

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

**Volker Schmid**

### **Bildung als Präsentation und Repräsentation**

Analysen von Episoden einer pädagogischen Einzelfallarbeit unter den Gesichtspunkten von kommunikativen Mustern, unbewußten Phantasien und bildungstheoretischen Reflexionen

#### **Einleitung**

Es soll im folgenden um den Bericht über die Einzelbetreuung eines 8jährigen Mädchens – Michaela – gehen. Durchgeführt wurde sie von einer Studentin<sup>1</sup>, Lehrerin, die nach langer Familien- und Erziehungszeit das Aufbaustudium der Sonderpädagogik aufgenommen hat. Ihre eigenen Kinder gehen an die Volljährigkeit und sie selbst ist in der zweiten Hälfte der Dreißiger. In dem Bericht möchte ich – in Zwischenschritten eher andeutend – eine wenigstens grobe Vorstellung über den Gesamtverlauf dieser Arbeit geben, die über gut ein Jahr hinging. Ins Zentrum gerückt werden jedoch drei Episoden und Sequenzen vom Beginn und aus dem Verlauf der Arbeit, denen aus meiner Sicht zentrale Bedeutung zukommt.

Ich werde dann zunächst meine Sicht des Prozesses, vor allem unter psychoanalytischen Gesichtspunkten zusammenfassen und anschließend das Material unter bildungstheoretischen Perspektiven betrachten. Eine kritische Zusammenschau psychoanalytischer und bildungsbezogener Perspektiven ist mir deshalb so wichtig, weil sich immer wieder zeigt, daß sich die Beziehungsdimension ganz in den Vordergrund schiebt, wenn pädagogische Prozesse psychoanalytisch betrachtet werden. Erziehung bleibt im Blick und Bildung verschwindet im Dunkel.

Zum Hintergrund der Arbeit mit Michaela: Die Betreuung lief im Rahmen eines langjährigen Projekts zur Kooperation von Sonderschullehrern mit Regelschulen an der Abteilung für Verhaltensgestörtenpädagogik am Fachbereich Sonderpädagogik in Reutlingen, wodurch eine regelmäßige Gruppenkonsultation unter psychoanalytischen Gesichtspunkten gewährleistet war.

<sup>1</sup> Ich danke Frau Sonderschullehrerin Steegmüller für die fruchtbare Zusammenarbeit während der Praxisphase des Projekts.

Michaela war damals acht Jahre alt und besuchte seit 1/4 Jahr die zweite Klasse. Eine Betreuung wurde für sie gesucht, weil sie in Mathematik ganz außerordentlich schlecht sei, praktisch über keinerlei Grundlagen verfüge. Der Förderunterricht der Schule habe nichts gebracht und die Hilfe der Mutter bewirke ebensowenig eine Änderung. Es war bereits eine Überweisung an eine Sonderschule diskutiert worden, gegen die sich die Eltern aber heftigst zur Wehr setzten.

Die Mathematiklehrerin wie auch die Klassenlehrerin stellen sich einen intensiven Nachhilfeunterricht vor, wie sich später zeigt spricht die Mutter vor allem auf den Vorschlag einer spielerischen Förderung an.

Übereinstimmend wird Michaela als ein liebes und nettes Kind geschildert. Bis vor kurzem war sie in einer logopädischen Behandlung, weil sie stotterte, was auch jetzt nicht ganz verschwunden sei. Nebenher kommt die Klassenlehrerin auf kleine Absenzen von Michaela zu sprechen, mißt ihnen aber keine Bedeutung bei. In der Klasse sei sie recht isoliert.

## 1. Der pädagogische Prozeß und seine psychoanalytische Interpretation

Ein Gespräch mit der Mutter hinterläßt bei der Studentin einen zwiespältigen Eindruck. Sie erlebt eine sehr bemühte, pädagogisch aufgeklärte Frau, die ihr Kind nicht überfordern möchte und es mit Sorgfalt begleitet. Man könnte aber genausogut sagen: eine Mutter, die mit Sorgfalt aufs schärfste hinter ihrem Kind und seinen Leistungen her ist. Die Studentin selbst fühlt sich zur Heilsbringerin hochstilisiert und spürt in sich Versagensängste und ein Gefühl von Enge. Sie bemerkt eine Atmosphäre fürsorglicher Kontrolle und wünscht sich viel Abstand und Unabhängigkeit gegenüber der Mutter zu sichern, nicht zuletzt, um deren intensive Kooperationswünsche begrenzt zu halten. „Sagen Sie mir rückhaltlos alles, was Ihnen auffällt“, ist ein Satz, der die verdeckte Aggressivität charakterisieren mag. Die Vermutung liegt natürlich nah, ob Michaela ähnliches erlebt, nur eben sehr viel diffuser und hilfloser.

Daß Michaela als Säugling adoptiert wurde, findet die Mutter eine völlig überflüssige Information der Lehrerin. Sie erlebe das Kind längst wie ein eigenes. Wie sich hier bereits andeutet und später deutlich zeigt, ist damit ein brisantes Tabu berührt worden, zu dessen Inhalt auch gehört, daß die leibliche Mutter Prostituierte war – was ebenfalls erst sehr spät bekannt wird.

Michaela war vorzeitig geboren worden, mußte deshalb neun Wochen in der Klinik bleiben und wurde nach einigen Wochen im Säuglingsheim in diese Familie aufgenommen.

Aus einem Hausbesuch vor Beginn der Betreuung kurz noch einige wenige Hinweise:

Es gibt eine jüngere Schwester, die ebenfalls adoptiert ist. Familie wie

Haus sind proper, komfortabel, heil – alles wirkt auf die Studentin etwas zu heil, zu bemüht. Michaela wird in aller Dezenz regelrecht vorgeführt und genau so penetrant muß sie sich als Rechenversagerin präsentieren.

Aber zwei Dinge bringen Leben und Wachheit herein – und dies soll die *erste Episode* sein, die ich eingehender besprechen möchte.

### 1.1 Eine erste Episode

Als Michaela auf den drängenden Wunsch der Mutter hin ihr Rechenheft zeigen soll, stößt sie aus Ungeschicklichkeit der Studentin die Heftecke so ins Auge, daß diese buchstäblich heulend und schniefend über den falsch gelösten Aufgaben sitzt. Da ist offensichtlich die brave Folgsamkeit durchstoßen. In der Beratung haben wir es spontan als Fehlhandlung begriffen.

