisyphos und Tantalus – Bernfelds Konzept des „Sozialen Ortes“ und seine Bedeutung für die Sozialpädagogik. In: Hörster, R./Müller, B. (Hrsg.) 1992, 59-74
- Müller-Hagen, J.
1991 Psychotherapie bei Behinderten – erschwerter Zugang für Betroffene und Therapeuten. In: Görres, S./Hansen, G. (Hrsg.) 1991, 117-127
- Münch, W.
1984a Leiden und Lust an der Schule. Frankfurt/M. (Schriftenreihe der FH Frankfurt/ M. Bd. 13)
1984b Gruppensupervision von Lehrern. *Gruppenpsychotherapie/Gruppensystemik*, 185-193
- 1986 Die Arbeit mit Lehrern in Supervisionsgruppen. In: Pühl, H./Schmidbauer, W. (Hrsg.) 1986, 127-157
- 1990 Zur Arbeit mit Übertragung und Gegenübertragung in Supervisionsgruppen für Lehrer: Die Abwehr ödipaler Verantwortung. In: Pühl, H. (Hrsg.): *Handbuch der Supervision*. Berlin (Ed. Marhold) 1990, 452-463
- Neidhardt, W.
1985 Psychoanalytische Didaktik? In: Bittner, G./Ertle, C. 1985, 95-116
1986 Wenn das Erleben zum Thema wird. Ein Beitrag zur Beziehung zwischen Psychoanalyse und Didaktik – Ein Unterrichtsbeispiel. *Westermanns päd. Beiträge* 11, 28-31
1989 Die Bedeutung der Psychoanalyse für das pädagogische Handeln des Erziehers und Lehrers. In: Bach, H. (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogik*, Berlin (Speiß) 804-821
- Paret, P.
1992 Sisyphos und sein Autor: Eine Einführung. In: Fallend, K./Reichmayr, J. (Hrsg.) 1992
- Petrik, R.
1991 Frankfurter Konzepte des szenischen Verstehens in der Psychoanalytischen Pädagogik. Rückfragen an Aloys Leber und Hans-Georg Trescher. Diplomarbeit am Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Wien
- Ramminger, E./Kraft, E./Polster, G.
1989 Die schulische Arbeit mit psychotischen Kindern und Jugendlichen: Brotbacken und Betriebspraktikum – Erfahrungen mit Elke und Werner in der Schule. *psychosozial*, H.39, 43-58
- Raue, J.
1991 Jugendliche und Neonazismus – Psychoanalytische Anmerkungen zu einem Zeitphänomen. In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hrsg.) 1991, 49-58
- Reich-Büttner, U.
1987 Du bist schuld. Einblicke in schulische Gruppenprozesse. In: Büttner, C./Trescher, H.-G. 1987, 22-35
- Reichmayr, J.
1992 „Die Geschichte meines Gymnasialstudiums“. Ein autobiographisches Fragment Siegfried Bernfelds. In: Fallend, K./Reichmayr, J. (Hrsg.) 1992
- Rose, L.
1991 Junge Kunstturnerinnen – ein Fall „genialistischer Pubertät“. In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hrsg.) 1991, 59-89
- Rüedi, J.
1991 Die Bedeutung der Individualpsychologie Alfred Adlers für Kindergarten und Schule. *Neue Sammlung*, 97-106
- Schäfer, G./Favier, A.
1991 Kontextorientierte Untersuchung von Spielzeugwirkungen. Überlegungen zu einem psychoanalytisch-pädagogischen Forschungsvorhaben. In: Fröhlich, V./Göppel, R. (Hrsg.) 1991, 72-98
- Schnoor, H. C.
1988 Psychoanalyse der Hoffnung. Die psychische und psychosomatische Bedeutung von Hoffnung und Hoffnungslosigkeit. Heidelberg (Asanger)
1991a Beziehungsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten. *Geistige Behinderung*, 13-23
1991b Kann die Entwicklung von Hoffnung verhindert werden? *Neue Sammlung*, 482-493
1991c Hoffnung in pädagogischen Tätigkeiten. In: Fröhlich, V./Göppel, R. (Hrsg.) 1991, 148-163

- Spiel, W./Datler, W.
