

Literaturumschau

Wilfried Datler und Annelinde Eggert-Schmid Noerr

Hans-Georg Treschers Veröffentlichungen über Psychoanalyse und Pädagogik

Zur Würdigung seines wissenschaftlichen Werkes

Einleitung

Hans-Georg Trescher, der im Dezember 1992 völlig unerwartet verstarb, wurde nur 42 Jahre alt. Gleichwohl zählt er schon seit Jahren zu den führenden Repräsentanten der zeitgenössischen psychoanalytischen Pädagogik.

Viele seiner Aktivitäten trugen maßgeblich dazu bei, daß die psychoanalytische Pädagogik in den letzten Jahrzehnten einen unübersehbaren Aufschwung genommen hat – man denke an seine Aktivitäten an der Universität Frankfurt, an der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt, im Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik oder in der Arbeitsgemeinschaft „Pädagogik und Psychoanalyse“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Daß der Diskurs um psychoanalytische Pädagogik in den letzten Jahren wiederum ein höheres Maß an Verbreitung gefunden hat, ist aber vor allem auch seiner regen Tätigkeit als wissenschaftlicher Autor und Herausgeber zu verdanken. Diese Tätigkeit setzte 1976 ein und führte zur Veröffentlichung von mehr als sechzig Arbeiten; darunter

- etwa vierzig Aufsätze, die er teils alleine, teils mit Kolleginnen und Kollegen verfaßt hat;
- zwei Bücher, für die er als alleiniger Autor zeichnet und von denen eines in vierter Auflage vorliegt (nämlich „Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik“, das inzwischen als Standardwerk zur psychoanalytischen Pädagogik begriffen werden kann) (vgl. Trescher 1979a, 1985a, 1989ff4);
- zehn Bücher, die er in Kooperation mit anderen verfaßt oder herausgegeben hat (vgl. Trescher 1986, 1989b, 1984a, 1985b,c, 1986, 1987a,b, 1992b, 1993b);
- fünf Bände des von ihm 1989 mitbegründeten Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik, dessen Mitherausgeber und Schriftleiter er war (vgl. Trescher 1989a, 1990a, 1991a, 1992a, 1993a);
- sowie zwölf Bände der Buchreihe „Psychoanalytische Pädagogik“, die er 1989 ebenfalls mit Christian Büttner eröffnet und bis zu seinem Tod mitherausgegeben hat (vgl. Trescher 1989ff).

1987, als Hans Fächtners vielzitiertester Aufsatz über das „Verschwinden“

der psychoanalytischen Pädagogik publiziert wurde, hatte Hans-Georg Trescher bereits zwei einschlägige Arbeiten veröffentlicht: einen Aufsatz über Gruppenprozesse in Volkshochschulkursen und einen Beitrag über psychoanalytisch-pädagogische Gruppenverfahren in der heilpädagogischen Ausbildung (Trescher 1976, 1978). Aus beiden Veröffentlichungen spricht pädagogischer Optimismus, emanzipatorische Euphorie und die damals weitverbreitet gewesene Art zu schreiben. Aber wenngleich Hans-Georg Trescher in späteren Arbeiten so manches eleganter formuliert und differenzierter dargestellt hat – die zentralen Stränge seiner wissenschaftlichen Bemühungen sind schon in diesen frühen Arbeiten ausmachbar: (1.) seine Auseinandersetzung mit psychoanalytischer Sozialisationstheorie; (2.) seine Bemühungen um das Konzept des szenischen Verstehens; (3.) sein Interesse an der Präzisierung dessen, was unter Psychoanalyse und Psychoanalytischer Pädagogik zu verstehen ist; (4.) sein vehementes Eintreten für die Rezeption und Weiterentwicklung von psychoanalytischen Gruppentheorien; sowie (5.) sein Ringen um die Entwicklung von psychoanalytischen Konzepten für die Arbeit in spezifischen Praxisfeldern.

Auf diese fünf Anliegen Hans-Georg Treschers werden wir im folgenden detaillierter eingehen im Versuch, Grundzüge seines wissenschaftlichen Werkes übersichtsartig in Erinnerung zu rufen und zu verdeutlichen. Daran werden sich (6.) eine Schlußbemerkung sowie bibliographische Hinweise zu allen uns bekannten wissenschaftlichen Aufsätzen und Büchern anschließen, die Hans-Georg Trescher geschrieben oder herausgegeben hat.

1. „Sozialisation und beschädigte Subjektivität“: Über Sozialisation, Gesellschaft und (frühe) Strukturbildung

1979 erscheint Hans-Georg Treschers Dissertation unter dem Titel „Sozialisation und beschädigte Subjektivität“ (Trescher 1979a). Vor dem Hintergrund seiner vielgestaltigen Beschäftigung mit Psychoanalyse und Heilpädagogik geht er der Frage nach der Herausbildung „beschädigter Subjektivität“ nach – und macht dabei deutlich, daß er sein Denken alles andere als in platte psychologistische Theorien eingebunden wissen will. Hans-Georg Trescher greift vielmehr jenes differenzierte Verständnis von Psychoanalyse auf, das er in Frankfurt bei Alfred Lorenzer (1970a,b, 1972, 1974) und Aloys Leber (1972, 1977a,b) kennengelernt hat, um dieses Verständnis weiterzuführen und in eigenständig entfaltete Überlegungen einmünden zu lassen.

1.1 Varianten „beschädigter Subjektivität“: desymbolisierte, pseudosymbolische und verdinglichte Interaktionsformen

An der Klärung von Grundsatzfragen interessiert geht Hans-Georg Trescher (1979a, 19ff) zunächst der gattungsspezifischen Bestimmung

des Wesens Mensch nach, das als ein Wesen begriffen wird, welches immer schon in interaktionellen und somit vergesellschafteten Bezügen lebt. Da diese Bezüge zugleich die Orte abgeben, in denen Subjektivität „hergestellt“ wird, ist es aus Treschers Sicht unabdingbar, Prozesse der Subjektbildung sozialisationstheoretisch zu fassen. Dies bedeutet für Trescher (1979a, 92), daß es die Analyse des Gesellschaftlich-Objektiven mit der Analyse des Subjektiv-Individuellen zu vermitteln gilt. In der Ausarbeitung dieser Programmatik folgt er der „materialistischen Sozialisationstheorie“ Lorenzers und somit auch dessen Verständnis von Psychoanalyse, welches er in entscheidenden Punkten kritisch diskutiert und ergänzt.

Von zentraler Bedeutung ist dabei Lorenzers Konzept der Ausbildung „symbolischer Interaktionsformen“, die in zwei Prozeßschritten wurzelt:

- a) in der gelingenden Abstimmung zwischen kindlichem Lebensvollzug und der Art, in der wichtige Bezugspersonen dem Kind begegnen (Lorenzer spricht hier von „Einigungssituationen“, die zur Ausbildung bestimmter Interaktionsformen führen); und
- b) in der sprachlichen Benennung der dabei ausgebildeten Selbst- und Objektrepräsentanzen, wodurch aus den bestimmten Interaktionsformen „symbolische Interaktionsformen“ werden (Trescher 1979a, 121).

Dieser Prozeß der Ausbildung „symbolischer Interaktionsformen“ ermöglicht die sprachlich gebundene Repräsentation und Reflexion von Selbst und Welt und in diesem Sinn die Entfaltung von Bewußtsein, verbal geführter Verständigung, Planung, Vorausschau (Trescher 1979a, 119).

In seiner Beschäftigung mit der Problematik der „Beschädigung von Subjektivität“ konzentriert sich Lorenzer auf das Moment der „Spracherstörung“ (vgl. Lorenzer 1970a): Im Prozeß der Abwehr von Konflikten werden symbolische Interaktionsformen *desymbolisiert*. Einzelne Formen des Erlebens und Handelns können dann nicht mehr sprachlich gefaßt und bewußt reflektiert werden – und setzen sich in einzelnen Situationen unbewußt „hinter dem Rücken der Subjekte“ durch.

In der Diskussion dieses Ansatzes betont nun Trescher (1979a, 123), daß Lorenzers Modell „vorsprachliche“ Störungen nicht erfaßt, bei denen es erst gar nicht zur Ausbildung von symbolischen Interaktionsformen kommt. Deshalb skizziert Trescher (1979a, 127ff) in Anknüpfung an Finger (1977) eine Theorie der Ausbildung „*pseudosymbolischer Interaktionsformen*“, in der es zu keiner adäquaten Abstimmung („Einigung“) zwischen kindlichem und elterlichem Erleben und Leben kommt. Das hat zur Folge, daß die Symbolisierungsfähigkeit des Kindes selbst beschädigt oder zerstört wird. Klinisch kommt dies dann etwa in der Symptomatik schwerer narzißtischer Störungsbilder zum Ausdruck, wie sie beispielsweise in M. Mahlers Arbeiten über Autismus beschrieben wurden.

