

- Trescher, H.-G., Büttner, C.
1989 (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Bd.1. Mainz (Grünwald)
von Werder, L.
1974 Sozialistische Erziehung in Deutschland 1848-1973. Frankfurt/M. (Fischer)
Wolffheim, N. Biermann, G.
1966 Freud zur Kinderpsychologie. In: Wolffheim, N.: Psychoanalyse und Kindergarten. München 1966
Zulliger, H.
1931 Adler, Freud und der Schullehrer. *Schweizer Erziehungsgrundschau*, Okt./Nov.
1936 Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik. *Z.f.psa.Päd.* 10, 337-359

Hans-Georg Trescher Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik.

Ein zentrales Erfordernis an die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik liegt in der Entfaltung ihrer handlungstheoretischen Fundierung, also jenes Bereiches, der auch als ‚Technik‘ (Kunst) der Praxis Psychoanalytischer Pädagogik beschreibbar ist. Diese handlungstheoretische Fundierung ist insofern schwierig, weil pädagogische Praxis keineswegs einheitlich ist, weder im Hinblick auf ihre Klienten, Institutionen oder professionell Beteiligten, noch im Hinblick auf die Rahmenbedingungen (Setting) pädagogischen Handelns. So sind die nachfolgenden Überlegungen zu handlungstheoretischen Aspekten der Psychoanalytischen Pädagogik notwendig auf einer allgemeinen Ebene angesiedelt.¹

Gegenstand dieser Ausführungen ist zunächst das besondere Theorie-Praxis-Verhältnis der Psychoanalyse in ihrer Anwendung in den Praxisfeldern der Pädagogik. Dabei wird u.a. die Struktur und der Prozeß des psychoanalytischen (szenischen) Verstehens thematisiert und einige handlungstheoretische Überlegungen zur Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik vorgestellt.

1. Das psychoanalytische Paradigma einer professionellen Beziehung als Junktim von Heilen und Forschen

Das wirkliche Kernstück der Psychoanalyse ist ihr spezifisches Theorie-Praxis-Verhältnis, das Freud als Junktim von „Heilen und Forschen“ (1927, 293; vgl. auch Leber 1985) beschrieben hat. Dies soll nachfolgend etwas näher erläutert werden.

Bekanntlich entstand die Psychoanalyse als eine „Therapie der Neurosen“, wie Freud (1926, 283) dieses besondere Praxisfeld der Psychoanalyse nennt. Bis heute prägt das Bild eines Heilverfahrens durchgängig und kaum gebrochen das Selbstverständnis der Psychoanalyse, sofern es um ihre *praxisrelevante* Anwendung geht.²

¹ Es ist unschwer ersichtlich, daß die Entfaltung einer arbeitsfeldbezogenen „Praxeologie“ der Psychoanalytischen Pädagogik eine der vordringlichsten Forschungsaufgaben darstellt. Für den Bereich der Schule liegen mittlerweile richtungsweisende Arbeiten insbesondere von Hirblinger vor (vgl. bes. 1989, 1990, 1991, 1992; einen breiten Überblick der vorliegenden Arbeiten zum Bereich Schule bietet Steinhardt/Spindler 1992; vgl. auch Gstach/Mayr-Sieber/Datler 1993).

² So schreibt Kutter umstandlos in diesem Band: „Psychoanalyse ist in erster Linie Therapie, ihr Ort ist die psychoanalytische Privatpraxis, zu ihrer Ausgangssitua-

Hierbei handelt es sich natürlich um eine reduzierte (Selbst-) Einschätzung der Psychoanalyse. Denn wenn unter methodologischen Gesichtspunkten nach dem psychoanalytischen Verfahren gefragt und Freuds Entwicklung dieses Verfahrens näher in Augenschein genommen wird, dann wird deutlich, daß Freud mit dem Übergang von Suggestion und Hypnose zur freien Assoziation (und ihrem „Zwilling“, der gleichschwebenden Aufmerksamkeit), methodisch ein neues „Paradigma“ (vgl. Kuhn 1962) in den fördernden Umgang mit Menschen einführte. Es ist mittlerweile in der einschlägigen Literatur hinreichend darauf verwiesen worden, daß Freud damit auf den (ärztlichen) Anspruch auf Gefügigkeit des Patienten verzichtet hat. 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. (Zur Diskussion vergleiche u. a. Dahmer 1973, Erdheim 1982, Heenen-Wolff 1987, Leber 1977, 1985, Schüle 1975, Trescher 1988.) 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 (vgl. Erdheim 1982, 107). Folge der wechselseitigen Abhängigkeit in diesem Paradigma ist, daß der professionell Beteiligte sich – methodengeleitet! – einbeziehen lassen muß in die Irritationen und Konfliktlagen des Klienten. Tut er das nicht, und dies gilt auch für die psychoanalytische Pädagogik, 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 (vgl. Devereux 1967). Das dialogisch-methodische Einlassen auf den „fremden Alltag“ (vgl. Müller 1986), das „fremde“ Erleben, und dessen Resonanz im eigenen, hat Devereux im Hinblick auf die Psychoanalyse sicherlich zurecht als den wichtigsten „ihrer bleibenden Beiträge zur Wissenschaft“ (1967, 327) beschrieben. In besonderem Maße gilt dies für die Erziehungswissenschaft und die Pädagogik. Weil die Abhängigkeit in diesem Paradigma einer professionellen Beziehung eine wechselseitige ist, ist sie Grundlage für einen potentiell herrschaftsfreien – aber keinesfalls konfliktfreien Dialog. Aufgrund dieser wechselseitigen Abhängigkeit müssen sich – nicht nur im klassischen (Sessel-Couch-)Setting – Klienten und professionell Beteilig-

te gehören die bekannte Situation von Sessel und Couch ...“ (S. ???). Für die psychoanalytische Forschung gilt dies natürlich nicht. Ich verweise hier nur auf die Ethnopsychanalyse (z.B. Devereux 1967, Erdheim 1982, 1988) oder auf neuere psychoanalytische Forschungsarbeiten im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik wie z.B. die von Bittner/Thalhammer (1989), Eggert-Schmid Noerr (1991), Figdor (1991), Hirblinger (1992), Leber/Trescher/Weiss-Zimmer (1989), Jonas (1990) oder Niedergesäß (1989) – um nur einige der neueren Beiträge zu nennen.

te in unterschiedlicher Weise als Lernende, oder wenn man so will, als Forschende definieren. Forschungsgegenstand – und damit gleichzeitig Gegenstand der Bearbeitung – ist die gemeinsame Beziehung, die sich entfaltende Dynamik von Widerstand, Übertragung und Gegenübertragung (bzw. Projektiver und Übertragungsidentifizierung; vgl. Finger-Trescher 1991a). Forschungsinstrument ist in letzter Konsequenz Selbstreflexion, Reflexion und Metakommunikation, also die teilnehmende Beobachtung und der (nicht nur verbale) Dialog auf beiden Seiten.

In der *psychotherapeutischen* Anwendung dieses Dialogs besteht also nach Freuds Worten ein „Junktum zwischen Heilen und Forschen“ (1927, 293).

Was versteht nun Freud unter dem Begriff „Heilen“ – und wie kann dieses Junktum, dieses spezifische psychoanalytische Theorie-Praxis-Verhältnis für die Pädagogik formuliert werden?

Man kann das klassische (Sessel-Couch-)Setting als ein wohldifferenziertes Design qualitativer Forschung beschreiben. Die Ergebnisse, die mit Hilfe dieses Forschungsdesigns entwickelt wurden, sind nicht erst seit heute „unübersehbar“. Die Psychoanalyse ist deshalb auch aus dem „Konzert“ der Wissenschaften nicht mehr wegzudenken, obwohl ihre „sprengenden“ Inhalte und Erkenntnisse zunehmend durch Popularisierung, Reduzierung, Verwässerung, Zersplitterung und nicht zuletzt ihre Mediszinialisierung erheblich reduziert werden.

Aber die psychoanalytische Forschung – und das ist hier von besonderem Interesse – ist auch unmittelbar praxisrelevant. Sie ist – zunächst mit Blick auf das therapeutische Feld – deshalb praxisrelevant, weil im Kontext des bürgerlichen Vernunftbegriffs das sich selbst (mit Hilfe des Analytikers) erforschende Subjekt, sich nicht nur über sich selbst aufklärt, sondern daran auch „gesund“ wird. „Gesundheit“ meint hier im Sinne von Freuds Bemerkungen aus den „Studien über Hysterie“, daß „hysterisches Elend“ in „gemeines Unglück“ (1885, 312) verwandelt wird. Der Analysand wird deshalb in diesem Sinne „gesund“, weil er im Vollzug der psychoanalytischen Forschung, in der er Subjekt wie Objekt des Prozesses ist, sukzessive befähigt wird, einen vernünftigeren und d. h. bewußteren Umgang zu finden mit seinen Triebkonflikten, mit den verhaltens- und erlebniswirksamen Ereignissen der Vergangenheit und mit seiner „beschädigten“ Subjektivität.³

³ Und zwar so, wie es im Freudschen Bild vom Roß und Reiter, oder in der Forderung, daß durch die Analyse der Patient wieder „Herr im eigenen Hause“ werden soll, deutlich wird. Allerdings ist anzumerken, daß die ursprüngliche Modellvorstellung der psychoanalytischen Theorie, ihre monadische Sichtweise des Individuums, dieser Welt im Kleinen, sukzessive einer ergänzenden Modellvorstellung gewichen ist, nämlich jener, die ihr Augenmerk auf die Beziehung zwischen konkreten Subjekten richtet. Die Entfaltung der Psychoanalyse als Objektbeziehung psychologie macht schon deutlich, daß sie diese monadische Modellvorstellung weitgehend aufgegeben hat zugunsten einer Sichtweise, die ihr Hauptaugenmerk auf die Dynamik von Beziehung und Interaktion lenkt, wie dies etwa in der

Hieraus begründet sich auch das in der Tradition der Aufklärung stehende Programm der Psychoanalyse: Unbewußtes soll bewußt werden, weil nur unter dieser Bedingung menschliche Beziehungen, Verkehrsformen und Verhältnisse potentiell vernünftig, d. h. potentiell herrschaftsfrei, von Einsicht gelenkt und gestaltet werden können. Heilen im Sinne der therapeutischen Anwendung der Psychoanalyse heißt also nichts anderes als Aneignung und damit „Veränderung von Bewußtsein und Lebenspraxis“ (Lorenzer 1986, 12).