 1987 Von der gezielten Förderung der gemeinschaftlichen Kooperation zwischen Schülern, Lehrern und Eltern. Nachbemerkungen zu einem individualpsychologischen Schulversuch in Wien und dessen Konsequenzen. In: Datler W. (Hrsg.) 1987, 172-192
- Steinhardt, K.
 1991 Supervision – ein Anwendungsgebiet Psychoanalytischer Pädagogik? Eine Literaturumschau zu Supervision, Balintgruppenarbeit und Psychoanalytischer Pädagogik seit 1983. In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hrsg.) 1991, 188-230
 1992 Berufsbegleitende Lehrerfortbildung unter tiefenpsychologischen Gesichtspunkten: Supervision, Balintgruppen und darüber hinaus. In: Gangl, H. (Hrsg.) 1992
- Steinhardt, K. et.al.
 1991 Praxisreflexion – ein umfassender Bestandteil universitären Lernens. In: Studienkommission an der Medizinischen Fakultät der Universität Wien (Hrsg.): Innovative Lehrveranstaltungen (2. Teil), Wien, 10-22
- Stephenson, T.
 1992 Unterrichtsgegenstand „Bewußtmachung“? Anmerkungen zum Einsatz tiefenpsychologischer Modelle und Konzepte im institutionellen Rahmen von Schulpädagogik und Lehrerfortbildung. In: Gangl, H. (Hrsg.) 1992
- Tenorth, H. E.
 1992 „Unnötig“ und „unerwünscht“ – Siegfried Bernfeld und die Universitätswissenschaft. In: Hörster, R./Müller, B. (Hrsg.) 1992, 23-42
- Thymister, H.-J. (Hrsg.)
 1990 Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxis. München u.a. (Reinhardt)
- Trescher, H.-G.
 1983 Wer versteht kann (manchmal) zaubern, oder: Spielelemente in der Pädagogik. In: Leber, A. u.a.: Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen. Frankfurt/M. (Fachbuchhandlung f. Psychologie) und Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft), 198-211
 1987 Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen. In: Büttner, C./Trescher, H.-G. (Hrsg.) 1987, 150-161
 1990 Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz (Grünwald) 31992
- Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hrsg.)
 1989 Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 1. Mainz (Grünwald)
 1990 Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 2. Mainz (Grünwald)
 1991 Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 3. Mainz (Grünwald)
- Wagner-Winterhager, L.
 1992 Siegfried Bernfelds Bedeutung für die Mädchenforschung. In: Hörster, R./Müller, B. (Hrsg.) 1992, 89-100
- Wartenberg, G.
 1991 Eriksons Autobiographie als Spiegel seiner Auseinandersetzung mit Ich-Identität. In: Trescher, H.-G./Büttner, C. (Hrsg.) 1991, 178-187
- Warzecha, B.
 1990 Ausländische verhaltensgestörte Mädchen im Grundschulalter – Eine Prozeßstudie über heilpädagogische Unterrichtsarbeit. Frankfurt/M. (Verlag für interkulturelle Kommunikation)
- Wellendorf, F.
 1992 Eine Expedition an die Grenzen der Erziehung – 66 Jahre nach Siegfried Bernfelds „Sisyphos“. In: Hörster, R./Müller, B. (1992), 181-196

- Wied, U.
 1988 Kunsttherapeutische Gruppenarbeit in der psychoanalytischen Heilpädagogik. Berlin, Heidelberg (Springer)
- Wöhler, H.
 1990 Öffentliche Familienberatung in der Lehrerfort- und -ausbildung. In: Thymister, H.J. (Hrsg.) 1990, 27-47
- Zander, H.
 1992 Katharsis und Entsühnung. Siegfried Bernfelds Beobachtungen über das innere Wirken von Erziehungskollektiven. Ein Beitrag zur Grundlegung der Sozialpädagogik. In: Hörster, R./Müller, B. (1992), 163-180