Diesem Konzept der Ausbildung „pseudosymbolischer Interaktionsformen“ und Lorenzers Konzept der Desymbolisierung symbolischer Interaktionsformen stellt Trescher (1979a, 139ff) als dritte Variante

„beschädigter Subjektivität“ das Konzept der Ausbildung „*verdinglichter Interaktionsformen*“ zur Seite. Prozesse dieser Art zeichnen sich durch „eine Verstümmelung der Erfahrungsfähigkeit im Bereich der Wirklichkeitserfassung, des Denkens, Fühlens und Handelns“ aus, da „(Er-)Leben tendenziell apersonal, kalt, sachlich (wird)“ (Trescher 1979a, 150). Freilich stellt Trescher auch hier wiederum die Frage, wie es zur Ausbildung solcher verdinglichter Interaktionsformen kommt. Denn dies lenkt seine Aufmerksamkeit auf die kritische Diskussion des Lorenzerschen Verständnisses von „Einigungssituationen“ sowie auf die kritische Diskussion des psychoanalytischen Begriffs der traumatischen Erfahrung. Beide Diskussionschritte bringen wiederum die Frage nach dem Zusammenhang zwischen gesellschaftlich-objektiven Gegebenheiten und der Ausbildung subjektiver Strukturen verstärkt in den Blick – und eröffnen die Diskussion von zwei Themenbereichen, die Hans-Georg Trescher auch andernorts wiederholt untersucht hat.

1.2 Zur Diskussion um den „neuen narzißtischen Sozialisationstyp“ und die Bedeutung von Konsum, Spiel und Freizeitunterhaltung

Am Beispiel der damals weitverbreitet gewesenen These, daß viele Heranwachsende Züge eines „narzißtischen Sozialcharakters“ aufweisen, versucht Hans-Georg Trescher (1979a, 194ff) nochmals zu zeigen, daß man der Komplexität des verhandelten Gegenstandes nicht gerecht wird, wenn man eine Analyse des Gesellschaftlich-Objektiven undiszipliniert mit der Analyse des Individuell-Subjektiven vermischt. Darüber hinaus tritt er der These entgegen, daß sich der „narzißtische Sozialcharakter“ vom „autoritären Charakter“, wie er von Adorno u.a. (1950) beschrieben wurde, grundsätzlich unterscheidet und Anlaß zur Hoffnung gäbe, daß „narzißtisch strukturierte Jugendliche“ über ein vergleichsweise höheres Maß an Emanzipationspotential verfügten.

Trescher (1979a, 244ff; 1979c, 1981b) ortet bei Heranwachsenden, die diesem „narzißtischen Sozialisationstyp“ zugerechnet werden, vielmehr unzulänglich vollzogene Differenzierungen zwischen Selbst und Nicht-Selbst, die in das sprachlich kaum faßbare Verlangen nach Selbst-Gefühlen der Grandiosität, Allmacht und magischen Kontrolle einmünden. Da dieses Verlangen auch im Dienst der Abwehr der Angst steht, daß das bloß rudimentär ausgebildete Selbst zerstört und vernichtet werden könnte, neigen Repräsentanten des „narzißtischen Sozialisationstyps“ durchaus dazu, sich archaisch-omnipotent erlebten Objekten zu unterwerfen, wenn sie sich davon eine Stützung ihres labilen narzißtischen Gleichgewichts versprechen. Indem sie in dieser Weise durchaus „steuerbar“ und anfällig sind für die Idealisierung bestimmter Leitfiguren, repräsentieren sie keine Überwindung, sondern lediglich eine neue Form des „autoritären Charakters“.

Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Ausbildung dieser

„neuen Formgebung des ‚autoritären Charakters‘“ und den „dominanten Verkehrsformen von Arbeit, Freizeit und Konsum“ (Trescher 1979a, 16, 206ff) rundet seine Arbeit über „Sozialisation und beschädigte Subjektivität“ ab und eröffnet zugleich eine lange Serie von Arbeiten, in denen untersucht wird, welche Bedeutung bestimmte Angebote der Konsum- und Spielzeugindustrie für viele Heranwachsende haben (Trescher 1979a, 233ff; 1979b, 1982b, 1983a,b,c, 1988c,d,e,f).

Unter Miteinbeziehung der (in seinem Werk auch sonst immer wieder rezipierten) Arbeiten aus den jüngeren Narzißmusdiskussionen zeigt er, inwiefern das Spiel mit „Masters of the Universe“, die Lektüre von Superhelden-Comics oder die Welt des Glücks-, Video- und Automatenspiels häufig im Dienst der illusionären Befriedigung von Sehnsüchten sowie im Dienst der Abwehr von Ängsten stehen dürften, die in frühen defizitären Sozialisations- und Strukturbildungsprozessen wurzeln. In seinen zumeist vielschichtig vorgetragenen Analysen, die er über weite Strecken gemeinsam mit Christian Büttner publiziert hat, distanziert sich Hans-Georg Trescher durchgängig von unzulässigen Generalisierungen (wie: „Wer so etwas spielt, ist schwer gestört!“) oder vorschnellen Attribuierungen (wie: „Verstärkter Videokonsum macht Heranwachsende aggressiv.“). Die pädagogische Befassung mit Trivialunterhaltung, in der auch der Sammelband „Adieu Alltag“ (1986) gründet, stellt für Hans-Georg Trescher vielmehr eine besondere Möglichkeit dar, Zugang zu finden zur äußeren und inneren Lebenswelt von heute Heranwachsenden. Und in diesem Sinn versucht Hans-Georg Trescher auch zu zeigen, daß pädagogische Reflexion immer wieder zurückverwiesen ist auf das Ringen um differenziertes Verstehen, das nicht haltmachen darf beim Verstehen des vordergründig Wahrnehmbaren.

2. „Wer versteht, kann (manchmal) zaubern“ (1): Zum Konzept des szenischen Verstehens

Der eben angeführte Begriff des Verstehens benennt den zweiten Themenbereich, den Hans-Georg Trescher intensiv bearbeitet hat. In seinen Publikationen findet man immer wieder Hinweise darauf, daß Pädagogen nur allzu schnell die Grenzen ihrer Verstehensmöglichkeiten zu erreichen pflegen:

„Nicht nur das Verhalten und Erleben der Kinder und Jugendlichen scheint uns dann unangemessen und irrational-unverständlich, sondern wir werden darüber hinaus in konflikthafte und/oder belastende Beziehungskonstellationen verstrickt, die uns ohnmächtig und hilflos machen, z.B. den Aggressions- und Destruktionsdurchbrüchen gegenüber, die aus scheinbar nichtigen Anlässen entstehen.

Das ganze Dilemma, in das wir in solchen Situationen...geraten, zeigt sich dann in solch hilflos-unprofessionellen Verstehens- bzw. Erklärungsversuchen wie: ‚Der Junge zerstört immer die Spiele der anderen

Kinder, weil er Aufmerksamkeit erregen will.‘ Diese beliebte pädagogische ‚Standarddiagnose‘ zeigt in der Regel sehr deutlich, daß wir die zu Erziehenden nun wirklich nicht mehr verstehen; ja mehr noch, daß wir diese Pseudoerklärungen dafür benutzen, unser Unverständnis für uns selbst und andere zu kaschieren“ (1992e, 63f).

Will man die Ebene der Pseudoerklärungen verlassen, so bedarf es „eines Verstehensansatzes, der über das Alltagsverstehen hinausgeht“ (1992e, 64). Und in der Entwicklung eines solchen „Verstehensansatzes“ knüpft Trescher ebenfalls an die Arbeiten Alfred Lorenzers sowie an deren Rezeption durch Aloys Leber an. Ausgangspunkt dafür ist die Annahme eines *doppelten* Zusammenhangs zwischen interaktionellen Bezügen und psychischen Strukturen: Interaktionelle Bezüge sind demnach die Orte, in denen individuelle psychische Strukturen „hergestellt“ werden; doch sind interaktionelle Bezüge *zugleich* die Orte, an denen sich Individuell-Psychisches in besonderer Weise zeigt, da in Interaktionen auch die unbewußten, konflikthafte Momente (beschädigter) Subjektivität zum Ausdruck kommen – wenngleich im Regelfall in verschlüsselter und zunächst unverständlich erscheinender Weise.