Dementsprechend ist das Freudsche Junktum „Heilen und Forschen“ (1927/293) – oder vielleicht besser: „Helfen und Forschen“ (Gottschalk 1988, 1992) – für die Pädagogik als „Fördern und Forschen“ oder „Erziehen und Forschen“ (vgl. Leber 1988, Trescher 1985a) auszuformulieren. Denn gerade das pädagogische Handeln zielt auf Veränderung, Bildung, Aneignung von Wirklichkeit, also auf „Veränderung von Bewußtsein und Lebenspraxis“ (Lorenzer a.a.O.; vgl. Datler in diesem Band).⁴

Hier wird der letztlich nicht auflösbare Zusammenhang von Erforschung und Veränderung der inneren und äußeren Wirklichkeit der Klienten in der pädagogischen Situation deutlich: Angemessene Förderung setzt angemessenes, nämlich psychoanalytisches Verstehen der Interaktion, des Erziehungsgeschehens voraus. Psychoanalytisches Verstehen eröffnet qualitativ neue entwicklungsfördernde und konfliktverarbeitende Handlungs- und Gestaltungsspielräume pädagogischen Handelns, weil es unbewußte Motive und Sinnzusammenhänge insbesondere in konflikthaften und belastenden Interaktionsverläufen erschließen kann (vgl. Muck in diesem Band).

Psychoanalytisches Verstehen als Prozeßmodell zielt dabei auf die immer differenzierter werdende Erforschung der in der pädagogischen Beziehung zum Ausdruck kommenden Lebens- und Situationsentwürfe ihrer Klienten in ihrer psychosozialen Situation an einem bestimmten „sozialen Ort“ (Bernfeld 1929; vgl. Müller in diesem Band). Mit dem

⁴ „Wende“ in der Einschätzung der Gegenübertragung deutlich wird, oder noch unmittelbarer, in der Gruppenanalyse nach dem 2. Weltkrieg. Auch der Blick auf die Theorie der Wirkfaktoren der Psychoanalyse verdeutlicht diese Entwicklung (vgl. Datler 1991b, Finger-Trescher 1991a,b).

Dabei scheint mir die Orientierung am Besonderen, Individuellen, von einzelnen den spezifischen Bildungsbegriff der Psychoanalytischen Pädagogik, der mit dem plakativ-programmatischen Satz aus der „Studentenbewegung“ Ende der 60er Jahre: „Ungleichheit für alle!“ umschrieben werden kann. Die Wahrnehmung, Entfaltung und Förderung dieser „Ungleichheit für alle“ (vgl. Heydorn 1980) bedarf für die am erzieherischen Prozeß Beteiligten erheblicher Anstrengungen. Bildung in diesem Sinne gibt es nicht im Supermarkt als Sonderangebot, – weder für die Klienten, noch für die professionell Beteiligten. Aber die Förderung der psychoanalytischen „Ungleichheit“ als Bildungsziel, ist notwendige Basis einer wirklichen Aneignung und Veränderung von gesellschaftlicher Realität, worauf nicht zuletzt Heydorn in seinen Arbeiten hingewiesen hat.

immer besseren Verständnis dieser Lebens- und Situationsentwürfe der Klienten und des sich entfaltenden Interaktionsnetzwerkes zwischen Klient und Pädagoge in der pädagogischen Situation (und Institution) werden Förderungspotentiale und Verarbeitungsmöglichkeiten von Entwicklungskrisen und Beziehungsproblemen sichtbar, auch wenn deren volle Verwirklichung – aufgrund von sozialen, institutionellen und individuellen Grenzen – nicht immer erreicht werden kann.

Hierbei ist anzumerken, daß psychoanalytische Praxisforschung in der Pädagogik immer eine parteiliche ist. Erforschung und besseres Verstehen von Förderungsmöglichkeiten ist notwendig auch Kritik an sozialen und institutionell gesetzten Einschränkungen und Behinderungen von Erziehungs- und Bildungsprozessen.

Praxis- und erkenntnisleitende psychoanalytische Theoriebildung in der Pädagogik oder Psychoanalytische Pädagogik bedeutet also nichts anderes, als die Anwendung eines dialogischen, *methodisch* Selbstreflexion in Anspruch nehmenden Praxis- und Forschungsparadigmas, dessen Beziehungsmodell (reale) Herrschaftsansprüche verwirft und sie deshalb zwangsläufig kritisieren und verändern muß (vgl. Habermas 1968, Lorenzer 1970, 1974; auch Müller 1989, 1991a und in diesem Band, Fuchtnier in diesem Band).

Soviel zu einigen methodischen Vorüberlegungen. Hinzuweisen ist noch, als auf die Bestimmung des Pädagogen als Lernenden, als seine Praxis Erforschenden, der die gemeinsame Beziehung mit dem Klienten (besonders ihre Belastungen und Konflikte) qualitativ verstehen muß, wenn er zu einer angemessenen Förderung beitragen will. Wie aber macht er das? Wie verläuft dieser Lern- bzw. Forschungsprozeß, der gleichzeitig Aneignungs- und Veränderungsprozeß ist?

2. Psychoanalytisches Verstehen als Prozeß- und Forschungsmodell: „Szenisches Verstehen“ in pädagogischen Handlungsfeldern

Ich habe dargestellt, daß die Psychoanalytische Pädagogik erkenntnistheoretisch und methodologisch als Teil der Psychoanalyse zu verstehen ist, sofern diese in ihrem wesentlichen Kern als ein dialogisches, methodisch Selbstreflexion in Anspruch nehmendes Praxis- und Forschungsparadigma verstanden wird (vgl. Datler 1988, Figdor 1989, 1990 und in diesem Band, Trescher 1985a, 1988b).

Als „Programm“ psychoanalytischer Praxis wurde benannt: Unbewußtes soll bewußt werden. Dies gilt ganz ungebrochen natürlich für den

⁵ Diese wissenschaftstheoretische Einschätzung der Psychoanalytischen Pädagogik wird zunehmend in der Fachöffentlichkeit geteilt. Beispielsweise hat Körner seine ursprüngliche Forderung nach methodisch „keimfreier“ Trennung von Psychoanalyse und Pädagogik (vgl. 1980, 1983) mittlerweile revidiert (vgl. 1992).

Analytiker und den Analysanden. Im pädagogischen Bereich allerdings muß im besonderen Maße der Bewußtwerdungsprozeß (und damit die Arbeit am Widerstand oder besser: an der Abwehr) beim Pädagogen beginnen und wesentlich bei ihm lokalisiert werden.

Damit sind wir beim psychoanalytischen oder „szenischen“ Verstehen⁶ angelangt (vgl. Muck in diesem Band), das nun als Prozeßmodell im pädagogischen Alltag skizziert werden soll. Das szenische Verstehen ist Teil der psychoanalytischen Haltung in der Pädagogik, es ist wesentlicher Teil der notwendigen Basisqualifikation, um *psychoanalytisch* in den Praxisfeldern der Pädagogik arbeiten zu können. Dabei ist das szenische Verstehen kein einmaliger, punktueller Vorgang, sondern impliziert immer ein Prozeßmodell, das eine besondere Haltung des Pädagogen im Interaktionsgeschehen voraussetzt und eine spezifische Zuwendung den Klienten gegenüber beinhaltet.

Der Fokus des psychoanalytischen Verstehens liegt auf dem Erfassen der zwischen zwei oder mehreren Beteiligten sich herstellenden bewußten und unbewußten Interaktionsfiguren in einem gemeinsam geteilten Beziehungsprozeß. Die spezifische Haltung des Pädagogen als Forscher:in der (Lernender), ist eine notwendige Bedingung, um einen „fördernden Dialog“ (vgl. Leber 1988) führen zu können, der an der *interpersonellen Interaktion* und nicht am „Erziehungsobjekt“ ansetzt. Diese Wahrnehmungseinstellung i. S. der teilnehmenden Beobachtung ermöglicht erst (partiell) gleichschwebende Aufmerksamkeit und selbstreflexive „Ich-Spaltung“, die beide eine notwendige Voraussetzung psychoanalytischer Praxisforschung sind.