Als die Studentin sie fragt, wo sie denn bei einem bevorstehenden Besuch in der Klasse sitzen soll, da empfiehlt ihr Michaela den freigewordenen Platz neben einem Mädchen. Der Platz ist aber freigeworden, weil dieses Mädchen ihren Nachbarn so gestaucht haben soll, daß er jetzt wegen einem gebrochenen Bein fehlt.

Beim Gespräch in der Konsultationsgruppe sind wir über diese Episode erwartungsvoll angetan: Da gibt es nicht nur diese gehemmte Michaela, die sich allem fügt, sondern sie nimmt in brüchig abgewehrter Aggressivität mit Vehemenz Kontakt auf. Ob die Rechenschwierigkeiten, die Absenzen und das Stottern aus diesem ersten angedeuteten Zusammenhang heraus als Symptome Sinn bekommen werden?

Die hoffnungsvollen prognostischen Erwartungen machen sich an zweierlei fest.

Einmal daran, daß die angeblich so brave Michaela sich auch in ihrer Stärke und in ihrem Ärger zu erkennen gibt, verkleidet zwar, aber doch hinreichend erkennbar. Zum anderen – und das geht auf eine mögliche Erklärung hinaus – muß sie bei der Studentin etwas gemerkt haben, was ihr Vertrauen gab, ihren Ärger riskieren zu können. Aus den Gegenübertragungsgefühlen der Studentin wissen wir etwas von ihrem Wunsch, sich gegen die starke Kontrolle abzugrenzen, sich Freiheit zu erhalten gegenüber der ambivalenten Idealisierung, mit der sie hochgehoben wurde. Steckte hinter dem elterlichen Rahmen von besorgtem Druck und Wohlgeordnetheit möglicherweise eine Brüchigkeit und Schwäche, auf die Michaela antwortete, indem sie selbst einen sicherheitsstiftenden Rahmen mit zu übernehmen suchte und deshalb so unauffällig brav geworden war? Die Reaktion der Mutter auf das Adoptionsthema könnte hier durchaus ein inhaltlicher Hinweis sein. Jedenfalls könnte auf solchem Hintergrund Michaela sehr rasch die Studentin mit unbewußten Hoffnungen auf einen sicheren Gegenpart besetzt haben, der es aushalten würde, wenn sie sich offener zeigt. Gestützt wird die Hoffnung auf eine fruchtbare Arbeit aber auch durch

die Studentin, die eben solche Prozesse wahrnehmen und offen aufnehmen kann.

Bei Hospitationen in Deutsch und Mathematik zeigt sich die gehemmte Michaela. Im Rechenunterricht benutzt sie ein ganzes Arsenal an Wegen, um sich nicht mit dem Arbeitsblatt beschäftigen zu müssen. Schließlich versucht sie abzuschreiben. Bei der einen Nachbarin stößt sie auf Protest, bei der anderen gelingt es. Die Lehrerin hat die Hoffnung für Michaela aufgegeben; sie kann nicht einmal im Zehneraum strukturieren. Die Hausaufgaben jedoch seien korrekt und sauber – wohl durch Mutters Hilfe. Im Deutschunterricht ist sie etwas aktiver und die Klassenlehrerin berichtet, daß Michaela Riesenfortschritte gemacht habe und inzwischen auf dem Stand der Klasse sei. Von den anderen Mädchen jedoch werde sie ziemlich gehänselt und Michaela versuche aus ihrer Isolierung heraus immer wieder erfolglos Freundinnen zu gewinnen, auch mit kleinen Geschenken.

Die Studentin möchte, vor allem wegen Michaelas Gehemmtheit und Isolation, mit ihr vorwiegend mit einem offenen Spielangebot und mit Malen arbeiten. Auf die Rechenschwierigkeiten bezogen, teilweise auch etwas den Druck der Mathematiklehrerin aufgreifend, will sie jeweils eine Arbeitsphase mit einfachen Rechenspielen und konkreten Materialien dazwischenschieben, um auf diesem Weg den Zahlenraum bis zwanzig aufzubauen und zu strukturieren.

Michaela wird ziemlich schnell eine begeisterte Spielerin und wenn man gewinnen kann und sie Erfolg hat, gerät sie ganz aus dem Häuschen. Aber da gibt es Bedingungen: Einfache Glücksspiele sind ihr das liebste, wenn jedoch ein Spiel eine einführende Erklärung braucht, dann läuft sie ziemlich schnell weg oder zeigt ihre Unlust und Ungeduld auf andere Weise. Regeln sind rasch eine Gelegenheit zum Mogeln und wenn sie zu verlieren fürchtet, dann ist die Lust weg, sie ist rasch gekränkt, verstimmt und zeigt das auch sehr direkt. Wenn die Studentin sie mit solchen Dingen konfrontiert, dann schlägt Michaela gerne strafend zurück, indem sie beispielsweise eine Einladung an die Studentin wieder zurückzieht. Die Studentin kommentiert solche Dinge immer wieder, so daß der innere Zusammenhang möglichst ins Offene kommt und nicht nur agierend auf der Handlungsebene dokumentiert wird. Es kommt auch offensichtlich etwas in Bewegung, denn die Klassenlehrerin berichtet, daß Michaela lebhafter wird, sich auch an Streichen beteiligt. In den Betreuungsstunden wird sie selbständiger, strukturiert von sich aus stärker und wird weniger davon abhängig, daß die Studentin Vorschläge und Vorgaben macht. Erhalten bleibt jedoch die weitgehend narzißtische Grundstruktur. Als Knetmasse verfügbar wird, ist Michaela sehr angetan, aber sie kann von sich aus keine Idee fassen, was sie daraus machen möchte. Auf Anregung der Studentin entsteht dann allmählich ein ganzer Zoo. Mit diesem Material entwickeln sich aggressive Spiele, wobei aber Michaela ihre Angriffe gegen die Spielfiguren der Studentin rasch wieder zurücknimmt und ein versöhnliches

Appeasement-Angebot macht.