In diesem doppelten Sinn wird vom „szenischen Charakter individueller Strukturen“ (1985a, 131) gesprochen, dem eine angemessene Weise des Verstehens Rechnung zu tragen hat. Diese angemessene Weise des Verstehens ist nun aus Treschers Sicht *szenisches Verstehen*, wie es in Grundzügen von Alfred Lorenzer (1970a) beschrieben wurde. Vor allem in seinem Buch über „Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik“ (1985a, 140; ähnlich 1981a, 13ff) führt Trescher unter Bezugnahme auf Falldarstellungen aus, inwiefern szenisches Verstehen an spezifische Schritte des logischen und psychologischen Verstehens anknüpft, um über das Verstehen der Art und Weise, in der Pädagogen in spezifische Interaktionen affektiv verstrickt werden, zu einem differenzierten Verständnis „des unbewußten Zusammenspiels von Erzieher und Klient“ in bestimmten Situationen zu gelangen. Dabei wird gefordert, daß ein Pädagoge am jeweiligen Beziehungsgeschehen nicht nur emotional teilnimmt, sondern gleichzeitig darauf bedacht ist, „sich nicht einfach ‚blind‘...hineinziehen und verwickeln zu lassen. Er versucht vielmehr herauszufinden, welche Funktion, welche Rolle ihm in der jeweiligen ‚Szene‘ zugeschoben wird“ (1989b, 26).

Welche Verstehenszusammenhänge sich dann eröffnen und in welcher Weise zunächst sinnlos Erscheinendes Sinn erhält, wenn das Verstehen der emotionalen und interaktiven Verwicklungen des Pädagogen auf das psychoanalytische Verstehen von komplexen Interaktionssequenzen und damit auf das psychoanalytische Verstehen anderer ausgeweitet wird, erläutert Hans-Georg Trescher in unzähligen Arbeiten konzeptionell und kasuistisch. Durchgängig wird dabei auf die psychoanalytischen Konzepte der Übertragung, der Gegenübertragung und des Wiederholungszwanges eingegangen (z.B. 1978, 242ff; 1987e, 155ff). Wiederholt wird die These erläutert, daß aus der Perspektive des szenischen

Verstehens insbesondere Verhaltensauffälligkeiten und Leidenszustände als „Folge und Ausdruck von vergangenen und aktuellen, gestörten Beziehungsverhältnissen“ begriffen werden können, deren Überwindung in gegenwärtigen Szenen (vergeblich) gesucht wird (Trescher 1989b, 29ff; ähnlich 1985a, 141ff; 1991b, 334ff). Und in neueren Arbeiten kann man überdies nachlesen, in welcher Weise das Konzept des szenischen Verstehens weiterentwickelt werden kann, wenn man es mit jüngeren psychoanalytischen Überlegungen zu Konzepten wie jenen der Projektiven Identifizierung, der Übertragungsidentifizierung, des Containments oder der frühkindlichen Traumatisierung in Beziehung setzt (z.B. 1992c, e; 1993d, e).

Unter all den Arbeiten Hans-Georg Treschers zum Konzept des szenischen Verstehens sind vielleicht zwei Darstellungen besonders beeindruckend: Wir denken einmal an seinen Aufsatz „Der Verwahrloste und seine Erzieher“ (1982c), denn dort kommt am deutlichsten zum Ausdruck, inwiefern das szenische Verstehen von spezifischen konflikthaften Situationen das allgemein psychologische Verstehen der psychischen Strukturen von Kindern und Jugendlichen übersteigt. Wir denken zum andern aber auch an das „Hexenbuchbeispiel“, das Hans-Georg Trescher erstmals unter dem Titel „Wer versteht, kann (manchmal) zaubern“ publiziert hat (1982a; vgl. auch 1985e, 50ff; 1987e, 156ff). Dieses Beispiel entstammt der Arbeit in einer 5. Sonderschulklasse für Lernbehinderte, die Hans-Georg Trescher supervidiert hatte:

Nach einem Lehrerinnenwechsel wird die neue Lehrerin dieser Klasse als „Hexe“ erlebt. Sie leidet sehr unter dieser Ablehnung und unter dem Neuen, der ungewohnten Umgebung. Die Kinder offenbar auch. Wechselseitige Ablehnungen sind die Folge. Das Beziehungsproblem stört die Arbeitsebene des schulischen Lernprozesses. Die Kinder leiden unter der Trennung von der alten Lehrerin und agieren ihre Angst und Wut massiv. Sie phantasieren, die Lehrerin besitze ein „Hexenbuch“, in dem die fürchterlichsten Dinge stünden. Die Lehrerin weicht nun diesen Phantasien nicht aus, sondern unterstützt eine spielerische Inszenierung. Sie bringt bald darauf ein „Hexenbuch“ mit, in das sie eine „Zauberformel“ eingetragen hatte. Die weiteren Seiten waren unbeschrieben, es sollte ja das Hexenbuch der Klasse werden. Und in der Tat – „wie es sich für jedes wirkliche Märchen ziemt“, stabilisiert sich die Unterrichtssituation zunehmend, die Kinder füllen die leeren Seiten des Buches mit vielerlei Zeichnungen und eigenen Zauberformeln. Mit ihrer Intervention hatte die Lehrerin eine neue Beziehungsdefinition vollzogen, die es ermöglichte, Phantasien auszudrücken und deren scheinbare Gefährlichkeit realistisch einzuschätzen. Sie „spielte“ die Hexe und brauchte sie deshalb nicht zu sein. Sie hatte keine Angst vor der kindlichen Wut, sondern eröffnete einen Ort, an dem die Phantasien gefahrlos und zugleich kreativ dargestellt werden konnten.

Dieses Hexenbeispiel handelt von der Arbeit in einer Schulklasse – und erinnert somit (1.) daran, daß in Hans-Georg Treschers Publikationen

die psychoanalytisch-pädagogische Arbeit mit Gruppen ganz besondere Beachtung findet. Darüber hinaus zeigt das Hexenbeispiel (2.), in welcher Weise szenisches Verstehen zu neuen Möglichkeiten des hilfreichen psychoanalytisch-pädagogischen Handelns führen kann. Wir werden noch näher darauf eingehen, in welcher Weise Hans-Georg Trescher diese Themenbereiche in diversen Veröffentlichungen eingehender bearbeitet hat. Zunächst wollen wir aber darauf zu sprechen kommen, daß Hans-Georg Treschers Beschäftigung mit dem Konzept des szenischen Verstehens untrennbar verbunden ist mit seinen Bemühungen um eine systematische Bestimmung des Selbstverständnisses von Psychoanalytischer Pädagogik.

3. „Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse“: Hans-Georg Treschers Beiträge zur Problemgeschichte und Grundlegung Psychoanalytischer Pädagogik

Hans-Georg Treschers Arbeiten zum Konzept des szenischen Verstehens würde man mißverstehen, wenn man meinte, Hans-Georg Trescher hätte damit bloß Beiträge zu einer „Technik“ des psychoanalytischen Verstehens veröffentlicht. Denn für Hans-Georg Trescher war die Frage nach dem szenischen Verstehen aufs engste verknüpft mit der Frage nach dem Selbstverständnis psychoanalytischer Pädagogik schlechthin.

Um dieses Selbstverständnis zu präzisieren, zeichnet Trescher vor allem in seinen Aufsätzen über „Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse“ (1988a) und in seiner Arbeit über „Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik“ (1993d) Freuds „Übergang von Suggestion und Hypnose zur freien Assoziation (und ihrem ‚Zwilling‘, der gleichschwebenden Aufmerksamkeit)“ (1993d, 168) nach: Methodisch gesehen, so Trescher, hat Freud damit „ein neues ‚Paradigma‘...in den fördernden Umgang mit Menschen (eingeführt)“, da Freud von nun an „auf den (ärztlichen) Anspruch auf Gefügigkeit des Patienten verzichtet hat“. Und Trescher weiter:

„Statt dessen ließ er sich auf eine professionell gestaltete Beziehung ein, in der die Klienten als Subjekte und nicht als passive Objekte professionellen Tuns verstanden wurden...“

Damit wurde ein zentraler – an Hilfe und Unterstützung heimlich gekoppelter – Herrschaftsanspruch in professionell helfenden Beziehungen aufgelöst, weil Freud und mit ihm die psychoanalytische Praxis von der Mitarbeit der Klienten abhängig wurde... Folge der wechselseitigen Abhängigkeiten in diesem Paradigma ist, daß der professionell Beteiligte sich – methodengeleitet! – einbeziehen lassen muß in die Irritationen und Konfliktlagen des Klienten. Tut er das nicht..., ist jeglichem psychoanalytischen Arbeiten die Basis entzogen. Entscheidend ist, daß dieser Einbezug methodisch für den Erkenntnisgewinn unerlässlich ist. Dieses Einbeziehen-Lassen ist der Ausgangspunkt und Weg für das

Verstehen des anderen und die Gestaltung einer professionell-fördernden Beziehung“ (1993d, 168).