Das besondere dieser psychoanalytischen „Tiefenhermeneutik“ ist, daß der Untersucher (in unserem Fall besser: der Pädagoge oder die Pädagogin als Lernende) seine affektive Beteiligung an der Interaktion im Untersuchungsfeld zur Erkenntnisgewinnung nutzt. Dabei geht es aber natürlich nicht um die bloße affektive Teilhabe; diese ergibt sich – ob bewußt wahrgenommen oder nicht – in jeder Interaktion zwingend. Vielmehr bedarf Professionalität im Sinne der Psychoanalytischen Pädagogik gleichzeitig der Fähigkeit zur optimalen Distanz von den Konflikt- und Belastungspotentialen des Beziehungsfeldes mittels kontinuierlicher Reflexion der Teilhabe. Nur dann kann erfaßt werden, welche Erwartungen, Verführungsversuche, Funktionen oder Rollen dem Pädagogen unbewußt zugeordnet werden. Dies nicht nur von den

⁶ Am Rande ist darauf hinzuweisen, daß dieser von Lorenzer (vgl. 1970) stammende Begriff in der Diskussion der Psychoanalytischen Pädagogik z. T. recht unscharf benutzt wurde (vgl. die differenzierte Darstellung und Kritik bei Datler/Tebich/Petrik 1992 und Petrik 1991, 1992). Auch der Hinweis Füchtner ist zu bedenken, worach allenthalben vergessen wird, daß dieser Begriff im Kontext eines Selbstverständnisses der Psychoanalyse als einer kritischen Sozialwissenschaft entwickelt wurde und nicht folgenlos aus diesem Kontext herauszulösen ist (vgl. Füchtner in diesem Band).

Klienten, sondern häufig – aber in der Regel aufgrund realer Abhängigkeit schwerer durchschaubar – auch von der jeweiligen Institution, in der sich die pädagogische Praxis realisiert.

Die enge Verzahnung von Handeln und beständiger Reflexion ist also konstitutiv für die psychoanalytische Methode, die so immer auch Forschungsmethode ist. Die Erforschung pädagogischer Praxis im skizzierten Sinne führt somit notwendig auch zu deren Veränderung. Damit ist auch das besondere Theorie-Praxis-Verhältnis der Psychoanalytischen Pädagogik umrissen.⁷

3. Übertragung, Gegenübertragung, Übertragungsidentifizierung und Projektive Identifizierung

Im folgenden werden einige Grundzüge dieses für die Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik notwendigen Lern- (oder Forschungs-) Prozesses i. S. des psychoanalytischen Verstehens nochmals systematisiert dargestellt. Die zentralen Begriffe sind hier die der Übertragung, Gegenübertragung, Übertragungsidentifizierung und Projektiven Identifizierung (vgl. Muck in diesem Band). Dabei ist schon an dieser Stelle vorsorglich darauf hinzuweisen, daß die mit dem psychoanalytischen Verstehen verbundene Wahrnehmungshaltung selbstverständlich nicht den pädagogischen Alltag dominieren kann, sondern insbesondere in konflikthaften und belastenden Interaktionsverläufen (sog. „konflikt- und belastungstypische Szenen“, vgl. Trescher 1985a) erforderlich ist. Gleichwohl ist diese Haltung Grundlage der Beziehungskompetenz des Pädagogen. Die angemessene Bewältigung des pädagogischen Alltags erfordert natürlich darüber hinaus ein fundiertes, fachspezifisches Basis- und Handlungswissen entsprechend dem Berufsfeld im herkömmlichen Sinne pädagogischer Professionalität. (In der Schule etwa Kenntnisse der Methodik und Didaktik hinsichtlich des Unterrichtsfachs und der Jahrgangsstufe der Schülerinnen und Schüler.)

3.1 Übertragung und Übertragungsidentifizierung

Übertragung ist ein ubiquitäres Phänomen. Unverarbeitete, nicht angelegene Erfahrungen der Vergangenheit werden mit Stellvertreterinnen

⁷ Selbstverständlich bedarf es der Systematisierung dieser Forschungspraxis bzw. Praxisforschung im Sinne einer Theorieentwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik. Die Erfahrung und Erkenntnis des Besonderen in der jeweiligen pädagogischen Situation muß gleichsam für spezifische Praxisbereiche (die möglicherweise ihre jeweils ganz eigene Logik haben) und die jeweiligen Klienten „verallgemeinert“, also systematisiert und eine feildentsprechende Technik entfaltet werden. – Das ist eine sehr große Forschungsaufgabe, die vielfältiger Anstrengung bedarf.

und Stellvertretern im Hier und Jetzt unbewußt neu belebt. Es handelt sich also um eine Wahrnehmungseinschränkung und -verzerrung, die dazu führt, daß die PädagogInnen so erlebt werden, als ob sie z.B. unzuverlässige Eltern, verführerische Väter, kontrollierende Mütter, rivalisierende Geschwister etc. wären. Der/die PädagogIn werden also mit wichtigen Personen (innerpsychisch) 'verwechselt'. D.h. der Begriff Übertragung kennzeichnet einen *intrapsychischen* Vorgang. Sieben Merkmale von Übertragungsreaktionen können besonders hervorgehoben werden (vgl. z.B. Greenson 1967, Muck 1980 und in diesem Band, Trescher 1985a):

1. Es handelt sich um ein *intrapsychisches* Geschehen.
2. Die Übertragung ist eine wiederbelebte Objektbeziehung zu einem frühen und wichtigen Objekt, die mittels eines Stellvertreters aktualisiert wird.
3. Übertragungsreaktionen sind deshalb an Regression gekoppelt.
4. Sie folgen unbewußten infantilen Beziehungsmustern.
5. Die zugrunde liegende Erfahrung bzw. das zugrundeliegende Erleben wird nicht bewußt erinnert, sondern unbewußt in Haltungen und Handlungen umgesetzt.
6. Übertragungsreaktionen basieren im wesentlichen auf Verschiebungen, auf Ersetzungen des früheren Objekts durch StellvertreterInnen bzw. 'Platzhalter' im Hier und Jetzt.
7. Weil die Übertragungsreaktion eine Wiederholung (Wiederbelebung) früherer Beziehungsmuster darstellt, ist sie der Realität des aktuellen Beziehungskontextes gegenüber unangemessen.

Die durch die Übertragung bedingten Wahrnehmungsverzerrungen [„Du bist wie die primären Objekte, du machst mit mir dasselbe (wirst mit mir dasselbe machen)“] und entsprechende Abwehrbewegungen (z.B. Versuch des ‚Rollentausches‘ i.S. der Projektiven Identifizierung s.u.) führen in aller Regel dazu, daß es zu szenisch sich ergänzenden *Gegenübertragungsreaktionen*, also entsprechenden „Antworten“ beim Pädagogen kommt.

Wenn Pädagoginnen und Pädagogen also von ihren Klienten in vielen Bereichen des pädagogischen Alltags so erlebt werden, *als ob* sie wichtige Menschen aus vergangenen oder parallelen Beziehungsfeldern wären, dann erleichtert dieser Umstand manchmal die erzieherische Tätigkeit erheblich, sofern es sich um relativ konfliktfreie Übertragungsreaktionen handelt: z.B. erhalten wir häufig einen Vertrauensvorschuß von Kindern und Jugendlichen, der sich (zumindest zu Beginn) keinesfalls aus der pädagogischen Beziehung heraus begründen läßt, sondern Ergebnis von sogenannten positiven Übertragungsreaktionen ist.

Sofern es sich jedoch bei Übertragungsreaktionen um die Wiederbelebung konflikthafter Erfahrungen mit einem primären Objekt handelt, liegt im Sinne des Wiederholungszwangs, d.h. der Tendenz zur Reinszenierung traumatischer Erfahrungen, die Gefahr nahe, daß nicht

nur die pädagogische Beziehung scheitert, sondern daß der Klient erneut traumatisiert wird. Sogenannte „typische Heimkarrieren“ z.B. zeigen eindrucklich, wie ein ursprüngliches Trennungstrauma beständig und zwanghaft unter unbewußter Beteiligung der PädagogInnen sich wiederholt, bzw. reinszeniert wird (zur Dynamik der Traumatisierung und deren Konsequenzen für die pädagogische Arbeit vgl. Trescher/Finger-Trescher 1992).