Zweifellos sind eigene Angriffe für Michaela subjektiv hochgefährlich. Wohl deshalb fallen ihr zunächst keine Gestaltungsideen mit dem Knetmaterial ein, das ihr doch gleich so freudig willkommen war. Denn dieses Material ist natürlich inhaltlich und von den Spielstrukturen her völlig offen, bietet also ihren Phantasien einen freien Einfallsraum. Dies erlebt Michaela subjektiv bedrohlicher als die bisherigen strukturierten Spiele. Die Angriffe gegen das Spiel der Studentin konnten zwar häufig aus der Situationsdynamik heraus begriffen werden, überwiegend im Kontext kleiner narzißtischer Enttäuschungen. Aber dennoch blieb in den Konsultationen der Eindruck, als wäre damit nur eine marginale Oberfläche verstanden. Deshalb blieb zunächst einmal vor allem wichtig, die Aggressionen als Zeichen dafür zu nehmen, daß in der Beziehung zur Studentin die ihnen geltende Abwehr brüchiger werden konnte. Das Arbeitsbündnis und die positive Grundübertragung entwickelten sich nämlich rasch zu großer Stabilität.

Die immer so rasch einsetzenden Appeasement-Aktionen von Michaela waren sehr schwer einzuschätzen. Sie als Wiedergutmachtungsgesten zu begreifen, ließ heftige Zweifel übrig. Einerseits weckte der Bericht über sie in der Konsultation immer wieder Stimmungen von Verärgerung, und bei der Studentin blieb andererseits nach solchen Sitzungen beträchtliche Verspannung, die wir uns als abgewehrte Aggressivität deuteten. Von Wiedergutmachtungsgesten hätten wir uns jedoch eher eine Lösung der Spannung erwartet. Gleichzeitig fiel die ängstliche Grundtönung ins Auge, mit der Michaela zu diesem Appeasement gezwungen zu sein schien. So begriffen wir diese Versuche eher als Aktionen, durch welche die Angriffe ungeschehen gemacht werden sollten und eine drohende Katastrophe ängstlich vermieden werden sollte.

Ging es um die Gefahr, die Beziehung aufs Spiel zu setzen, die Studentin zu verlieren? Als möglicher Hintergrund für Michaelas Angst spielte in unseren Diskussionen immer wieder das Wissen um ihre Adoption eine Rolle. Aber wegen der offenkundigen Tabuierung blieb dies für uns ein eingekapseltes Wissen, das nicht fruchtbar werden konnte. Es war unbekannt, ob Michaela bewußt etwas davon wußte. Und das Thema in den Sitzungen direkt einzuführen, an den Eltern vorbei, wurde diskutiert, aber immer wieder verworfen. Im Material gab es wiederholt Hinweise, die nahelegten, daß Michaela zumindest diffus ahnend von ihrer Adoption „wußte“. Immerhin war auch ihre jüngere Schwester ohne Schwangerschaft in die Familie gekommen.

Die Rechenphasen, in denen es zunächst um den Umgang mit kleinen Mengen ging, waren noch sehr viel schwieriger. Die Studentin setzt verschiedene konkrete Materialien und Rechenspiele ein, aber Michaela verliert meistens ganz schnell die Lust, wird unmutig, weicht aus, lenkt ab – sie mag aber zugleich kaum Hilfe annehmen. Anschließendes freies Spielen wird immer deutlicher zur eingeforderten Liebesprämie und die

Studentin wird im Zusammenhang mit dem Rechnen allmählich zu einem eindeutig bösen Objekt. So wird auch verständlich, daß Michaela anfängt, Geschenke einzufordern. Strukturell erinnert das sehr an jene Beobachtungen von Margret Mahler, wie kleinen Kindern – in der Obhut von Kindergärtnerinnen gelassen – ihre Mutter innerlich allmählich zur bösen Mutter zu werden droht, weil sie sie alleingelassen hat. Wenn sie dann zurückkommt, fragen einige zuallererst nach einem mitgebrachten Geschenk. Da werden Geschenke eingefordert, um die Mutter geradezu konkretistisch wieder als gutes Objekt besetzen zu können (Mahler, M. u.a. 1978, 112, 130). Wenn Michaela Rechenregeln einhalten soll, wenn sie Arbeitsanweisungen über sich ergehen lassen muß, das scheint für sie eine beständige Kränkung zu sein. Und aus dem Rechenzusammenhang liegt es natürlich nah, ihre Angst vor Versagen und Nichtskönnen in Rechnung zu stellen. Nur hat sie durchaus ihre kleinen Erfolge und die werden auch gewürdigt. Aber sie scheinen vom Eindruck her wie zufällig und können von ihr nicht festgehalten werden. Die Ebene von Mißerfolgserwartungen scheint deshalb zu oberflächlich zu bleiben und zu kurz zu reichen. Die Transformation der Studentin zu einem bösen Objekt, die Gefahr aggressiver Durchbrüche mit ihrer potentiellen Gefährdung der Beziehung bekommt für uns tragfähigeren Erklärungswert. Dann würden übrigens auch tatsächlich die Absenzen im Unterricht verständlich werden, nämlich als Abwendung von der böse gewordenen Lehrerin und damit auch als Abwehr gegen bedrohlich aufsteigende aggressive Impulse hin in eine narzißtische Isolierung.

Die Hypothese von der Brüchigkeit ihrer inneren Objektbeziehungen kann man in einem Bild aus jener Zeit bekräftigt sehen: Sie malt einen Rosenstrauch, dem ausdrücklich jede Wurzel fehlt. Hier werden Aspekte eines Selbst ohne jede Verankerung dargestellt.

Wie sehr die Übertragungssituation unter Aspekten der Beziehung zur Mutter steht, wurde schlaglichtartig in einer kleinen Episode belegt. Michaela hatte eine Aufgabe zu Ende gebracht und sagte: „Frau Mutter, ich bin fertig!“ Als die Studentin auf dieses sehr direkte Angebot nicht einging, sondern zurückfragte, ob sie ihren Namen vergessen hätte, da blitzt Michaelas Schalk treffsicher auf: „Du bist ja Frau Holle.“ Als wollte sie sagen: Wenn du mich nicht verstehen willst, dann gebe ich dir auch ein Rätsel zurück.

Aus dieser Zeit stammt nun die *erste Sequenz*, etwa vier Monate nach Beginn der Arbeit.