Szenisches Verstehen, so führt Trescher in diesen Aufsätzen sowie in seinem Buch über „Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik“ (1985a) aus, ist in diesem Sinn konstitutiv sowohl für die psychoanalytisch-fördernde Arbeit mit Menschen als auch für Forschung. Szenisches Verstehen zeichnet in diesem Sinn Psychoanalyse als *Methode* eines „dialogischen, methodisch Selbstreflexion in Anspruch nehmenden Praxis- und Forschungsparadigmas“ aus, „dessen Beziehungsmodell (reale) Herrschaftsansprüche verwirft“ (1991b, 329). Und gerade Beispiele von gelungenem szenischen Verstehen, wie sie nicht zuletzt Hans-Georg Trescher selbst publiziert hat, gelten ihm als Hinweis darauf, daß Psychoanalyse als Methode nicht nur in therapeutischen Arbeitsfeldern, sondern jedenfalls auch in *pädagogischen* Arbeitszusammenhängen geleistet werden kann. Deshalb sei es auch möglich, psychoanalytische Pädagogik „erkenntnistheoretisch und methodologisch als Teil der Psychoanalyse zu verstehen“ und folglich für die Entfaltung einer „psychoanalytischen Erziehungswissenschaft“ zu plädieren (1988a, 459f).

Dieses Verständnis referiert Hans-Georg Trescher mehrfach auf Tagungen, die für die jüngere Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik äußerst bedeutsam wurden (vgl. Fatke u.a. in diesem Band); und er veröffentlichte es in zahlreichen kleineren und größeren Publikationen (1981a, 1985d, 1987c, 1989c, 1991b, 1992d; 1985a, 1988a, 1993d). Seine Position erläutert und begründet er überdies mit zumindest folgenden drei weiteren Hinweisen und Argumentationszügen:

a) Hans-Georg Treschers historische und problemgeschichtliche Ausführungen zeichnen zum Teil die Entwicklung von psychoanalytisch-pädagogischen Theorien zu Themen wie Erziehungsmittel, Lern- und Leistungsstörungen, Erziehungsberatung etc. nach (1985a, 12ff). Darüber hinaus ist diesen Ausführungen aber zu entnehmen, inwiefern sich innerhalb der institutionalisierten Psychoanalyse Schritt für Schritt mediozentristische Tendenzen durchgesetzt haben. Damit weist Hans-Georg Trescher darauf hin, daß es über weite Strecken nicht systematische, sondern institutionenpolitisch und institutionengeschichtlich faßbare Momente waren, die zur heute weit verbreiteten Auffassung führten, Psychoanalyse sei in ihrem Kern als medizinisch-therapeutische Disziplin zu begreifen (1988a, 456ff).

b) In diesem problemgeschichtlich hergestellten Zusammenhang problematisiert Hans-Georg Trescher weiters die Tendenz, unter psychoanalytischer Methode und psychoanalytischer Technik dasselbe zu verstehen. Das weithin verbreitete Verständnis von psychoanalytischer Praxis als psychoanalytisch-therapeutische Praxis habe dazu geführt, die Frage nach der Möglichkeit psychoanalytischer Pädagogik an der Beantwortung der Frage zu messen, ob mit psychoanalytisch-therapeutischen Techniken auch in *pädagogischen* Arbeitsfeldern gearbeitet werden

könne (1985a, 172) – und an der Verneinung dieser Frage wurde dann nur zu schnell die Negierung der Möglichkeit von psychoanalytischer Pädagogik abgeleitet. Gehe man, so Trescher (1985a, 173), hingegen davon aus, daß für die Arbeit in unterschiedlichen Settings und Arbeitsfeldern unterschiedliche Techniken entwickelt werden können, die allesamt dem oben umrissenen methodisch-methodologischen Anspruch von Psychoanalyse genügen, so könne man mit Bittner (1973, 87) oder Leber (1977a) die Auffassung teilen, daß die Praxis der psychoanalytischen Therapie bloß einen „Sonderfall“ bzw. „Spezialfall“ von psychoanalytischer Praxis abgebe. Daneben wäre es dann möglich bzw. geboten, auch andere psychoanalytische Techniken zu entfalten, nach denen in pädagogischen Arbeitsfeldern gearbeitet werden könne.

c) Eine solche „Konzeptualisierung pädagogischer Praxis auf der Basis des psychoanalytischen Paradigmas“ kann nach Trescher (1988a, 462; ähnlich 1985a, 119f, 170ff) nicht gelingen, wenn man Psychoanalyse bloß als Hilfs- oder Grundlagenwissenschaft von Pädagogik begreift: Pädagogen mögen sich dann zwar eingeladen fühlen, einzelne Versatzstücke aus psychoanalytischen Theorien zu rezipieren; und sie mögen dann vielleicht auch die „Reflexionskompetenz von Psychoanalytikern als Praxisberater (Supervisoren)“ in Anspruch nehmen (1985a, 171). Wenn es darüber hinaus aber darum gehen soll, der Annahme unbewußter psychischer Prozesse über die Entwicklung einer „psychoanalytischen Handlungstheorie für die Pädagogik“ Rechnung zu tragen (1988a, 462), dann muß eine solche Handlungstheorie den methodischen Prinzipien von Psychoanalyse entsprechen – und eben deshalb müsse psychoanalytische Pädagogik als Teil von Psychoanalyse begriffen werden. Wir werden im übernächsten Kapitel Hans-Georg Treschers Beiträge zur Entwicklung einer solchen psychoanalytisch-pädagogischen Handlungstheorie referieren. Zuvor ist es allerdings nötig, in Gestalt eines Exkurses auf jene Veröffentlichungen einzugehen, die von der Arbeit mit Gruppen handeln.

4. Exkurs: „Chancen der Gruppe“. Zur Bedeutung gruppenanalytischer Theorien für Pädagogik

Hans-Georg Trescher wurde nicht müde daran zu erinnern, daß Hans Zulliger schon 1936 in der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik auf eine „Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik“ aufmerksam machte: Obwohl Pädagogen über weite Strecken immer mit Gruppen arbeiten müßten, würde diesem Aspekt in einschlägigen Studien kaum Rechnung getragen werden (vgl. Trescher 1985a, 88; 1987b, 7). Hans-Georg Trescher kritisierte wiederholt, daß diese „Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik“ bis heute nicht gefüllt ist. Seit den 40er-Jahren wurden zwar „Schritt für Schritt immer weitreichendere Erkenntnisse über die unbewußte Psychodynamik in Kleingruppen

gewonnen“, doch flossen diese Erkenntnisse primär in die *therapeutische* Arbeit mit Gruppen ein (1987b, 7f): „Die psychoanalytische Kleingruppenforschung ist von der Psychoanalytischen Pädagogik fast überhaupt nicht rezipiert worden“ (1988a, 462).

Daß dies bedauerlich ist, erläutert Hans-Georg Trescher mehrfach an Beispielen, in denen konflikthafte Interaktionen bestimmte Arbeitsprozesse behindern und dies erst über die Miteinbeziehung von gruppenanalytischen Überlegungen szenisch verstanden werden kann:

- In seinem Buch über „Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik“ berichtet er beispielsweise von einer Supervisionsgruppe, die nach der Präsentation eines Fallberichts plötzlich ihres differenzierten Reflexionsniveaus verlustig wird, bis es möglich ist zu verstehen, inwiefern dies als Ausdruck einer bestimmten unbewußten Gruppenphantasie begriffen werden kann, die durch den Fallbericht stimuliert und intensiviert wurde (1985a, 91f).
- Und in einer seiner letzten Veröffentlichungen zeigt Hans-Georg Trescher an einem schulpädagogischen Beispiel, inwiefern die Versuche einer Lehrerin, sich verstärkt um eine Schülerin zu bemühen, als unreflektiertes Ergebnis komplexer unbewußter Gruppenprozesse zu begreifen waren und gleichzeitig zur Eskalation weiterer Gruppenkonflikte führten, die den bewußten Intentionen der Lehrerin geradewegs entgegenstanden (1993e, 11ff).