Obwohl also begrifflich so gefaßt, bleibt die Übertragung nicht ein bloß innerpsychisches Geschehen, das das Übertragungsobjekt unberührt läßt. – Im Gegenteil: die unbewußten Übertragungsreaktionen äußern sich in konkreten, wenn auch verschlüsselten Interaktionsformen und Beziehungsangeboten. Dabei versucht der Klient den Pädagogen zu einer Rollenübernahme zu drängen, die seinen unbewußten Bedürfnissen entspricht. Das beeinflusst natürlich Erleben und Verhalten des Pädagogen zwangsläufig erheblich. Wird er z.B. in der Übertragungsreaktion wie ein strafender, gewalttätiger Vater erlebt, dann wird das Kind oder der Jugendliche ihn auch so behandeln, als ob er dieser wäre. Vielleicht entwickelt das Kind ihm gegenüber massive Hemmungen und Ängste oder – was wahrscheinlicher ist – es wird den Pädagogen unbewußt zur Übernahme dieser Rolle des bestrafenden, schlagenden Vaters drängen, indem es ihn z.B. auf unterschiedliche Weise provoziert (vgl. Leber et al. 1983). Dann wird der Pädagoge zunehmend den Impuls verspüren, das Kind zu strafen und vielleicht auch die Phantasie entwickeln, es schlagen zu wollen. Er wird also auf ein spezifisches Übertragungsangebot mit einer spezifischen Gegenübertragungsreaktion „antworten“ (vgl. z.B. Muck 1980 und in diesem Band, Racker 1959, Sandler 1976, Trescher 1985a). Dieses dynamische Zusammenspiel von Übertragung und (komplementärer) Gegenübertragung bildet eine für die Arbeit mit dem jeweiligen Klienten konflikt- und/oder belastungstypische Szene. Im genannten Beispiel sieht das in der Praxis dann so aus, daß der Pädagoge hilflos-wütend vor dem sogenannten verhaltensauffälligen Kind steht und mühsam den Impuls unterdrückt, es unter Anwendung körperlicher Gewalt zu unterwerfen. Ist er nun nicht in der Lage, seinen gewalttätigen Impuls als Ausdruck einer unbewußten Rollenübernahme, also als zunächst adäquate ‚Antwort‘ auf die Zuschreibungen des Kindes zu bewahren („Containing-Function“), zu reflektieren und zu verstehen, dann wird er sich entweder erschrocken zurückziehen, seinen Impuls abwehren, oder aber ihn pädagogisch rationalisiert und maskiert durchsetzen, in dem er zu der Überzeugung kommt, dieses Kind müsse strenger ‚angefaßt‘ werden und es müsse die Konsequenzen seiner Handlungen deutlicher zu spüren bekommen.

Ist ein solches Wechselspiel in der pädagogischen Interaktion fest installiert, ist es zu einer Chronifizierung auch im erlebnis- und handlungsleitenden Bereich des Pädagogen i. S. der Rollenübernahme gekommen, finden wir eine verschlüsselte Reproduktion der ursprünglich stark belastenden Beziehungssituation. Kennzeichen dieser Form

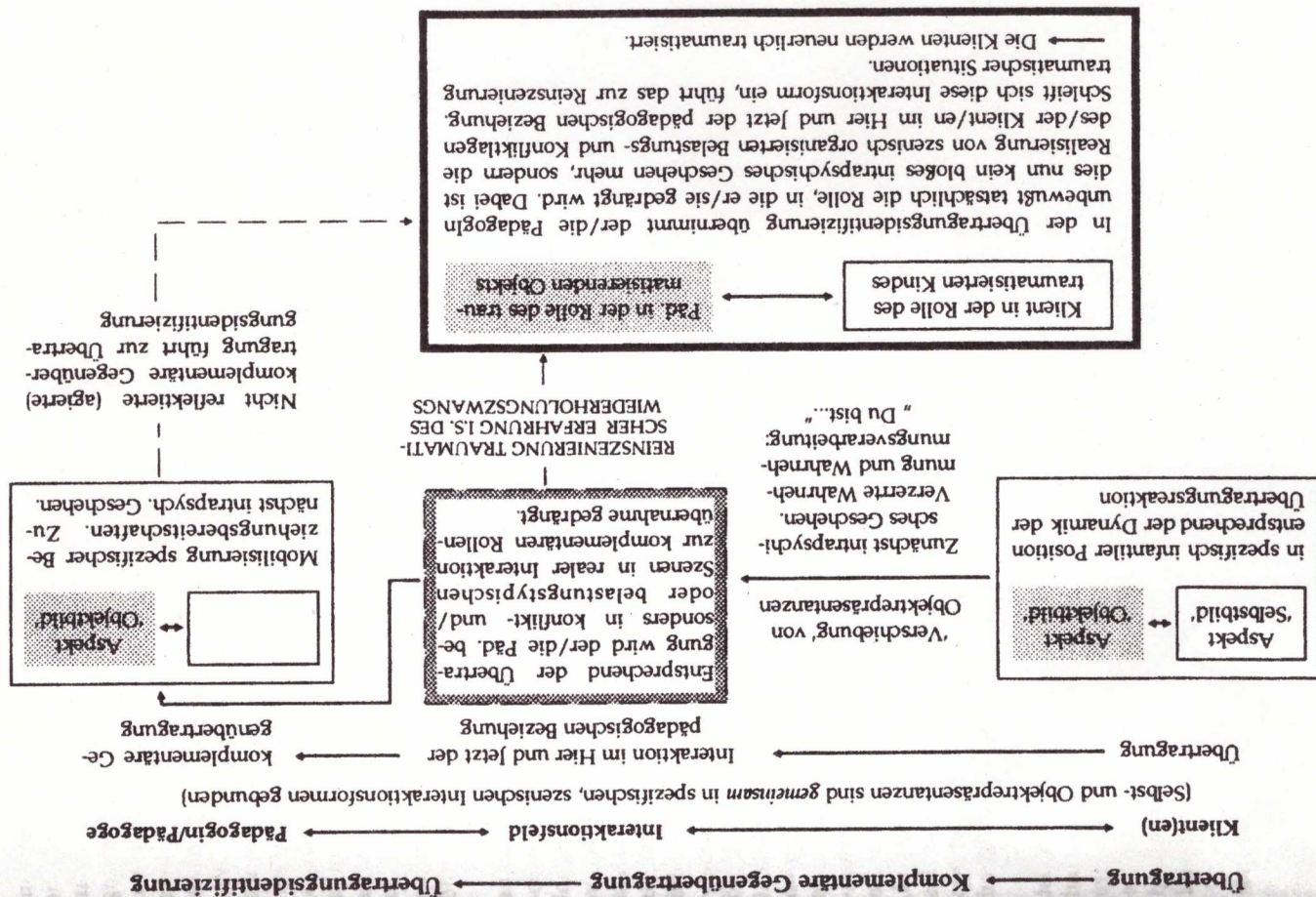
der Wiederinszenierung, die unter dem Diktat des Wiederholungszwangs steht, ist die unbewußte Identifizierung des Pädagogen mit der Übertragungsfigur. Ich bezeichne sie daher mit Finger-Trescher als „Übertragungsidentifizierung“ (vgl. Finger-Trescher 1991a,b), deren Ergebnis die szenische Reproduktion unverarbeiteter Erfahrungen der Klienten im Hier und Jetzt des pädagogischen Dialogs ist. Gelingt es dem professionell Beteiligten spätestens an dieser Stelle nicht, über Selbstreflexion und Metakommunikation sich dem Reinszenierungsdruck seines Klienten durch Bewußtwerdung zu entziehen, indem er die Zuschreibungen seines Klienten als Übertragungsreaktion und seine Reaktionen als i. S. des Wiederholungszwangs angemessene Antwort zu verstehen sucht, scheitert die pädagogische Beziehung – zumindest in diesem Bereich – zwangsläufig. Das nebenstehende Schaubild (Abb.1) stellt die Übertragungsidentifizierung in ihren Grundstrukturen nochmals dar.

3.2 Projektion und Projektive Identifizierung

Neben der Übertragungsidentifizierung im Kontext der Reinszenierungstendenz unbewältigter Erfahrungen (die nie nur ‚objektive‘ oder gar objektivierbare Ereignisse sind) und geschleiteteter Verarbeitungversuche im Hier und Jetzt des pädagogischen Dialogs, ist die Projektive Identifizierung von ausschlaggebender Bedeutung. Dabei handelt es sich hier ebenfalls nicht nur um ein bloß intrapsychisches Geschehen wie bei der ‚einfachen‘ Projektion, in der der andere durch die projektive Überlagerung abgeworfener Selbstanteile gleichsam nur verzerrt wahrgenommen wird. Im Gegensatz zur Übertragungsidentifizierung werden hier jedoch nicht die Objekt-, sondern die Selbstanteile der ursprünglichen traumatischen Situation (einschließlich der Abwehrbewegungen) beim Pädagogen mobilisiert. Aber auch die Projektive Identifizierung ist ein Prozeß innerhalb realer Interaktionen zwischen Klient und Pädagoge, in dem der Klient beispielsweise versucht, der drohenden traumatisierenden Situation dadurch zu entgehen, daß er den Pädagogen in die Rolle des traumatisierten Kindes zu drängen versucht.

Diesen Rollentausch inszenieren häufig sogenannte hochaggressive Kinder, wenn sie andere hemmungslos schlagen und die Pädagogen in einen ohnmächtigen, hilflosen Zustand versetzen, weil sie scheinbar nicht zu ‚bändigen‘ sind (vgl. Ahrbeck 1992). Mit Blick auf traumatische Beziehungsverläufe können wir solche Inszenierungen auch als „Rache“ (vgl. Leber 1976) bezeichnen. Dies greift aber zu kurz. Vielmehr müssen wir sehen, daß es sich dabei um einen Versuch handelt, psychisch zu überleben und sich zu entlasten, indem die traumatische Erfahrung nun beim anderen (den Mitschülern, den Pädagogen) Wirklichkeit wird und vom traumatisierten Kind selbst (also unseren Klienten in der Arbeit mit uns) nicht als solche erfahren wird.