### 1.2 Eine erste Stundensequenz und deren Folgen

Mit dem Rechnen wurde es dauernd schwieriger und es entwickelte sich eine zähe Auseinandersetzung zwischen den beiden um die Rechenphasen. Michaela hatte keinerlei Lust mehr dazu und schließlich riskiert sie in einer Sitzung den offenen Konflikt: Sie bricht das Rechnen ab, ist

wütend, und nicht einmal das beliebteste Rechenspiel kann sie noch bei der Stange halten. Etwas anderes solle die Studentin mit ihr spielen! So böse ist die Studentin für sie geworden, daß Michaela ihr entgegenknallt, bei der Rechenlehrerin würde das Rechnen ja noch Spaß machen, aber bei ihr sei es furchtbar. Und das, während gerade lautes Geschrei der Rechenlehrerin durch die Wand dringt. Michaela zerrt die Studentin zwischendurch an den Haaren und igelt sich trotzig-aggressiv in der Ecke mit ihrem Knetzoo ein. Die Studentin darf sich nicht rühren, stößt mit jedem Kontaktversuch auf scharfe Ablehnung. Als gegen Stundende bei ihr eine Knetkugel auf den Tisch fliegt, macht sie für sich einen Elefanten daraus, der in der Folge so wild von Michaelas Elefantenkindern beschossen wird, daß er immer wieder repariert werden muß. Die Geräuschszenerie ist auf beiden Seiten dem Getümmel entsprechend. In der folgenden Sitzung geht es über die vergangene Stunde. Die Studentin war nach der Sitzung noch lange mit dem schwer aushaltbaren Ausmaß an wütender Abgrenzung und Destruktivität beschäftigt gewesen. Sie erinnert Michaela an ihre große Wut und erzählt ihr, wie ihr selbst die Stunde immer noch einmal durch den Kopf gegangen sei. Michaela sagt nicht viel dazu, gibt aber deutlich zu erkennen, daß sie sich anschließend nicht wohl gefühlt habe.

In die nächste Sitzung kommt Michaela geradezu gestiefelt und gespornt. Rechnen ist angesagt und sie hat alles nötige dabei, sogar ein Heft, in das sie extra zu Hause Aufgaben gerechnet hat. Alle sind richtig, aber sie beherrscht die Rechenprozesse nicht und zugleich fällt es ihr schwer, Hilfen aufzugreifen. Was für sie ein erfolgreicher Neuanfang sein sollte, scheint zu scheitern. Sie greift zum Heft mit den Hausaufgaben für den Unterricht, alles richtig, lachende Sonnen darunter – aber dahinter steckte die Mutter. Sie selbst kann kaum etwas davon. Die beiden verständigen sich darüber, Michaela erzählt von ihrer Angst in der Klasse, erzählt, wie sie bei ihren Abschreibereien so oft beschämt wird. Die Studentin versichert sie ihrer Hilfe beim Rechnenlernen. Michaela wird fahrig, holt erst einen Zehner, dann ein Fünfzigpfennigstück aus ihrem Beutel. Die Studentin begreift es aus ihrer Situation heraus wie einen Bestechungsversuch, möchte es nicht annehmen, redet. Sie begreift das wohl Konkretistische daran nicht, daß es nicht mehr um Worte geht. Michaela möchte ihr das im Moment anscheinend einzige an gutem Besitz geben. Und als das zurückgewiesen wird, gerät sie in eine Verwirrung, die einer mikropsychotischen Episode gleicht, und erzählt erregt, unklar und stammelnd etwas davon, daß ihre Mutter ihr Geld gestohlen habe. Wenig später, Michaela hat sich wieder erholt, möchte sie von der Studentin eine „Geschichte mit Zahlen“. Die Studentin erzählt ihr die „Zehn kleinen Negerlein“ und Michaela verabschiedet sich mit dem Wunsch, die Studentin möge jeden Tag kommen.

Die Geldgeschichte bleibt letztlich rätselhaft, erschließt sich wohl noch am ehesten, wenn das Geld als konkrete Repräsentanz eines inneren

wichtigen Besitzes oder einer Stärke begriffen wird, deren Hergeben die Beziehung in diesem Augenblick nicht mehr symbolisiert, sondern ganz direkt und unmittelbar die Beziehung ist. Vermutlich hatte die Zusicherung der Studentin, ihr beim Rechnenlernen zu helfen, gerade nicht als hoffnungstützender Beistand gewirkt, sondern die subjektive Isolierung von Michaela noch vergrößert, weil alle anderen das Rechnen besitzen, nur sie nicht. Als ihr dann die Mutter einfällt, ist auf den Ort verwiesen, wo sich dieser verzweifelte Kampf um den wertvollen Besitz konstituiert. Michaelas Phantasie hieße also, die Mutter habe ihr den einzig wichtigen Besitz geraubt. Insofern könnten die „Zehn kleinen Negerlein“ als Einfall aus der Übertragung heraus dafür stehen, Michaela symbolisch zu bestätigen, daß Kinder völlig in der Verfügung der Mutter/Studentin stehen. Wenn man es in dieser Weise verstehen kann, wäre eine Vermutung der Konsultationsgruppe präzisiert und bestätigt. Sie hatte bereits seit längerer Zeit den Verdacht, ob nicht hinter Michaelas Angriffen Neid eine große Rolle spiele.

Diese Sitzung ist nun allerdings vor dem Hintergrund der ersten Sitzung der Sequenz zu sehen mit ihrem zunehmend destruktiven Verlauf. Für Michaela wurde dort die Erfahrung zugänglich, daß ihre Wut und ihre Angriffe weder verleugnet wurden noch Haß oder Rache auslösten. Insofern kam sie mit ihrer Wut als ihrem eigenen Affekt in Berührung und die Studentin „überlebte“ als Person auf einem verlässlicheren, objektiveren Niveau. Wenn Michaela nach ihrer Krise in der dritten Sitzung dieser Sequenz erstmals von sich aus auf das ihr bekannte Angebot der Studentin zurückgreift und sich eine Geschichte mit Zahlen wünscht, dann könnte eben dies für die gestärkte Beziehung zur Studentin sprechen. Die weitere Entwicklung würde diese Interpretation durchaus bestätigen.

In der Folge bleiben die Rechenteile eine schwierige Angelegenheit. Michaela macht Fortschritte, sie zerfallen ihr aber rasch und sie hat keine Möglichkeit des Transfers – es bleibt eine ganz große innere Distanz zum Rechnen. Dennoch aber eine auffallende Veränderung: Michaela läßt sich immer wieder der Studentin zuliebe auf das Rechnen ein.