Damit Gruppenprozesse von Pädagogen nicht nur als unreflektierte Beschwerden, sondern vielmehr als Chancen begriffen werden können, die, wenn sie psychoanalytisch verstanden werden, zu differenzierterem pädagogischen Handeln führen, hat sich Hans-Georg Trescher mehrfach um die Herausgabe einschlägiger Bücher bemüht:

- Gemeinsam mit Aloys Leber und Christian Büttner publizierte er ein Sonderheft der Zeitschrift für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik sowie zwei Sammelbände über die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation (1984a; 1985b,c).
- Gemeinsam mit Christian Büttner gab er den Band „Chancen der Gruppe“ heraus, wo einzelne Gruppenprozesse beschrieben und diskutiert sowie einige Beiträge zur psychoanalytischen Theorie der Gruppe versammelt wurden (1987b).
- Und auch in den Büchern, die er gemeinsam mit Helmut Reiser und Mario Muck herausgegeben hat, bemühte sich Hans-Georg Trescher um die Aufnahme von kasuistischen und systematisch gehaltenen Beiträgen, in denen die Relevanz von gruppenanalytischen Theorien für pädagogisches Arbeiten umrissen wird (1987a; 1993b).

Darüber hinaus findet man in vielen seiner Aufsätze Fallbeispiele referiert, in denen gruppenanalytische Reflexionen (etwa im Anschluß an Bion, Argelander oder Finger-Trescher) zum Tragen kommen (z.B. 1982a, 1988b, 1992d, 211ff; 1993e). In diesen Aufsätzen tangiert er immer wieder die Frage, weshalb es so oft spezifische Einzelereignisse wie Lehrerwechsel, Urlaubsantritte, der Abgang oder das Hinzukommen

von Gruppenmitglieder etc. sind, die zur massiven und oft konflikthafte Veränderung von Gruppenprozessen führen. Hans-Georg Trescher (1987e, 150) entfaltet die These, daß solche Einzelereignisse „szenische Auslösereize“ darstellen, die bei den einzelnen Mitgliedern einer Gruppe zwar nicht idente, wohl aber analoge „unbewältigte Konflikte aus der aktuellen Lebenssituation oder der Lebensgeschichte...mobilisieren“. Die Gruppe „einigt“ sich dann gleichsam unbewußt auf die Art und Weise, in der sie sich vor dem bewußten Gewahrwerden solcher Konflikte zu schützen versucht (vgl. 1985a, 90) – was dann oft zu Formen des Agierens in Gruppen führt, durch welche Pädagogen vor schwierige Arbeitsprobleme gestellt werden. Die Analyse solcher Arbeitsprobleme verweist dann einmal mehr auf die doppelte Frage, wie eine Theorie des psychoanalytisch-pädagogischen Handelns entworfen werden kann, die dem Verstehen von solch komplexen unbewußten Interaktionsprozessen Rechnung trägt und doch über eine Theorie des „bloßen“ Verstehens hinausgeht. Aber kann man sich als Pädagoge wirklich erwarten, über die Ausarbeitung und Aneignung einer solchen Handlungstheorie zaubern zu lernen?

5. „Wer versteht, kann (manchmal) zaubern“ (2): Auf dem Weg zu einer Theorie des psychoanalytisch-pädagogischen Handelns

Hans-Georg Treschers schon oben zitierter Aufsatztitel „Wer versteht, kann (manchmal) zaubern“ (1982a) bringt dreierlei zum Ausdruck:

- Erstens weist er auf den engen Zusammenhang zwischen Verstehen und Handeln hin: Zwar stellt Hans-Georg Trescher klar, daß die Relation zwischen Verstehen und Handeln insofern keine Relation des bloßen Hintereinanders darstellt, als szenisches Verstehen nur dann möglich ist, wenn sich der um Verstehen Bemühte „handelnd“ in Szenen verstricken läßt (1989b, 31). Gleichzeitig ist für Hans-Georg Trescher aber auch klar, daß Prozesse des gelungenen Verstehens in die Präzisierung weiterer „Handlungsperspektiven“ einzumünden vermögen, nach denen die weitere Arbeit mit einzelnen oder Gruppen gestaltet werden kann (1993d, 170; 1993e, 9).
- Zweitens kommt in der Verwendung des Wortes „zaubern“ zum Ausdruck, daß pädagogisches Arbeiten, das von szenischem Verstehen getragen ist, immer wieder zu überraschenden Erfolgen führen kann.
- Drittens signalisiert das in Klammern gesetzte „manchmal“ aber auch Beschränkung und Bescheidenheit: Unmißverständlich betont Trescher, daß gerade die Beschäftigung mit psychoanalytischen Theorien immer wieder auf die Grenzen pädagogischer Fördermöglichkeiten verweist (1992e, 70) und daß es deshalb unmöglich sei, „genaue Orientierungshilfen, sichere, allgemeingültige Rezepte für die Bewältigung des pädagogischen Alltags“ zu entwerfen (1985h,

109). Auf Bernfeld (1925) verweisend betont er, daß es überdies institutionelle und gesellschaftliche Kontexte gibt, die der pädagogischen Arbeit markante Grenzen setzen (1989b, 31, 98ff; 1988a, 46; 1988b; 1993e, 14). Und konsequent besehen ist es daher oft als Abwehr zu begreifen, wenn ein Pädagoge „grandios und entspannt, jederzeit souverän im Besitz des Über- und Durchblicks fernab jener Niederungen pädagogischer Praxis schwebt, die den Kollegen ernsthaft zu schaffen machen“ (1982c, 362).

Die Ausarbeitung einer Theorie des psychoanalytisch-pädagogischen Handelns ist bei Hans-Georg Trescher daher nicht an die Illusion der vorausberechenbaren Herbeiführung wünschenswerter pädagogischer Erfolge geknüpft. Eine Theorie des psychoanalytisch-pädagogischen Handelns kann aber, so die Hoffnung, helfen, es nicht völlig dem Zufall zu überlassen, ob Pädagogen in ihren spezifischen Arbeitsfeldern verbleibende Möglichkeiten und Chancen des fördernden Umgangs mit anderen nutzen können oder nicht. Und will man Pädagogen in diese Richtung unterstützen, dann muß man ihnen helfen, in dieselbe Lage zu geraten, in der sich zur Zeit psychotherapeutisch arbeitende Psychoanalytiker befinden: Diese können auf einschlägige Arbeiten zurückgreifen, in denen ihr Arbeitsfeld erforscht wurde und Überlegungen zu einer arbeitsfeldspezifischen „Technik“ angestellt werden.

Unter Hans-Georg Treschers Publikationen findet man nun einige kleinere Publikationen, die sich primär an sogenannte „Praktiker“ wenden (z.B. 1984b, 1987f), sowie zahlreiche Veröffentlichungen, in denen ausführlicher von der Arbeit in spezifischen pädagogischen Praxisfeldern die Rede ist. Zu denken ist

- an seine Beiträge zur Arbeit im Kindergarten, die über weite Strecken einem Forschungsauftrag des Hessischen Sozialministeriums entsprungen sind und zum Teil mit Aloys Leber und Elise Weiss-Zimmer publiziert wurden (1989b; 1985f,g,h);
- an seine Überlegungen zu einzelnen Aspekten der sozialpädagogischen Praxisgestaltung (1982c; 1985a, 139ff; 1992d, 211ff);
- an seine Beschäftigung mit heilpädagogischen Fragestellungen (1989b, 1991b);
- oder an seine gelegentlich diskutierten schulpädagogischen Beispiele (1982a; 1993e, 11).

Freilich wird man in all diesen Publikationen keine ausgearbeitete psychoanalytisch-pädagogische Handlungstheorie finden und es könnte den Anschein haben, als hätte Hans-Georg Trescher nur mehr Zeit gehabt, die *Notwendigkeit* einer solchen Handlungstheorie zu umreißen. Ein solcher Eindruck würde Hans-Georg Treschers wissenschaftlichem Werk aber nicht gerecht werden, denn man würde dann zwei Gruppen von Veröffentlichungen übersehen.

5.1 Hans-Georg Treschers Annäherungen an zentrale Aspekte einer psychoanalytisch-pädagogischen Handlungstheorie

Zur einen Gruppe von Veröffentlichungen zählen vor allem Hans-Georg Treschers Buch über „Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik“ (1985a), der mit Urte Finger-Trescher veröffentlichte Aufsatz über „Setting und Holding-Function“ (1982b) sowie sein Beitrag über „Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik“ (1993d). In diesen Arbeiten umreißt Hans-Georg Trescher einige zentrale Themenbereiche, die Gegenstand einer psychoanalytischen Theorie des pädagogischen Handelns sein müßten und die in einer Theorie der pädagogischen Praxisgestaltung anders bearbeitet werden müßten als in einer Theorie des therapeutischen Handelns.