Es handelt sich also um einen Versuch, den anderen dazu zu zwingen,

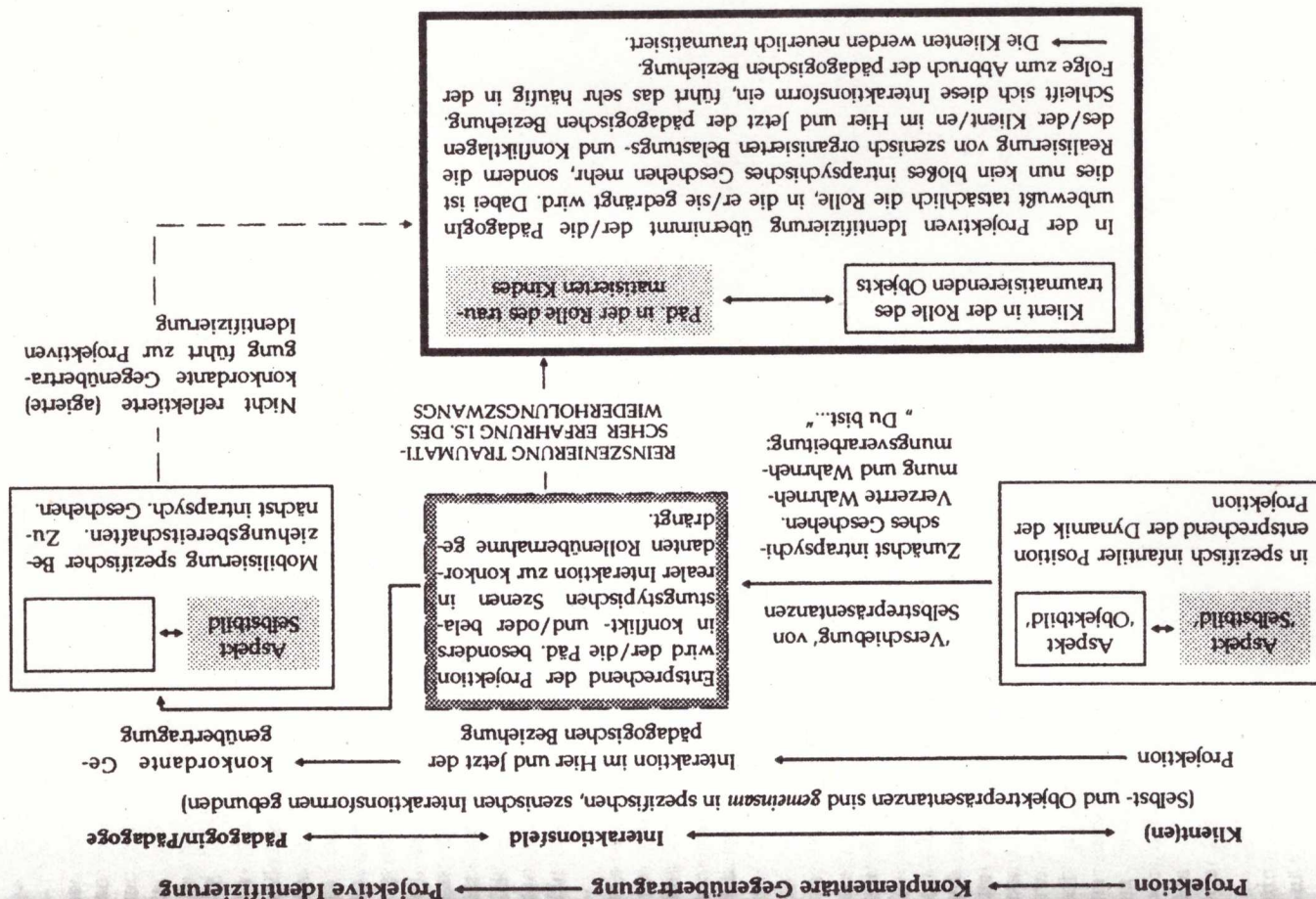


das schmerzliche Erleben des Traumas stellvertretend zu übernehmen. Diese Dynamik findet sich häufig in Situationen, in denen sich die Pädagoginnen und Pädagogen völlig entwertet, an sich selbst und an ihrer fachlichen Kompetenz zweifelnd erleben, wenn sie die Erfahrung machen, daß gerade jene Klienten, um die sie sich besonders bemühen, ihnen zu entgleiten drohen, indem deren Symptomatik z.B. immer „lärmender“ wird. Hierdurch wird der Pädagoge nun seinerseits in einen Zustand von Hilflosigkeit, Ohnmacht, Selbstzweifel, Angst und Wut versetzt, der tatsächlich den Empfindungen in einer traumatischen Situation entspricht. Es ist nun an ihm, seine intensiven, unangenehmen Gefühle in irgend einer Form zu bearbeiten. Er kann sie abwehren, z.B. mit Schuldgefühlen und verstärkter Zuwendung, mit depressivem Rückzug oder mit Enttäuschung und „Rache“. Das Kind hofft aber gleichzeitig, einen Interaktionspartner zu finden (und dies wäre eine Aufgabe professioneller Pädagogik), der sich aus der traumatischen Situation befreien kann, der den fatalen Teufelskreis durchbrechen und das Trauma stellvertretend bearbeiten kann.

Im Sinne eines professionellen Umgangs müßte der Pädagoge seine Gegenübertragungsreaktionen, seine emotionale Verstrickung reflektieren, die in ihm mobilisierten Gefühle und Phantasien zunächst einmal ertragen („Containing-Function“), eigene unbewußte Anteile von denen des Kindes zu unterscheiden suchen (hier wäre z.B. Supervision hilfreich), um dann einen geeigneten, professionellen Umgang damit zu finden. So wird er vielleicht entdecken, daß seine Enttäuschung und seine Wut z.T. auch mit seinen eigenen Größenphantasien zusammenhängt, er müsse in der Lage sein, gerade mit diesem schwierigen Kind besonders gut und erfolgreich umgehen können und er wird so vielleicht verstehen, daß sein Bemühen nur z.T. diesem Kind gilt, zum anderen Teil aber seiner eigenen narzißtischen Befriedigung. Hieraus kann eine realistischere Wahrnehmung des Kindes resultieren und eine Anerkennung der eigenen Grenzen. Das Ertragen der eigenen Grenzen, der im konkreten Bezug auftretenden Gefühle der Angst, Hoffnungslosigkeit, Hilflosigkeit, Ohnmacht und Wut ist nun eine der „Antworten“, die das Kind benötigt, also das, was es selbst nicht leisten kann. Es dient ihm als Modell, mit dem es sich identifizieren und das es strukturbildend verinnerlichen kann.

Der Wiederholungszwang, der solche Beziehungsverläufe dominiert, ist jedoch nicht einfach zu durchbrechen. Die Annahme, das Aushalten und die innerpsychische Bearbeitung solcher Projektionen im Sinne des Containing durch den Empfänger (also den Pädagogen) führt oft an die Grenze der Belastbarkeit (und darüber hinaus), weil die Affekthöhe und die Intensität traumatischen Situationen entspringt und entsprechend intensive affektive Reaktionen erzwingt.

Das nebenstehende Schaubild (Abb. 2) zeigt schematisch die Grundstruktur der Projektiven Identifizierung:



4. Die psychoanalytische Haltung in der Pädagogik

Es sollte deutlich geworden sein, daß das psychoanalytische Verstehen nur als Prozeß zu fassen ist. Wird dieser Prozeßcharakter ernst genommen, kann es also nicht darum gehen, nur einen spezifischen Konflikt oder einen 'Tatbestand', der irritiert oder unverständlich ist, wie eine Denksportaufgabe detektivisch aufklären zu wollen. Vielmehr bedarf es einer spezifischen psychoanalytischen Grundhaltung in der Pädagogik, die durchaus auch Aspekte der gleichschwebenden Aufmerksamkeit einschließt, d.h. eine in Abhängigkeit zur pädagogischen Praxisrealität möglichst offene Wahrnehmung, die die Entfaltung und Reflexion eines solchen Prozesses erst ermöglicht. Ziel dieses Prozesses, der psychoanalytischen Haltung, des Verstehens und daraus ableitbarer pädagogischer Handlungsperspektiven und absichtsvoller Situationsgestaltung ist die möglichst optimale Förderung der Klienten im sozialen und institutionellen Beziehungskontext. Dies kann Klienten kann (mit Blick auf die Objektbeziehungen) als Ausdifferenzierung und Korrektur von Selbst- und Objektrepräsentanzen beschrieben (vgl. Datler 1985, 1988 und in diesem Band) und strukturell i. S. der klassischen Psychoanalytischen Pädagogik als Ich-Stärkung (vgl. im Überblick Trescher 1985a, 12ff.) und Überich-Bildung gefaßt werden.

Wenden wir uns nun der Frage nach der Professionalität zu. Hier sind zunächst vier Bereiche zu unterscheiden, die Möglichkeiten und Grenzen des psychoanalytischen Arbeitens in der Pädagogik wesentlich beeinflussen. Es handelt sich um Variablen, die die pädagogische Beziehung – an einem gegebenen „sozialen Ort“ – und Professionalität wesentlich beeinflussen (vgl. Datler 1988, Trescher 1985b):

1. die Klienten (die durchaus sehr verschieden sind),
2. das Setting (das der Pädagoge u.a. zu sichern hat),
3. die Person des Pädagogen/der Pädagogin und
4. die spezifischen Arbeitsziele, die mit dem Bestand der Institution bereits formuliert sind.