Ein Vierteljahr später wird Memory-Spielen sehr wichtig. Damit ist ein Spiel gefunden, in dem Michaela meisterhaft ist und die Studentin ganz einfach unterlegen. Michaela genießt die Situation, fühlt sich kompetent und entwickelt eine deutliche Identifikation mit der pädagogischen Studentin, der sie jetzt Hilfen gibt. Aber wie in einer projektiven Identifikation wird es der Studentin bald langweilig, bis sie schließlich eine Stunde vergißt. Michaela hört sich die Entschuldigung lächelnd an und neckt die Studentin humorvoll mit der vergessenen Stunde. In der Konsultation verstärkt sich die Vermutung, daß der Neid sich inhaltlich auf Können und Potenz bezieht.

### 1.3 Eine zweite Stundensequenz

Kurz darauf – und damit bin ich in der *zweiten Sequenz* – möchte die Studentin mit Michaela einen Intelligenztest durchführen, den sie für ein Diagnostikseminar braucht. Sie erzählt das Michaela und die läßt sich mit ausdauerndem Eifer darauf ein, auch wenn es ihr zwischendurch lästig und zuviel wird. Dann bringt Michaela erstmals eine eigene Spielidee herein: Gummitwist. Sie ist sehr geschickt damit, während die Studentin sich schwertut. Beide amüsieren sich darüber.

Vor dem Hintergrund dieser jetzt möglich gewordenen Entspannung greift Michaela völlig selbständig eine alte Linie der Studentin auf: Mengen und Rechenoperationen verbindet sie von sich aus mit Geschichten. Murmeln werden zur Zeit gerade als Material benutzt. Sie werden nun zum geheimnisvollen Schatz, den die beiden wie Verschwörerinnen gegen Räuber behüten müssen. Allerdings gerät Michaela alles zu Subtraktionen, ihr Besitz – auch der gemeinsame – ist bedroht.

Beim Malen vertauscht Michaela mehrfach und völlig unbewußt ihr Bild mit dem der Studentin, als sie in den jeweiligen Folgestunden daran weitermachen will.

Die skizzierten Sitzungen begriffen wir vor allem als eine Entwicklung zu größerer Nähe und flexiblerem Umgang mit ihr. Daneben rückte für uns die stabilere Bereitschaft zur Identifikation bei Michaela in den Vordergrund.

In der folgenden Stunde wurden wieder einmal Tiere geknetet. Die Studentin machte einen großen Elefanten, der für Michaela ganz selbstverständlich eine Elefantendame darstellte. Sie fand, die dürfe nicht so allein sein und müßte Kinder haben. Es kamen dann Fragen über Kinder der Studentin. Michaela insistierte, sie müsse unbedingt noch welche bekommen. Und wenn das eben nicht mehr gehe, weil sie schon so alt sei, dann – und jetzt ging geradezu ein Panoptikum los – müsse sie sich mit Anzeigen oder Stehlen helfen, oder ein Kind eben einfach finden. Alles, was in früheren ähnlichen Zusammenhängen von Michaela vehement verneint worden war – jetzt waren die Phantasien offen da, waren offensichtlich nicht mehr so panisch angstbesetzt. Sehr deutlich steht hier im Hintergrund die Thematik um Adoption, Ungewißheit der Herkunft und Gewaltsamkeit, wie Eltern sich Kinder verschaffen können.

In der nächsten Stunde wird der Wechsel der Identifikation in einer ausgesprochen spielerischen Art aufgegriffen: Michaela möchte, daß sie beide durchs Schulhaus streifen und abwechselnd ihre Schultasche auf den Rücken nehmen. Michaela amüsiert sich kichernd. Gegen Ende der Zeit dagegen soll „Peter und der Wolf“ gespielt werden: Die Studentin hat besorgt, aber ruhig am Baum zu sitzen, während Michaela umsichtig abenteuernd herumstreift, zwischendurch zurückkommt, um zu erzählen, und wieder aufbricht.

In der folgenden Stunde treffen sie sich ausnahmsweise zunächst im

Haus der Studentin. Fragen um Kinder und über die Beziehungen zwischen dem Ehepaar blühen wieder auf. Später jedoch wird sehr deutlich, daß sich Michaelas Neid auf den Körper der Frau, der Mutter, richtet.

Die Rechenphasen sind in der Zwischenzeit nicht problemlos geworden, aber zunehmend einfacher. Erfolge zerfallen ihr nicht mehr so rasch. Teilweise gelingt es ihr auch, Wissen aus der zurückliegenden Zeit zu reaktivieren.

In der Folgezeit beginnt Michaela sehr aktiv, ihr Verhältnis zur Mutter zu ändern. Sie wird unbequem und frech, bedrängt sie mit Fragen nach ihrer Herkunft und nach Kinderbekommen. Die Betreuung findet wegen eines Schulwechsels von Michaela inzwischen bei ihr zu Hause statt. Es gelingt ihr, sich gegenüber ihrer Mutter deutlicher abzugrenzen, wobei sie dafür die Studentin geschickt, manchmal deren stellvertretende Aktivität provozierend, benutzen kann. In dem Zusammenhang ist es dann auch soweit, daß sie ausdrücklich rechnen lernen will.

#### 1.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend sollen nun unter psychoanalytischen Gesichtspunkten die wichtigsten Etappen aus dieser Betreuung zusammengestellt werden.

Gleich zu Beginn besetzt Michaela die Studentin in einer Weise, die es ihr partiell erlaubt, ihre eigene Identifikation mit den kontrollierenden Aspekten einer sicherheitsstiftenden Umwelt aufzugeben. Damit wird die abgewehrte Aggressivität zugänglicher.

Die Arbeit gestaltet sich dann überwiegend unter narzißtischen Gestaltungen der Beziehung; es geht um anale Vorstellungen einer Macht, die immer nur eine der Beteiligten haben kann; eine entsprechend große Rolle spielen Neid und dessen Abwehr; es entwickelt sich eine Vorstellung von den katastrophischen Ängsten Michaelas vor Beziehungsverlust.

Es wird deutlicher, daß es in der Übertragung um die Mutter-Tochter-Beziehung geht.

Nach jener mikropsychotischen Episode mit der Phantasie, die Mutter habe ihr Geld gestohlen, wird ein zentrales Stück ihrer unbewußten Phantasie deutlich: Es geht um Rauben von Stärke und innerem Besitz zwischen Mutter und Tochter. Daraufhin wünscht Michaela erstmals, daß Zahlen und Phantasien zusammengebracht werden. Rechenprozesse werden als räuberische Akte erkennbar.