Hans-Georg Trescher (1985a, 156) geht dabei zunächst darauf ein, in welcher Weise sich die „Klienten der psychoanalytischen Kur“ von den meisten „Adressaten“ pädagogischer Bemühungen unterscheiden. Er skizziert weiters, inwiefern sich das „Setting“ des therapeutischen Arbeitens von jenem des pädagogischen Arbeitens unterscheidet, und stellt unter Bemühung des Begriffs der „Optimalstrukturierung“ dar, welche äußere Rahmenbedingungen für erfolgreiches pädagogisches Arbeiten gegeben sein müssen, damit bestimmte pädagogische Absichten nicht von vornherein unterlaufen werden (1985a, 160ff; 1992b, 107ff; 1993d, 185ff). Schließlich präsentiert er in mehrfacher Hinsicht Differenzen zwischen psychotherapeutischen und pädagogischen *Prozeßverläufen* und damit verbundenen Fragen der *Prozeßgestaltung*:

- Er stellt dabei die therapeutischen Momente des „Deutens und Durcharbeitens“ dem Moment der „Arbeit an den Objektbeziehungen“ gegenüber (1985a, 175);
- er untersucht, inwiefern man dem psychoanalytischen Junktim von „Heilen und Forschen“ auch im pädagogischen Arbeitszusammenhang gerecht werden kann und was dies für das Konzept des Szenischen Verstehens bedeutet, das „im pädagogischen Bereich...in besonderem Maße...beim Pädagogen beginnen und wesentlich bei ihm lokalisiert werden (muß)“ (1993d, 172);
- und er diskutiert, welchen Sinn die Rede von der psychoanalytischen Abstinenz und dem psychoanalytischen Arbeitsbündnis haben kann, wenn man sich nicht in psychotherapeutischen, sondern in pädagogischen Feldern bewegt (1993d, 181ff).

5.2 Über Konzepte der psychoanalytisch-pädagogischen Aus- und Weiterbildung

Hans-Georg Treschers Verständnis zufolge muß eine psychoanalytische Theorie des pädagogischen Handelns weiters die Frage berücksichtigen, über welche Kompetenzen Pädagogen verfügen sollten, wenn sie psychoanalytisch-pädagogisch arbeiten möchten. Untrennbar verbunden

ist damit die Frage, wie solche Kompetenzen gelehrt und entfaltet werden können.

Die letzte Gruppe von Veröffentlichungen Hans-Georg Treschers, an die wir hier erinnern wollen, handelt von diesem Arbeitsfeld der psychoanalytisch-pädagogischen Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Pädagogen. Diese Veröffentlichungen lassen keinen Zweifel daran, daß sich Hans-Georg Trescher um die Ausarbeitung einer „Technik“ der psychoanalytisch-pädagogischen Aus- und Weiterbildungsarbeit stärker bemüht hat als um die Ausarbeitung irgend einer anderen feldspezifischen Theorie der psychoanalytisch-pädagogischen Praxisgestaltung – was nur von Konsequenz zeugt. Denn jene Kompetenzen, deren es zum szenischen Verstehen und zur Ausgestaltung „fördernder Dialoge“ bedarf, können nach Trescher selbst im Fall des Vorliegens elaborierter technischer Theorien nicht über bloßes Literaturstudium, sondern bloß über den Besuch von spezifisch konzipierten Ausbildungs- und Fortbildungsgängen entfaltet werden (1978, 245).

Erste Anstöße zur Beschäftigung mit solchen Fragen der Didaktik psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzvermittlung erhielt Hans-Georg Trescher am Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Universität Frankfurt. Als junger Mitarbeiter lernte er bei Aloys Leber dessen psychoanalytisch-pädagogische Projektseminare kennen, in denen der Anspruch einer Verknüpfung von Praxisreflexion, Selbsterfahrung und Kompetenzvermittlung verfolgt wurde (Leber 1980). In seinem Aufsatz „Zur Theorie psychoanalytisch-pädagogischer Gruppenverfahren in der heilpädagogischen Ausbildung“ (1978) und in dem mit Aloys Leber verfaßten Beitrag über „Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen“ (1987d) stellt er das Konzept dieser Projektseminare und deren theoretische Fundierung dar.

Als Hans-Georg Trescher 1985, knapp nach seiner Habilitation an der Universität Frankfurt, eine Professur für Sonder- und Heilpädagogik an der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt erhielt, knüpfte er an seine inzwischen reichhaltig gewordenen Erfahrungen als Projektseminarleiter, Hochschullehrer, Gruppenanalytiker und Supervisor an. Er konzipierte gemeinsam mit Marlie Preis ein sonder- und heilpädagogisches Schwerpunktstudium nach psychoanalytisch-pädagogischen Gesichtspunkten, das ein studienbegleitendes Praktikum im Anschluß an ein Blockpraktikum, ein begleitendes Supervisionsseminar sowie zwei darauf abgestimmte, mehrere Semester lang dauernde Theorie-seminare umfaßt. In Hans-Georg Treschers Arbeiten über „Studium und Praxisbezug“ (1992f) sowie „Über Aspekte des Gegenstandsbereiches, der Methode und der Lehre psychoanalytischer Heilpädagogik“ (1991b) stellt er unter Bezugnahme auf Fallberichte dieses Schwerpunktstudiumskonzept dar, dabei vor allem die Spezifität des Supervisionsseminars skizzierend, das über weite Strecken streng strukturiert ist und sich durch eine enge Verknüpfung zwischen Fallberichts-diskussion und Gruppenprozeßanalyse auszeichnet.

Hans-Georg Treschers Erfahrungen mit den Grenzen des Lehrens und Lernens auf Universitäts- und Hochschulboden, die er exemplarisch in einem Aufsatz über „Gruppenanalytische Selbsterfahrung in der Ausbildung von PädagogikstudentInnen“ (1988b) dargestellt hat, waren für ihn weiters Anstoß für die Entwicklung postgradualer Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Als Gründungsmitglied und langjähriger Leiter des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik war Hans-Georg Trescher maßgeblich an der Planung und Durchführung eines dreijährigen postgradualen Weiterbildungsganges in psychoanalytischer Pädagogik beteiligt, der Selbsterfahrung, Supervision und Theorieausbildung vorsieht und auf die Vermittlung von arbeitsfeldspezifischen psychoanalytisch-pädagogischen Kompetenzen abzielt. Der posthum erschienene Aufsatz „Postgraduale Weiterbildung in Psychoanalytischer Pädagogik“ (1993c), der vom Konzept dieses Weiterbildungsganges und den damit gemachten Erfahrungen berichtet, stellt einen der letzten Beiträge von Hans-Georg Trescher dar, die publiziert werden konnten.

6. Abschließendes zum Thema Kontinuität und Kontroverse

Aus Hans-Georg Treschers Werk spricht in vielfacher Weise die Wertschätzung der Momente der Kontinuität und Stabilität:

- Hans-Georg Treschers Konzepte der psychoanalytisch-pädagogischen Aus- und Weiterbildung setzen auf kontinuierlich verfolgte Kompetenzentfaltung.
- Stabilität und Verlässlichkeit sind gefordert, wenn Hans-Georg Trescher für die Optimalstrukturierung pädagogischer Arbeitsfelder sowie dafür plädiert, daß Pädagogen „holding-functions“ übernehmen sollen.
- Das Wissen um die Tatsache, daß die weitere Institutionalisierung von psychoanalytischer Pädagogik kontinuierlich geführter Diskussionen bedarf, war für ihn und Christian Büttner wesentlicher Anstoß für die Gründung des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik und für die Eröffnung der Buchreihe „Psychoanalytische Pädagogik“ (vgl. 1989ff; 1989a, 1990a, 1991a, 1992a, 1993).
- Und Kontinuität zeigte Hans-Georg Trescher auch in der Art und Weise, in der er all die Jahre über wissenschaftlich an den für ihn bedeutsamen Themensträngen arbeitete.