Insbesondere auf allgemeine Anforderungen an die Person des professionell Beteiligten und auf das Setting (unter dem Blickwinkel der Optimalstrukturierung der Institution) werde ich später noch eingehen. Zunächst ist es sinnvoll, die Frage nach der Professionalität nicht nur an den genannten Bereichen festzumachen (dies wäre besonders dienlich, wollte man z.B. die Differenzen zwischen der Anwendung der Psychoanalyse in der Pädagogik und der Psychotherapie thematisieren (vgl. z.B. Spiel/Datler 1984, Trescher 1985a,b), sondern grundsätzlich zu fragen, an welche Voraussetzung knüpft sich die psychoanalytische Haltung in der Pädagogik? Dabei muß die Behandlung dieser Frage auf einer allgemeinen Ebene ansetzen, da Setting, Klienten und Institutionen der Pädagogik sehr unterschiedlich sind.

Zur Frage nach der psychoanalytischen Haltung gehören weiterhin Überlegungen hinsichtlich folgender, untereinander eng zusammenhän-

gender Aspekte: nämlich

- der Abstinenz (der Pädagogin/des Pädagogen),
- des Arbeitsbündnisses (im pädagogischen Feld) und
- der Optimalstrukturierung (der Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit in einer gegebenen Institution).

4.1 Abstinenz

Freuds Diktum, daß die „Kur in der Abstinenz“ durchgeführt werden solle, sollte auch sicherstellen, daß Patienten vor Mißbrauch geschützt werden. Wie – besonders neuere – Arbeiten zeigen, darf der sexuelle und emotionale Mißbrauch sowohl in der nicht psychoanalytischen Psychotherapie als auch in der Psychoanalyse nicht unterschätzt werden (vgl. den Überblick in Arnold/Willutzki 1991).⁸ Diese und andere schwerwiegende Formen des Mißbrauchs bewirken (neuerliche) Traumatisierungen der Klienten und sind selbstverständlich mit der psychoanalytischen Haltung in der Analyse wie in der Pädagogik unvereinbar. Das gilt sowohl aus berufsethischen als auch aus erkenntnistheoretischen Gründen, insbesondere aber deshalb, weil sich damit die parteiiche Haltung für den Klienten in eine parteiiche für den Pädagogen wandelt – unter Außerkräftsetzung der Beachtung der Rechte und der Interessen des Klienten. Die Abstinenz soll aber auch den Analytiker – und in unserem Fall: den Pädagogen – schützen vor Verstrickungen in eigene Konfliktneigungen (Übertragungsreaktionen) und Gegenübertragungsverstrickungen und sicherstellen, daß er nicht in reale, d.h. unbearbeitbare Abhängigkeiten gerät, die seine Arbeit, seine Fähigkeit zur Reflexion und Selbstreflexion zunichte machen würden.

In diesem Sinne ist die Abstinenzregel gleichsam ein Maßstab, an dem der Interaktionsverlauf verstanden bzw. 'gemessen' werden kann. Wird sie nicht eingehalten, entfällt ein wesentliches professionelles Instrument, um die „Szene“ als solche zu verstehen. Dabei ist natürlich zu bedenken, daß Abstinenz als prinzipielle Haltung zu verstehen ist und über (Selbst-) Reflexion und Metakommunikation immer wieder neu erarbeitet werden muß. Sie darf nicht ihrerseits mißbräuchlich gehandhabt werden im Sinne affektiver Kälte, oder in den Dienst unangemessener strenger Überich-Anforderungen gestellt werden. Denn natürlich

⁸ In Zusammenfassung „zahlreicher US-amerikanischer Untersuchungen“ schreiben z.B. Arnold/Willutzki: „In verschiedenen anonymen Erhebungen gaben etwa sieben bis zwölf Prozent der männlichen und ein bis drei Prozent der weiblichen Therapeuten an, sexuelle Kontakte zu Klientinnen oder Klienten gehabt zu haben. Bedenklich ist dabei, daß in einer Untersuchung 80 Prozent der Therapeuten, die sexuelle Beziehungen zu Klientinnen zugaben, nicht nur eine, sondern bereits mehrere Affären mit Klientinnen hinter sich hatten. ... Daß sexuelle Beziehungen für Klientinnen gefährlich sind, dokumentieren nicht nur eindrucksvolle Einzelfälle, sondern auch Untersuchungen, ebenfalls aus dem US-amerikanischen Raum.“ (1991, 29)

müssen Verführungen, Rollenzuschreibungen etc. auch zugelassen werden, nicht nur damit sie wahrgenommen werden können, sondern darüber hinaus, daß sie in der aktuellen Beziehung benutzt und verarbeitet werden können (vgl. Körner 1992). Allerdings muß die Grenze zum Agieren der eigenen Übertragungsneigungen und der Gegenübertragungsverstrickungen jeweils da gezogen werden, wo die Klienten Schaden nehmen könnten und/oder die Arbeitsfähigkeit des Pädagogen nicht mehr gewährleistet ist.

Wenn wir den Verzicht auf Mißbrauch von Abhängigen allerdings allgemeiner fassen, also all jene ganz alltäglichen Ereignisse einschließen, die aus Überlastungen oder eigenen Empfindlichkeiten und neurotischen Reaktionsbereitschaften resultieren, dann wird deutlich, wie hoch der Anspruch an die Abstinenz als notwendiger Teil der psychoanalytischen Haltung in der Pädagogik ist. Insbesondere mit Blick auf die erforderlichen Aspekte des Containing und Holding, auch und gerade hinsichtlich der Gegenübertragung (bzw. der Übertragungssidentifizierung und der Projektiven Identifizierung) möchte ich, einen Satz von Bauridl modifizierend, ein nie absolut erreichbares, aber dennoch anzustrebendes Ideal so formulieren: „Sich verwenden lassen, den anderen nicht verwenden.“⁹ Dies impliziert zuallererst den Verzicht auf die Befriedigung eigener Wünsche durch die Klienten, aber auch die Verweigerung der Befriedigung bestimmter Wünsche der Klienten.¹⁰ Nun ist dieses Ideal der psychoanalytischen Haltung, zumindest beständig und auf Dauer, nicht erreichbar. Gleichwohl meine ich, daß es als Maximalforderung an die pädagogische Professionalität bestehen bleiben muß. Der Anspruch, den anderen nicht zu verwenden, ist dabei wesentliche Bedingung für das psychoanalytische Verstehen und für die Parteilichkeit des psychoanalytisch arbeitenden Pädagogen, d.h. für sein lebendiges Interesse am Klienten.

Weil aber die so verstandene Abstinenz nicht völlig einzulösen ist,

⁹ Der Bauriedelschen Satz unterscheidet sich vom eben genannten durch die Weglassung eines Wortes. Sie schreibt: „Sich nicht verwenden lassen, den anderen nicht verwenden.“ (1980, 48; Hervorhebung vom Ref.) Ich kann hier die Position Bauriedels nicht ausführlich diskutieren. Sie unterscheidet sich jedoch von der hier vorgetragenen u.a. im Hinblick auf den Umgang mit Projektiven Identifizierungen. Jedenfalls müßte die Bauriedelsche Maxime exakter formuliert heißen: „Sich nicht mißbrauchen lassen, den anderen nicht mißbrauchen“ (Gottschalch 1992; vgl. auch Müller 1991b, 72), denn sich mißbrauchen lassen ist etwas völlig anderes als sich verwenden lassen.

¹⁰ Die Versagung ist je nach Praxisfeld, (Entwicklungs-) Alter, Konflikt- und Bedürfnislage der Klienten sicherlich sehr verschieden und muß entsprechend abgewogen werden. Genauer gesagt, die Versagung ist weitgehend auch in die Struktur des Settings und seine Grenzen einzubauen: ein begründbares und deshalb nicht willkürliches, festes Setting mit stabilen und belastbaren Grenzen setzt über die Struktur des Handlungsfeldes Frustration in annehmbaren Dosisierungen und kann deshalb auch als Antrieb zur Differenzierung, zur Entwicklung genutzt werden.

bedarf es des professionellen Mißtrauens gegenüber den eigenen Empfindungen, Wertungen und Einschätzungen, also der Selbstreflexion. In diesem Sinne ist der psychoanalytische Pädagoge grundsätzlich ein sich selbst gegenüber mißtrauischer.

Das Gegenstück dieses *professionellen Selbstzweifels* liegt im Interesse an und in der Neugier gegenüber seinem Klienten, in der spezifischen Zuwendung, die für die psychoanalytische Therapie (settinggebunden) als gleichschwebende Aufmerksamkeit beschrieben worden ist und die auch für den Bereich des Beziehungsgeschehens in der Pädagogik im Sinne einer offenen Wahrnehmungshaltung einzufordern ist. Sowie in aller Kürze zum Anspruch, den anderen nicht zu verwenden und damit zur Abstinenz als unverzichtbarem aber nicht absolut zu setzendem Teil der psychoanalytischen Haltung, der erforderlichen Grundqualifikation für psychoanalytisches Arbeiten in der Pädagogik.