Es kommt jetzt zu einer deutlichen Stärkung der inneren Beziehung Michaelas zur Studentin, die zwei miteinander verwobene Entwicklungen möglich machen: Zum einen bringt Michaela von sich aus Spielideen, die ihr eigene Stärke erlebbar machen (Memory, Gummitwist). Zum anderen entwickelt sich nun ein spielerisches Element, das künftig auch nie mehr verschwindet.

Als Folge dieser Entwicklung gelingt offensichtlich eine Transformation der Qualität der Übertragung. Als Michaela von sich aus Rechnen mit Geschichten von Räubern verbindet, muß eine Differenzierung eingeleitet worden sein zwischen der Repräsentation des Konflikts von Tochter und Mutter und der Stellvertretung dieses Konflikts in der Übertragung. Soll man von einem Schritt hin zur Virtualität der Übertragung reden, in die Dimension des Als-Ob? Dieser Schritt scheint auch wichtig zu sein, damit sich das spielerische Element entwickeln kann.

Es setzt jetzt ein Spiel mit dem Wechsel von Identifikationen ein und die abhängige Position als Kind wird für Michaela weniger angstbesetzt und zugänglicher (vgl. Peter und der Wolf).

In der Folge treten Michaelas Fragen um Kinder und die Potenz von Frauen ins Offene und das vor dem nicht-ablösbaren Hintergrund ihrer Adoption.

#### 2. Zum Verhältnis von kommunikativen Mustern und unbewußten Phantasien

In der Beschreibung des Fallmaterials habe ich immer wieder deutlich zu machen versucht, daß die Analyse kommunikativer Muster der wesentliche Bezugspunkt bei der Entwicklung unseres interpretierenden Verständnisses war. Kommunikative Muster werden dabei begriffen als Manifestationen von libidinösen und aggressiven Besetzungen und ihnen geltender Abwehr. Dabei entsteht dann ein differenziertes Netz von gedeuteten Beobachtungen, man könnte auch sagen, von Aussagen über psychische Bewegungen.

Was aber fehlt, das ist ein deutlicher Akt der Zentrierung auf das Subjekt. Es entspricht einem zentralen Aspekt psychoanalytischer Arbeit, Vorstellungen zu entwickeln über Michaelas Phantasien über sich selbst, über ihre Abkunft und ihr Verhältnis zu ihrer Mutter. In diesem Sinne Phantasien zu erschließen, entspricht der Konstruktion jenes Szenariums der inneren Realität, in dem das Subjekt untrennbar mit den Objekten verbunden ist und in dem Rollen oder Funktionen in großer Freiheit von der äußeren sozialen Realität umgewandelt und vertauscht werden können. Für Michaela steht im Zentrum ihre Phantasie von einer allmächtigen Mutter, mit der sie oszillierend entweder in Neid oder durch Unterwerfung prekär verbunden ist. Auf seiten der Mutter scheint dem eine unbewußte Phantasie zu entsprechen, in der Michaela die Kinderlosigkeit der Mutter als deren entscheidende Schwäche zu heilen habe und die Mutter wiederum Michaelas schlechte Abkunft von einer Hure zum Guten zu richten hat. Damit soll Michaelas heilende Funktion für die Mutter geschützt werden. Denn ein Durchschlagen ihrer verdorbenen Herkunft würde das Kind in dieser Hinsicht entwerten. Dieser Teil der mütterlichen Phantasie war im Grunde schon lange bekannt. Denn insbesondere die

Mutter (der Vater scheint im ganzen eine kaum wahrnehmbare Rolle zu spielen) hatte sich mit verbissener Energie dagegen zur Wehr gesetzt, die schulischen Schwierigkeiten Michaelas anzuerkennen. Ebenso gehört ihre ambivalente rigide Fürsorglichkeit direkt in diesen Kontext. Der inhaltliche Zusammenhang, der dann die Konstruktion der Phantasie ermöglichte, wurde allerdings erst spät in der Arbeit sichtbar. Als Michaela nämlich der Mutter immer deutlicher mit Fragen nach der Adoption zusetzte, verwandelte sich für die Mutter die ursprüngliche Tabuierung des Themas in eine verzweifelt-bedrängende Klippe: Sie könne doch Michaela nicht erzählen, ein wie schlechtes Luder ihre leibliche Mutter sei.

In der Kollusion dieser Phantasien erhält das Rechnen symptomatische Funktion. Es wird imaginär zum unangreifbaren wie auch unergreifbaren Besitz der Mutter. Zugleich aber wird es auch zur zentralen Stelle, an der sich Michaela der Mutter verweigern kann und jene Verzweiflung setzt, die auch ihrer eigenen kollusionären Verstrickung entspricht. Die Rechenprozesse in ihrer leeren Abstraktheit verkörpern für Michaela die unabwägbar Gefahr der Trennung. So wie sich Rechenprozesse leicht hin umkehren lassen und an beliebig wechselnde Inhalte gebunden werden können, so scheinen sie für Adoption und Auflösung der Adoption als willkürliche, räuberische Akte zu stehen.

### 3. Bildungstheoretische Reflexionen

In seinem Essay über „Vergessene Zusammenhänge“ entfaltet K. Mollenhauer (1983) eine nachdenkliche, Beobachtungen, Geschichten und Bilder befragende bildungstheoretische Diskussion. Seiner Gliederung entnehme ich die Themen „Präsentation von Lebensformen“, „Repräsentation dessen, was dem Kind vermittelt werden soll“ und „Selbsttätigkeit als die Fähigkeit, sich Aufgaben zu stellen und Probleme zu lösen“. Ihnen folgend sollen neue Kommentierungen die Geschichte der Arbeit mit Michaela in ihrer Bildungshaltigkeit beleuchten.

Gebildet wird ein Kind zunächst und nicht hinterschreitbar durch die Lebensformen der Erwachsenen, mit denen es Umgang hat. „Präsentation“ verweist also auf jene so selbstverständliche und unaufdringliche Begegnung mit alltäglicher Kultur und auf die scheinbare Trivialität, daß Erwachsene im Zusammensein mit Kindern immer etwas über sich und ihre Lebensformen mitteilen. Nicht zuletzt Bourdieus kultur- und bildungssoziologische Hinweise auf den Habitus haben die Dimension der Präsentation wieder verstärkt zum Thema erziehungswissenschaftlichen Nachdenkens gemacht. Vorschläge zu einer Kultivierung des Alltags (Liebau 1992) oder v. Hentigs (1993) Plädoyer, Schulen endlich ernsthaft als Lebens- und Erfahrungsräume zu begreifen, sind Beispiele für diese neue Aufmerksamkeit.