Hans-Georg Treschers wissenschaftliches Werk weist keine Brüche auf, doch zeigt es zugleich, daß Hans-Georg Trescher keineswegs davor zurückschreckte, wissenschaftliche Kontroversen konzentriert und pointiert zu führen. Ohne in den Ton billiger oder verletzender Polemik zu fallen, verdeutlichte er seine eigenen Anliegen wiederholt über die kritische Auseinandersetzung mit anderen Positionen – man denke nur an seine Diskussion der Auffassungen von Lorenzer (1970b), Ziehe (1975), Körner (1980) oder Wagner-Winterhager (1988) (vgl. Trescher

1979a,c, 1981b; 1985a, 171ff; 1988a). Aufmerksam verfolgte er nicht nur die zustimmende, sondern auch die kritische Rezeption seiner vielzitierten Schriften. Und mit wissenschaftlicher Lust hatte er noch knapp vor seinem Tod die Absicht gefaßt, mit Wiener Kolleginnen und Kollegen unterschiedliche Auffassungen zum Thema des szenischen Verstehens (Datler u.a. 1992, Petrik 1991, 1992) oder zur Theorie des Therapie-Pädagogik-Verhältnisses (vgl. Figdor 1989, Datler, 1995) eingehender zu diskutieren und zu publizieren. Wir werden daher Hans-Georg Treschers wissenschaftlichem Anliegen wohl dann gerecht, wenn wir uns hinkünftig mit dem bloßen Nachzeichnen seiner Positionen nicht zufrieden geben, sondern seine Publikationen vielmehr als Anstoß begreifen, die von ihm aufbereiteten Themenstränge weiterzuführen, ohne hinter die von ihm entfaltenen Argumentationsfiguren und das von ihm vorgeführte Argumentationsniveau zurückzufallen.

Literatur

a) Veröffentlichungen von Hans-Georg Trescher

- 1976 gem. m. Simeon, U.: Die Bedeutung von gruppenpsychologischen Prozessen in Mathematik/Naturwissenschaft/Technik-Kursen. In: *Hess. Blätter für Volksbildung* 26, 244-252
- 1978 Zur theoretischen Fundierung pädagogisch-psychoanalytischer Gruppenverfahren in der Ausbildung von Heilpädagogen. In: Jantzen, W./Müller, U. (Hrsg.): *Theorie und Praxis in der Ausbildung (Behindertenpädagogik, Beiheft 6)*. Oberbiel (Jarick), 240-253
- 1979a Sozialisation und beschädigte Subjektivität (Band 5 der von A. Leber hrsg. Reihe „Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik“). Frankfurt (Fachbuchhandlung für Psychologie – Verlagsabteilung)
- 1979b Narzißmus und Comic. Archaische Seelentätigkeit und die Comics der Superhelden. In: *Kindheit* 1, 87-104. – Wiederabgedruckt in: Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen (Band 8 der von A. Leber hrsg. Reihe: „Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik“). Frankfurt (Fachbuchhandlung für Psychologie – Verlagsabteilung), 1983, 180-196
- 1979c Anpassung an den autoritären Charakter? In: Häsing, H. et al. (Hrsg.): *Narziß – ein neuer Sozialisationstypus?* Weinheim (päd. – extra Buchverlag), 87-99
- 1981a Überlegungen zur Psychoanalytischen Pädagogik heute. In: *Psychoanalyse* 2, 2-33
- 1981b Zum Verhältnis von autoritärem Charakter und neuem Sozialisationstypus. In: *Psychoanalyse* 2, 341-355
- 1981c Narzißmuskonzeption. In: *päd.-extra*, Heft 2/1981, 54-55
- 1982a Wer versteht, kann (manchmal) zaubern. Oder: Spielelemente in der Pädagogik. In: *Kindheit* 4, 77-90. – Wiederabgedruckt in: Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen (Band 8 der von A. Leber hrsg. Reihe: „Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik“). Frankfurt (Fachbuchhandlung für Psychologie – Verlagsabteilung), 1983, 197-210
- 1982b Aspekte der Lebenswelt und des Fernsehkonsums von Kindern. In: *Kinder-Bücher-Medien*, Heft 20, 13-16. – Wiederabgedruckt in: Reproduktion der frühen

Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen (Band 8 der von A. Leber hrsg. Reihe: „Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik“). Frankfurt (Fachbuchhandlung für Psychologie – Verlagsabteilung), 1983, 173-179

- 1982c Der Verwahrloste und seine Erzieher. In: *Kindheit* 4, 349-365
- 1983a gem. m. Büttner, Ch.: Videokrieg – Die unablässige Suche nach dem Feind. In: Leber, A. u.a.: *Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen* (Band 8 der von A. Leber hrsg. Reihe: „Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik“). Frankfurt (Fachbuchhandlung für Psychologie – Verlagsabteilung), 1983, 29-34
- 1983b gem. m. Büttner, Ch.: Wenn nur erst der Feind vernichtet ist... In: *psychologie heute*, 1/1983, 72-75
- 1983c gem. m. Büttner, Ch.: Videokriege und Groschengräber. In: Hess. Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (Hrsg.): *Friedensforschung aktuell*, Nr. 6, 1-8. – Wiederabgedruckt in: *Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen* (Band 8 der von A. Leber hrsg. Reihe: „Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik“). Frankfurt (Fachbuchhandlung für Psychologie – Verlagsabteilung), 1983, 48-59
- 1984a gem. m. Leber, A./Büttner, Ch. (Hrsg.): Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation. Ergebnisse der 10. Arbeitstagung des DAGG in Frankfurt/M. Sonderheft der Zeitschrift *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 20, 97-212
- 1984b „Wenn ich einmal groß bin!“ In: *TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik)*, 5/1984, 273-276
- 1985a Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Frankfurt und New York (Campus) (2., 3. und 4. Auflage unter 1989ff, 4)
- 1985b gem. m. Leber, A./Büttner, Ch.: Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation. Bd. 1: *Kindheit und Familie*. Göttingen (Vanderhoeck und Ruprecht)
- 1985c gem. m. Leber, A./Büttner, Ch.: Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation. Bd. 2: *Beruf und Gesellschaft*. Göttingen (Vanderhoeck und Ruprecht)
- 1985d Was ist Psychoanalytische Pädagogik? In: Bittner, G./Ertle, Chr. (Hrsg.): *Pädagogik und Psychoanalyse*. Würzburg (Königshausen und Neumann), 61-69
- 1985e Magie und Empathie. In: Büttner, Ch. (Hrsg.): *Zauber, Mythen, Rituale*. München (Kösel), 43-66
- 1985f gem. m. Weiss-Zimmer, E.: Psychoanalytische Pädagogik im Kindergarten. In: *TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik)*, Heft 5/1985
- 1985g Psychoanalytische Beratung im Kindergarten. In: *Welt des Kindes* 63, 278-283
- 1985h Beziehung oder Erziehung? In: Rothbucher, H./Wurst, F. (Hrsg.): *Zeig' mir wie das Leben geht*. Salzburg (Eigenverlag der Int. Päd. Werktagung), 108-117
- 1986 gem. m. Büttner, Ch. (Hrsg.): *Adieu Alltag*. München (Kösel)
- 1987a gem. m. Reiser, H. (Hrsg.): *Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik*. Mainz (Grünwald) 1987^{1,2}
- 1987b gem. m. Büttner, Ch. (Hrsg.): *Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag*. Mainz (Grünwald)
- 1987c *Selbstverständnis und Problembereiche der Psychoanalytischen Pädagogik*. In: 1987a, 197-209
- 1987d gem. m. Leber, A.: *Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen*. In: 1987b, 113-122
- 1987e *Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen*. In: 1987b, 150-161
- 1987f „Ja, aber ich doch nicht!“ – Von der Schwierigkeit, Zwillinge als zwei eigenständige Personen zu sehen. In: *Welt des Kindes* 65, 212-215