Wie aber ist im pädagogischen Kontext der psychoanalytischen Haltung die Forderung „sich verwenden lassen“ zu verstehen? Ich formuliere hierzu fünf Thesen:

1. „Sich verwenden lassen“ setzt zuallererst emotionale und affektive Präsenz und Zuverlässigkeit voraus. Wer psychisch oder physisch nicht ‚da‘ ist, kann vom anderen nicht verwendet werden.¹¹
2. Abstinenz im skizzierten Sinne ermöglicht Zurückhaltung gegenüber eigener Bedürftigkeit und Ansprüchlichkeit und damit die Bereitschaft, sich für die Austragung und Klärung von Konflikt- und Belastungslagen der Klienten strukturbildend verwenden zu lassen.
3. Sie bildet ebenso einen Schutz gegen Abwehrbündnisse mit den Klienten (z.B. der Abwehr von Konflikten durch regressive Versorgung).
4. Je nach Qualität und Dynamik der Konflikt- und/oder Belastungslagen (erforderlich: szenisches Verstehen) bedarf es unterschiedlicher Einstellungen des Pädagogen; so z.B.
 - die Übernahme von Holding- und Containing-Funktionen (vgl. Bion 1962, Winnicott 1965; auch Khan 1974), zu der auch das Aushalten insbesondere negativer Übertragungsreaktionen und Projektiver Identifizierung gehört (vgl. Finger-Trescher 1987 und 1991a,b, Trescher/Finger-Trescher 1992), die sich beispielsweise in Form von massiven Selbstzweifeln und starken Selbstunwertgefühlen äußern können;

¹¹ So banal, wie diese These auf den ersten Blick erscheinen mag, ist sie zumindest hinsichtlich der institutionalisierten pädagogischen Praxis nicht. Die psychoanalytische Wahrnehmungseinstellung benötigt selbst ein gesichertes Setting, das einen relativ konfliktfreien und geschützten Raum im Rahmen der Institution sichert. Auch professionelle pädagogische Arbeit erfordert eine „haltende (institutionelle) Umwelt“ (vgl. These 3 und die Ausführungen zur Optimalstrukturierung weiter unten).

– die Übernahme struktursetzender und strukturerhaltender Funktionen im Sinne des Standhaltens, der Bereitschaft zum Austragen von Konflikten, zum Setzen und Durchsetzen von Grenzen, kurz der Übernahme der Verantwortung für das Entwicklungsbündnis und für die Garantie des Settings.

5. Sich verwenden lassen bedeutet auch Parteilichkeit für die Klienten in der Forderung nach Optimalstrukturierung der pädagogischen Situation, was oftmals auch Konflikte in und Anstrengung zur Veränderung der eigenen Institution bedeuten mag. (Der oben so genannte professionelle Selbstzweifel ist hier besonders gefragt, damit die Klienten nicht vor den Karren eigener Grandiositäts-, Rivalitäts- oder Dominanzbedürfnisse gespannt werden. Auch die Notwendigkeit einer fundierten Selbsterfahrung sowie der praxisbegleitenden Supervision ist hier ersichtlich.)

4.2 Arbeitsbündnis

Entfernen wir uns nun von der Person des Pädagogen und den vielfältigen Anforderungen an seine professionelle Kompetenz und wenden wir uns der „Binnenstruktur“ der pädagogischen Beziehung zu. Eine zentrale Rolle nimmt hier das Arbeitsbündnis ein. Wie in der „Kur“ (Freud) der Patient, so nehmen auch in der Pädagogik unsere Klienten vielfältige Mühen auf sich, um ein bestimmtes Arbeitsziel zu erreichen. In der Psychotherapie mag das die Herstellung oder Wiederherstellung von Liebes- und Arbeitsfähigkeit sein, in der Pädagogik ist es – ebenso abstrakt formuliert – die Fähigkeit zur möglichst umfassenden Teilhabe an Gesellschaft und Kultur. Dieser Aneignungsprozeß soll durch Erziehung und Bildung gewährleistet werden. Dieses zunächst abstrakte Programm gilt für alle pädagogischen Institutionen, den Kindergärten, die Schule, die offenen Einrichtungen der Jugendarbeit und Jugendbildung usw.

Entscheidend dabei aber ist, daß das faktische Arbeitsbündnis bereits mit dem und durch den *Bestand der Institution* formuliert ist. Die Aufgabe des Pädagogen ist es, das institutionell vorformulierte Bündnis zur Wirkung, zur besonderen Entfaltung zu bringen. Man könnte dies als Entwicklungsbündnis des psychoanalytischen Dialoges unter den gegebenen Rahmenbedingungen der Institution formulieren. Dabei ist der Pädagoge häufig zunächst weitgehend alleiniger Träger des Entwicklungsbündnisses (vgl. Trescher 1985a).¹² Ein echtes Arbeits- oder besser: Entwicklungsbündnis kommt im wesentlichen zustande aufgrund von Identifizierungen des Klienten mit den – über die Haltung und die Person des Pädagogen vermittelten – Arbeitszielen der Institution. Um

¹² Neuerdings wird dies übrigens auch für die psychoanalytische „Kur“ so diskutiert (vgl. Desorno 1990) – in kritischer Würdigung und Abgrenzung zur klassischen Greensonschen Definition des Arbeitsbündnisses (vgl. 1967).

diese Identifizierung, d.h. die Veränderung der Selbstrepräsentanz analog der Perception des Objekts (vgl. Meissner 1971, 1972) zu ermöglichen, bedarf es einer weitgehend konstanten und überschaubaren Beziehungskonstellation innerhalb der Institution (vgl. z.B. Berna 1984). Konstanz muß um so mehr gegeben sein, je jünger (oder je „gestörter“) die Klienten sind. Ein wirkliches Entwicklungsbündnis entfaltet sich nur dann, wenn sich die Anforderungen der Institution und der Entwicklungsstand, die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Klienten entsprechen und in der Beziehung zum Pädagogen und der Peer-Group entsprechende Identifizierungsmöglichkeiten verfügbar sind (Konstanzprinzip als wesentliches Merkmal des Settings).

4.2 Das Prinzip Optimalstrukturierung

Damit das Entwicklungsbündnis zur Entfaltung gebracht werden kann, bedarf es also einer den Klienten, ihrem Entwicklungsstand, Alter usw. angemessenen Gestaltung der pädagogischen Situations- und Prozeßstruktur, die ich hier mit dem Begriff der „Optimalstrukturierung“ (vgl. Kutter 1976¹³) beschreiben möchte.

In unserem Kontext meint das Prinzip „Optimalstrukturierung“ die bewußte Gestaltung der pädagogischen Situations- und Prozeßstruktur mit dem Ziel, eine maximale Entwicklungsförderung zu ermöglichen. Die Notwendigkeit der Optimierung pädagogischer Institutionen ergibt sich zunehmend aus den sich scheinbar rapide verändernden Sozialisationsbedingungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene.

Thematisiert wird dieser gesellschaftliche Tatbestand in neuerer Zeit immer wieder unter Stichworten wie Enttraditionalisierung, zunehmender Sinnverlust, Erosion schichtspezifischer Lebensentwürfe im Einklang mit der tendenziellen Auflösung von Generationenschränken und „Individualisierungsschub“ in der „Risikogesellschaft“ (Beck 1986; vgl. z. B. im Überblick: Albrecht 1990, Failing 1990, Ferchhoff 1991, Helsper 1989, 1991, 1992).

Eine der zentralen Fragen dieser soziokulturellen Veränderungen in der „Moderne“ ist der damit einhergehende, tendentielle Funktionsverlust der Familie als traditioneller Sozialisationsagentur, der z.B. in steigenden Scheidungsraten, Ein-Eltern-Familien etc. einen symptomatischen Ausdruck findet (vgl. Stat. Bundesamt 1990). Dies führt dazu, daß der weitreichende Verlust der Sozialisationsfunktionen der Familie die vermehrte Übernahme von *primären* Sozialisationsfunktionen durch öffentliche Erziehung erforderlich macht. Dies nun nicht mehr einfach im traditionellen Sinne der Erweiterung von Sozialisationsfeldern für das Kind, die ihm dazu verhelfen, die familiäre Enge zu verlassen,

¹³ Kutter verwendet diesen Begriff allerdings in einem anderen Zusammenhang, nämlich zur Beschreibung eines wesentlichen Prinzips in der Gestaltung von Erstkontakten (Erstinterviews).

sondern im Sinne der *Kompensation* einer der traditionellen Sozialisationsagentur Familie zunehmend abhanden kommenden Fähigkeit zur Herstellung stabiler und belastbarer innerer Struktur der nachfolgenden Generation im Verlauf der Sozialisation. Durch diesen qualitativen Funktionswandel in den Anforderungen an öffentliche Erziehung sind aber traditionell strukturierte und ausgestattete pädagogische Institutionen wie Kindergarten und Schule in weiten Bereichen überfordert. Symptomatisch zeigt sich diese Überforderung z.B. an dem (besonders in Großstädten) zunehmendem Gewaltpotentialen in Regeleinrichtungen. Im Hinblick auf die Forderung nach Optimalstrukturierung pädagogischer Institutionen führt dies zu einer Reihe von notwendigen Konsequenzen¹⁴.