Psychoanalytischer Aufmerksamkeit entgeht dieser Bereich alltäglich – unaufdringlicher Bildung nahezu vollständig, rückt sie doch aus ihrem (berechtigten) spezialisierten Interesse heraus Aspekte der Übertragung als Manifestationen innerer Objektbeziehungen ganz in den Vordergrund. Dem entspricht dann in der psychoanalytischen Perspektive auf Pädagogisches die nahezu soghafte Zentrierung des Blicks auf alles Erziehliche. In einem Rückblick auf eine Kinderanalyse bei A. Freud ist zu lesen, daß die intensive Begegnung mit Anna Freud zu den wichtigen, langfristig bleibenden Wirkungen der Behandlung zählt, eine solche Feststellung hat in der Fachliteratur Seltenheitswert (Bittner u. Heller 1983). Sie bezieht sich aber eben gerade nicht auf distinkte Einzelaktionen, sondern vor allem auf jene ganzheitliche Präsentation einer Lebensform mit ihrem kulturellen Gehalt.

Die Lebensgeschichte von Michaela mit der großen Bedeutung ihrer Adoption verweist allerdings auf eine notwendige Erweiterung von Mollenhauers Konzeptualisierung der Lebensformen. In deren primär soziologischen und kulturanalytischen Sicht würde Michaelas Adoption letztlich nur eine marginale Rolle spielen, denn ihr werden in der Familie insoweit intakte Lebensformen präsentiert. Die kulturelle Ordnung, wie sie sich in den Lebensformen repräsentiert, ist nicht ablösbar von den Wirkungen eines zweifachen individuellen Deutungsprozesses: Die alltagskulturellen Präsentationen von Michaelas Mutter sind moduliert durch ihre subjekte Sinnstiftung (vgl. dazu beispielhaft die für sie erschlossene unbewußte Phantasie, Kap. 2), so wie auch Michaelas unbewußte Phantasien Einfluß auf ihre eigene Verarbeitung des Präsentierten haben. Michaela ist also bereits auf dieser basalen Ebene von Bildung durch Präsentation einbezogen in ein doppeltes Register, in jenes der (intersubjektiven) kulturellen Ordnung und in dieses des subjektiven Sinns.

In einer Wendung der Blickrichtung auf die Bildungshaltigkeit der Präsentation von Lebensformen möchte ich nochmals jene erste Episode aufgreifen, als die Studentin am Beginn ihrer Arbeit einen Hausbesuch machte und die „brave“ Michaela ihr gegenüber plötzlich Zugang zu ihrer aggressiven Seite fand (Kap. 1.1). Der erste analysierende Zugang bezog sich auf eine Untersuchung der affektiven Beziehungsebene und der spontanen Übertragung. Im Blick auf die Präsentation von Lebensformen ist nun nach dem Bericht der Studentin davon auszugehen, daß sie sich anders als die Mutter in dem Arrangement „Kaffeebesuch“ bewegte, weil sie beispielsweise andere Vorstellungen über Properheit und Ordnung oder über den Umgang mit Neid und Eifersucht der Kinder hat. Es kann mit Gründen angenommen werden, daß Michaela zumindest in Ansätzen diese Differenz in der Präsentation der Lebensformen der beiden Frauen bemerkt hat. Derartige Differenzen der Präsentation zu erleben, eröffnet Möglichkeiten für einen neuen Blick und für neues Handeln: Differenzenerfahrung also als Chance der Selbstbildung und Selbsttätigkeit. Michaela hat im übrigen im Verlauf

der Arbeit an vielen Stellen sehr deutlich und vielfältig ihr Interesse an den differenten Lebensformen der Studentin gezeigt.

Die Bildungshaltigkeit der Präsentation von Lebensformen ist nicht allein in semantischer, soziologischer oder kulturanalytischer Sicht zu begreifen. Die weltdeutende Wirkung dieser Perspektiven wird ganzheitlich durchfärbt durch die affektive Tönung aller Präsentation und ihre Einbettung in Beziehungen. Dies korrespondiert unmittelbar mit der Objektsuche des Kindes, wodurch es zumindest Teilaspekte der Präsentation sinnhaft auf sich selbst bezieht und sie unmittelbar subjektiv triftig macht.

Die zentrale symptomatische Störung Michaelas entwickelte sich nun aber im Rechnen, das dem repräsentationalen Feld zugehört. *Repräsentationale Bildungsangebote* sind uns am geläufigsten über das Ensemble der schulischen Unterrichtsfächer. Es geht um Themen, die in Hinblick auf die Bildung der heranwachsenden Generation ausgewählt, gestaltet und präsentiert werden. Im Vergleich zur Bildung auf der komplex-ganzheitlichen Ebene der Präsentation von Lebensformen bekommen wir es hier zwangsläufig mit künstlichen Isolierungen zu tun, wie sie beispielsweise als Verengung der Lernangebote durch die Struktur der Unterrichtsfächer beklagt werden. Und eben weil sich Michaelas Symptomatik in solchem Feld manifestiert, kann sie nicht mehr angemessen verstanden werden (außer eben als isolierte Rechenschwäche).

In der Arbeit mit Michaela wird zunächst deutlich, daß ihre Schwierigkeiten mit dem Rechnen keineswegs nur mit der Verengung des Faches Mathematik zu tun haben. Denn die Versuche der Studentin, das Rechnen in vielfältige handelnde Erfahrungszusammenhänge einzubinden (beispielsweise durch Spiele oder verschiedene Materialien), bringen zwar kurzfristige Erfolge, die aber jeweils wieder rasch zerfallen, und es bahnt sich keine grundlegende Änderung an. Im Zusammenhang mit dem Rechnen, aber auch ohne diese thematische Einbindung, werden nun Geschichten und Märchen ins Spiel gebracht, Rollenspiele, Erfahrungen mit Materialien, beispielsweise mit Knetmasse; oder es werden darstellende Techniken im Zeichnen und Malen gefördert und verschiedenste Spiele eingeführt. Damit wird ein erweitertes Handlungsangebot verfügbar gemacht, das es Michaela erleichtert, ihre inneren Ängste, Konflikte und Themen darzustellen. So betrachtet, rückt eine spezifisch psychoanalytisch-psychotherapeutische Sichtweise in den Vordergrund mit ihrer weitgehenden Konzentration auf die innere Realität des Kindes. Es geht dann um eine Bildung der Affekte, der Beziehungsfähigkeit und um die Bearbeitung eigener Geschichten. Die Materialien und Handlungsangebote rücken so in die Funktion eines Artikulationsmediums, sind Angebote zur Projektion oder Identifikation.