- 1988a Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse. In: *neue praxis* 18, 455-464
- 1988b Gruppenanalytische Selbsterfahrung in der Ausbildung von PädagogikstudentInnen. In: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 24, 364-376
- 1988c Industriell gefertigte Phantasiewelten. In: *medien praktisch* Heft 2/1988, 51-56
- 1988d Gewalt im Spiel. In: *medien praktisch* Heft 4/1988, 60-61
- 1988e Vermarktete Pädagogik. In: *TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik)* 96, 255-259
- 1988f Flipper, Videospiel, Glücksspielautomat. – Überlegungen zu unbewußten Spielinhalten beim Automatenenspiel. In: Barth, F. (Hrsg.): *Impulse zur Veränderung des sozialen Lebens*. Darmstadt (Evangelische Fachhochschule), 163-185
- 1989a gem. m. Büttner, Ch. (Hrsg.): *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 1. Mainz (Grünewald) 1989¹, 1990²
- 1989b gem. m. Leber, A./Weiss-Zimmer, E.: *Krisen im Kindergarten – Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen*. Frankfurt (Fischer) 1989^{1,2}, 1990³
- 1989c Psychoanalytische Pädagogik. In: *Integrative Therapie* 15, 375-380
- 1989ff gem. m. Büttner, Ch. (Hrsg.): Buchreihe „Psychoanalytische Pädagogik“. Mainz (Grünewald).
- Bisher erschienene Bände:
- 1 Büttner, Ch.: *Gewalt vermeiden in gesellschaftlichen Konflikten. Erwachsenenbildung zur Auseinandersetzung zwischen Institutionen und „neuen Protestbewegungen“*, 1989
 - 2 Niedergesäß, B.: *Förderung oder Überforderung? Probleme und Chancen der außerfamilialen Betreuung von Kleinstkindern*, 1989
 - 3 Jonas, M.: *Trauer und Autonomie bei Müttern schwerstbehinderter Kinder. Ein feministischer Beitrag*, 1990
 - 4 Trescher, H.-G.: *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik* (Neuaufgabe von 1985a), 1989², 1990³, 1992⁴
 - 5 Büttner, Ch., Finger-Trescher, U./Scherpner, M. (Hrsg.): *Psychoanalyse und soziale Arbeit*, 1990
 - 6 Figdor, H.: *Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung. Eine psychoanalytische Studie*, 1991^{1,2}, 1992³, 1994⁴
 - 7 Büttner, Ch./Finger-Trescher, U. (Hrsg.): *Psychoanalyse und schulische Konflikte*, 1991
 - 8 Büttner, Ch.: *Kinder und Krieg. Zum pädagogischen Umgang mit Haß und Feindseligkeit*, 1991
 - 9 Eggert-Schmid Noerr, A.: *Geschlechterrollenbilder und Arbeitslosigkeit*, 1991
 - 10 Hirblinger, H.: *Pubertät und Schülerrevolte*, 1992
 - 11 Finger-Trescher, U./Trescher, H.-G. (Hrsg.): *Aggression und Wachstum*, 1992
 - 12 Muck, M./Trescher, H.-G. (Hrsg.): *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik*, 1993
 - 13 Kaufhold, R. (Hrsg.): *Annäherung an Bruno Bettelheim*, 1993
 - 14 Eggert-Schmid Noerr, A./Hirmke-Wessels, V./Krebs, H. (Hrsg.): *Das Ende der Beziehung? Frauen, Männer, Kinder in der Trennungskrise*, 1994
- 1990a gem. m. Büttner, Ch. (Hrsg.): *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 2. Mainz (Grünewald)
- 1990b Gruppenanalyse in der Ausbildung zur sozialen Arbeit. In: Büttner, Ch./Finger-Trescher, U./Scherpner, M. (Hrsg.): *Psychoanalyse und soziale Arbeit*. Mainz (Grünewald), 97-109 (Text ident. mit 1988b)
- 1991a gem. m. Büttner, Ch. (Hrsg.): *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 3. Mainz (Grünewald)
- 1991b „Ungleichheit für alle!“ Aspekte des Gegenstandsbereichs, der Methode und der Lehre psychoanalytischer Heilpädagogik. In: *Z.f.Hochschuldidaktik* 15, 324-346

- 1992a gem. m. Büttner, Ch./Datler, W. (Hrsg.): *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 4. Mainz (M. Grünewald)
- 1992b gem. m. Finger-Trescher, U. (Hrsg.): *Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen* (Trescher 1989ff, Band 11). Mainz (Grünewald)
- 1992c gem. m. Finger-Trescher, U.: *Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung*. In: 1992b, 90-116
- 1992d Psychoanalytische Pädagogik. In: Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hrsg.): *Pädagogische Konzeptionen*. Donauwörth (Verlag Ludwig Auer), 204-221
- 1992e *Der psychoanalytische Beitrag zum Verständnis pädagogischer Beziehungen*. In: *Schulheft* 67 (Lernwidersprüche & pädagogisches Handeln). Wien (Jugend & Volk), 63-71
- 1992f Studium und Praxisbezug. Praxisprojekte in der Lehre Psychoanalytischer Pädagogik. In: Chasse, A./Drygala, A./Eggert-Schmid Noerr, A. (Hrsg.): *Randgruppen 2000*. Bielefeld (Böllert), 213-233
- 1993a gem. m. Büttner, Ch./Datler, W. (Hrsg.): *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 5. Mainz (Grünewald)
- 1993b gem. m. Muck, M. (Hrsg.): *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik* (Band 12 von 1989ff). Mainz (Grünewald)
- 1993c Postgraduale Weiterbildung in Psychoanalytischer Pädagogik. Konzept und Erfahrungen mit einem dreijährigen Weiterbildungsgang. In: 1993a, 14-28
- 1993d Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: 1993b, 167-201
- 1993e Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Erziehung. In: *Pädagogik*, 1. Beiheft, 9-15

b) Weitere zitierte Literatur

- Adorno, Th./Frenkel-Brunswik, E. u.a.
1950 *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt (Suhrkamp) 1968
- Bernfeld, S.
1925 *Sisyphos, oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt (Suhrkamp) 1967
- Büttner, G.
1973 *Psychoanalyse und das Handeln des Erziehers*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 19, 1973, 77-89
- Datler, W.
1995 *Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer Theorie psychoanalytischer Praxis. Zugleich ein Beitrag zur Theorie des Verhältnisses zwischen Psychotherapie und Pädagogik*. Mainz (Grünewald) (im Druck)
- Datler, W./Tebich, H./Petrik, R.
1992 *Zur Verknüpfung von Theorieaneignung und Praxisreflexion. Drei hochschuldidaktische Versuche zur psychoanalytischen Pädagogik*. In: Fröhlich, V./Göppel, R. (Hrsg.): *Sehen, Fühlen, Verstehen: Psychoanalytisch orientierte Zugänge zu pädagogischen Handlungsfeldern*. Königshausen & Neumann (Würzburg) 1992, 164-191
- Figdor, H.
1989 „Pädagogisch angewandte Psychoanalyse“ oder psychoanalytische Pädagogik? Fortsetzung der Diskussion über das theoretische Verhältnis zweier Disziplinen. In: *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 1. Mainz (Grünewald) 1989, 136-172
- Finger, U.
1977 *Narzissmus und Gruppe*. Frankfurt (Fachbuchhandlung für Psychologie)

- Füchtner, H.
 1978 Psychoanalytische Pädagogik. Über das Verschwinden einer Wissenschaft und die Folgen. In: *Psyche* 32, 193-210.
- Leber, A.
 1972 Psychoanalytische Reflexion – Ein Weg zur Selbstbestimmung in Pädagogik und Sozialarbeit. In: Leber, A./Reiser, H. (Hrsg.): *Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik*. Neuwied & Berlin (Luchterhand) 1972, 13-51
- 1977a Psychoanalytische Gruppenverfahren im Bildungsbereich – Didaktik oder Therapie? In: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 12, 1977, 242-254
- 1977b Psychoanalytische Aspekte einer heilpädagogischen Theorie. In: Bürli, A. (Hrsg.): *Sonderpädagogische Theoriebildung – Vergleichende Sonderpädagogik*. Luzern (Verlag der Schweizer Zentralstelle für Heilpädagogik) 1977, 81-91
- 1980 Psychoanalytische Projektseminare in der Ausbildung von Heilpädagogen an der Hochschule. In: Leber, A. (Hrsg.): *Heilpädagogik*. Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft) 1980, 391-402
- Lorenzer, A.
 1970a Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs. Frankfurt (Suhrkamp)
 1970b Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt (Suhrkamp)
- 1972 Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt (Suhrkamp)
- 1974 Die Wahrheit der Psychoanalytischen Erkenntnis. Frankfurt (Suhrkamp)
- Petrik, R.
 1991 Frankfurter Konzepte des szenischen Verstehens in der Psychoanalytischen Pädagogik? Rückfragen an Aloys Leber und Hans-Georg Trescher. (unveröff. Diplomarbeit am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien)
- 1992 Szenisches Verstehen – Forschungsinstrument und/oder Handlungskonzept Psychoanalytischer Pädagogik. In: *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 4. Mainz (Grünwald) 1992, 163-178
- Wagner-Winterhager, L.
 1988 Psychoanalytische Pädagogik in ihren Anfängen. In: *Neue Praxis* 18, 1988, 111-119
- Ziehe, Th.
 1975 Pubertät und Narzißmus. Frankfurt/Main (EVA)
- Zulliger, H.
 1936 Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik. In: *Z.f.psychoanalytische Pädagogik* 10, 1936, 337-359