Zugleich aber haben diese Materialien und Handlungsangebote eine Eigenqualität und Michaela werden damit Erfahrungen im geistig-kulturellen wie auch im konkreten Handlungsbereich zugänglich ge-

macht. Bildungstheoretisch ist dies ein bedeutsamer Perspektivwechsel, denn „Geschichten mit Zahlen“- um nur sie herauszugreifen – sind nicht nur eine mögliche Folie für Projektionen, sondern sie repräsentieren in Form und Inhalt Teile unserer Kultur und erweitern Vorstellungs-, Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten des Kindes.

Unter diesem Bildungsaspekt und bezogen auf Michaelas Rechenschwierigkeiten war es für das Mädchen besonders wichtig, die Verknüpfung von Zahlen und Rechenprozessen mit Geschichten kennenzulernen. Denn erst über diesen Weg entwickelte sich ein Zugang zu den unbewußten symbolischen Bedeutungen, mit denen das Rechnen für sie geradezu vergiftet war.

In diesen Erfahrungen begründet sich nun ein Zweifel an der aktuellen Schulkritik mit ihren erneut aufgegriffenen Forderungen nach verstärkter Handlungsorientierung und breiterer Erfahrungsfundierung schulischer Arbeit (Fauser u.a. 1988, v. Hentig 1993). So berechtigt sie zur Verbesserung der Schulen sind, gehen sie dennoch an einem grundlegenden Problem des Bildungsprozesses vorbei. Um es am Rechenunterricht deutlich zu machen: Er steht ganz unter der Dominanz mathematisch-fachlicher Eigenlogik und deshalb geht es um die Ordnung und Systematisierung von Welterfahrung wie auch um den aktiven Umgang mit Welt nur und soweit sie sich einer Mathematisierung erschließen. Dieser Orientierung des Rechenunterrichts geht verloren, daß es für das Subjekt immer auch darum geht, sich selbst im Horizont seiner Welterfahrung sinnhaft zu lokalisieren. Dies ist eine ganz auf das Subjekt zentrierte Dimension, in der es um die Welt in bezug auf mich selbst geht. Eben weil Michaela in den Rechenprozessen ihre Ängste aus der Adoption und dem festgefahrenen Konflikt mit ihrer Mutter repräsentiert sah, ist sie an ihnen gescheitert.

Bei der Diskussion der Psychologie des Übergangsobjekts betont Winnicott dessen paradoxes Verhältnis zum Objekt der äußeren Realität. Das Übergangsobjekt wird als subjektives Objekt geschaffen; aber es kann nicht geschaffen werden, wenn es nicht zuvor gefunden worden ist. Das Objekt muß also da sein, damit es geschaffen werden kann (Winnicott 1973). In bildungstheoretischer Absicht diskutiert Mollenhauer praktisch dasselbe Problem unter dem Stichwort „*Selbsttätigkeit*“. Selbsttätigkeit des sich bildenden Subjekts bezeichnet eine Grenze pädagogischer Intention. Natürlich werden im Feld der Repräsentation Bildungsangebote im Blick auf die Lebendigkeit der Kinder ausgewählt und ihnen nahegebracht. Aber ob das Kind sich mit ihnen produktiv-aneignend auseinandersetzt, ist letztlich dem Einfluß der Pädagogen entzogen. Aneignung oder Selbsttätigkeit ist ein Verweis auf einen schöpferischen Akt, denn es geht keineswegs nur darum, daß das Kind einen Stoff rezipiert. Mollenhauers Verständnis bleibt jedoch begrenzt auf Selbsttätigkeit als Prozeß kognitiver Assimilation. Indem selbsttätige Aneignung das Dargebotene (in Winnicotts Sprache: das Gefundene) aktiv in den Geist aufnimmt, wird dieses Dargebotene auch in das Feld



der eigenen Phantasien und persönlich bedeutsamen Themen einbezogen. Zugleich bleibt es aber auch jenes Neue, jenes nicht mehr ganz, aber doch ungefähr Fremde, das aufstört und reizt. Der Gegenstand, mit dem sich Selbsttätigkeit entfaltet, wird also ins Eigene hereingenommen und kann ebenso wieder außen hingestellt werden als Teil von Welt, von Nicht-Ich. Wegen der doppelten Ladung als kognitiv wie emotional Assimiliertes und als objektiver Gegenstand im Äußeren, hat Selbsttätigkeit diesen Gegenstand so verändert, daß er zugleich Teil des subjektiven Kosmos und Teil der äußeren Welt ist – und in paradoxer Weise nicht mehr allein das eine oder das andere.

Bezogen auf Michaela ließe sich dies pointiert so sehen: Nachdem das Rechnen als Abbildungsort der unbewußten Phantasie zugänglich geworden ist („räubern“), kann Michaela die beiden Themen „Rechnen als räubern“ und „Kinder rauben“ nebeneinander zur Darstellung bringen. Die Hemmung der Selbsttätigkeit läßt sich dadurch erklären, daß durch die Abwehr der ängstigenden unbewußten Phantasie beide Themen in eins zusammengeschoben wurden. Indem dieser Komplex sich wieder auseinanderdifferenziert und in Michaelas Lebenskontext neu eingeordnet werden kann, wird sie selbst aktiv, sowohl im Hinblick auf das Rechnen wie auch im Verhältnis zur Mutter.

## Literatur

Bittner, G./Heller, P. (Hrsg.)

1983 Eine Kinderanalyse bei Anna Freud (1929-1932). Würzburg (Königshausen und Neumann)

Fausser, P. u.a.

1988 Praktisches Lernen und Schulreform. In: Z.f.Päd., 729-748

v. Hentig, H.

1993 Die Schule neu denken. München (Hanser)

Liebau, E.

1992 Die Kultivierung des Alltags. Weinheim (Juventa)

Mahler, M. u.a.

1978 Die psychische Geburt des Kindes. Frankfurt (Fischer)

Mollenhauer, K.

1983 Vergessene Zusammenhänge: über Kultur und Erziehung. München (Juventa)

Winnicott, D.W.

1973 Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart (Klett)