1. Eine zunehmend größer werdende Zahl von Kindern und Jugendlichen scheint die notwendige intergenerative Auseinandersetzung um Normen und Maximen zwischenmenschlichen Verhaltens massiv einzufordern: entweder,
 - weil diese strukturbildenden Auseinandersetzung in ihrer bisherigen Lebensgeschichte kaum hinreichend stattgefunden hat, und/oder
 - weil diese Klienten Traumatisierungen und oft massiven Mangel Erfahrungen in traumatischen Lebenszusammenhängen ausgesetzt waren bzw. sind, d.h. daß sie eine haltende Umwelt (i.S. verfügbarer, ausreichend guter und konstanter Objektbeziehungen) nicht als hinreichend gut erfahren konnten. Um diesen existentiellen Mangel zu beheben, versuchen sie einerseits die Objekte der Gegenwart (also z.B. die Pädagoginnen und Pädagogen) mit allen Mitteln zu beherrschen (insbesondere durch das Agieren narzisstischer Wut) in der Hoffnung, so eine haltende Umwelt erzwingen und finden zu können. Andererseits versuchen sie sich dadurch zu entlasten, daß sie eigene unverarbeitete und nicht integrierte (traumatische) Erfahrungen bei den Objekten der Gegenwart lebendig werden lassen (Projektive Identifizierung). Dies dient der unmittelbaren Selbst-Erhaltung.
2. Pädagoginnen und Pädagogen werden so zunehmend in die Reinszenierung traumatischer Erfahrungen einschließlich gescheiterter Verarbeitungsversuche im Hier und Jetzt der pädagogischen Beziehung verstrickt. Im Hinblick auf die pädagogische Praxis ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer zunehmenden Entfaltung 'heilpädagogischer'¹⁵ Kompetenzen und Konzeptionen mit dem Ziel, korrigie-

¹⁴ Einige dieser Konsequenzen wurden bereits in einer früheren Arbeit diskutiert (vgl. Trescher/Finger-Trescher 1992).

¹⁵ Damit ist selbstverständlich keine „Aussonderungs“-Pädagogik gemeint, sondern eine grundsätzliche „Basisqualifikation“ (vgl. Trescher 1978, 1992, Leber/Trescher 1987) im Sinne der Psychoanalytischen Pädagogik, die es ermöglicht, kompetent und professionell in und mit Beziehungen zu arbeiten mit der Absicht, einen

rende Erfahrungen und Möglichkeiten der ‚Nachreifung‘ zu schaffen, um pädagogische Institutionen zu befähigen, kompensatorisch und korrigierend primäre Sozialisationsfunktionen übernehmen zu können.

3. Dazu bedarf es der Optimalstrukturierung der Institution, die sich insbesondere in der Verknüpfung eines stabilen und gesicherten Settings mit Haltefunktionen im Binnenraum bewähren muß. Denn erst die garantierte äußere Sicherheit und Verlässlichkeit von Grenzen kann Raum schaffen für strukturbildende Verinnerlichungsprozesse im Rahmen eines fördernden Dialogs. D.h. unter Beachtung der Fähigkeiten und des Entwicklungsstandes der Klienten muß die Institution die materiellen und personellen Ressourcen bereitstellen und sichern, die für eine optimale Strukturierung des Binnenraumes der Institution erforderlich sind, um überhaupt primäre Sozialisationsfunktionen für ihre Klienten übernehmen zu können.
4. Hierzu gehört auch, daß die Institution für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gleichsam eine haltende Umwelt bereitstellt, die es ihnen wiederum ermöglicht, die Reinszenierungen traumatischer Erfahrungen und deren gescheiterte Verarbeitungsversuche ihrer Klienten im Winnicottischen Sinne zu „überleben“, also nicht mit Beziehungsabbruch, Vergeltung oder Rückzug zu reagieren. Wesentliche Elemente der haltenden Funktion der Institution für die Mitarbeiter sind dabei ein angemessener Personalschlüssel, Supervision, Gestaltungsfreiräume und nicht zuletzt das institutionell abgesicherte und getragene Akzeptieren von Grenzen pädagogischer Belastbarkeit und Machbarkeit¹⁶, d.h. der auch institutionell abgesicherte Verzicht auf pädagogische Illusionen.
5. Die Festlegung eines strukturierten, überschaubaren und transparenten Settings im Sinne des Konstanzprinzips muß gewährleistet sein. Die Garantie des Settings, der Rahmenbedingungen und Regeln des Arbeitsfeldes entspricht dabei ebenso der Übernahme einer Holding-Funktion, wie etwa die verstehende und tolerante Haltung

„fördernden Dialog“ (Leber) in Gang zu setzen und lebendig zu erhalten. Datler hat diese Form der ‚Heilpädagogik‘, die im herkömmlichen Sinne keine ist, treffend als „ubiquitäre Heilpädagogik“ bezeichnet (vgl. 1991a).

¹⁶ Gemeint ist damit insbesondere auch die realistische Einschätzung dessen, was innerhalb einer Institution im Rahmen der von der Institution gesetzten Settingvorgaben mit bestimmten Klienten an pädagogisch sinnvoller Arbeit realisierbar ist. In diesem Sinne ist es eine völlige Überforderung (und gelegentlich einer Traumatisierung vergleichbar), wenn beispielsweise von Kolleginnen und Kollegen in der offenen Jugendarbeit erwartet wird, daß sie im „offenen Betrieb“ schwer aggressiv-destruktive Jugendliche integrieren können. Dies ist in aller Regel aufgrund der Problembelastung dieser Jugendlichen (in diesem Setting) nicht möglich und der zwangsläufig scheiternde Versuch der Integration führt eher zu einer Chronifizierung der Probleme und in der Folge dazu, daß die Institution auch in der Bewältigung jener Aufgaben ‚scheitert‘, die sie angemessen erfüllen könnte.

gegenüber allen, auch aggressiven Äußerungsformen der Klienten, *sofern sie nicht das Setting sprengen*. Daraus ergibt sich als Zielvorgabe ein maximaler Schutz der Klienten vor (neuerlichen) Traumatisierungen.

6. Der unbedingt erforderliche Schutz der Klienten vor (neuerlichen) Traumatisierungen weist dem Setting und den pädagogischen Fachkräften die Funktion eines Reizschutzes bzw. eines Hilfs-Ich zu. Ein intakter Reizschutz ist immer gekoppelt an die Überschaubarkeit der pädagogischen Settings und an die Konstanz der pädagogischen Beziehungen. Von besonderer Bedeutung ist hierbei auch die Minimierung von „szenischen Auslösereizen“ im pädagogischen Alltag (vgl. Trescher 1987). Damit sind insbesondere jene Situationen und Beziehungskonstellationen gemeint, die dazu geeignet sind, an traumatische Erfahrungen zu „erinnern“ und entsprechende Abwehrbewegungen gegen eine Reaktualisierung (z.B. i.S. der Übertragungs- bzw. Projektiven Identifizierung) zu provozieren. So kann z.B. ein Lehrerwechsel oder der Urlaub von Pädagogen wie ein „Startschuß“ zur zwanghaften Reaktivierung von Abwehrfiguren gegen massive Trennungserfahrungen wirken.

Grundsätzlich gilt: sofern es überhaupt einen Schutz vor traumatischen Erfahrungen geben kann, dann kann dieser nur durch die Antizipation des Traumas, bzw. der bevorstehenden Belastung gewährleistet werden. Die Antizipation und Minimierung von szenischen Auslösereizen im pädagogischen Alltag muß also von den Pädagoginnen und Pädagogen möglichst umfassend gewährleistet werden, um die Wiederbelebung traumatischer Erfahrungen und deren gescheiterten Verarbeitungsversuche im Sinne des Wiederholungszwangs verhindern zu können. Sind belastende Situationen des Alltags nicht zu umgehen (z.B. Urlaub, Arbeitsplatzwechsel), ist es unabdingbar, die Klienten auf die bevorstehende schwierige Situation angemessen vorzubereiten und die möglicherweise entstehenden Probleme gemeinsam mit ihnen zu antizipieren.

7. Das Bestehen auf äußerer Struktur i.S. eines überschaubaren und gesicherten Settings führt häufig zum – mit Blick auf die innere Strukturbildung notwendigen – ‚Kampf‘ um das Setting. Dieser ‚Kampf um das Setting‘ dient dabei vorwiegend dem „Einmassieren des Realitätsprinzips“ (Redl), dem „Handeln aus Vorsorge“ (Gamm 1987, 102) oder allgemein formuliert: der notwendigen Auseinandersetzung mit dem Ziel der Ich-Stärkung und Überich-Bildung.

8. Die Eröffnung und Sicherung pädagogischer Handlungs- und Gestaltungsspielräume muß nach Maßgabe der Erfordernisse des Entwicklungsbündnisses und des fördernden Dialogs erfolgen.

Werden die genannten Anforderungen von der pädagogischen Institution (nicht nur vom Ichideal der dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen) im wesentlichen erfüllt und langfristig garantiert, dann können wir von einer *Optimalstrukturierung* sprechen. Diese Optimalstrukturierung ist

m.E. nicht nur in der Arbeit mit aggressiven Kindern und Jugendlichen unabdingbar. Vielmehr müssen pädagogische Institutionen zunehmend fähig sein, im Sinne des Holdings und Containings die äußere Struktur *bedingungslos* zu garantieren, um zur angemessenen inneren Strukturbildung beitragen zu können. So können unter Maßgabe des Konstanzprinzips die Struktur der Institution und des Settings verinnerlicht und als innere Repräsentanz affektiv besetzt werden. Im Ich wird dann eine (innere) Struktur errichtet, ein Ensemble von bestimmten Interaktionsformen (d.h. Selbst- und Objektrepräsentanzen), das aus den Erfahrungen der pädagogischen Interaktion im Rahmen des strukturierten und strukturierenden Settings hervorgeht.

Abschließend sollen nun die genannten Überlegungen bezüglich des Konzepts der Optimalstrukturierung nochmals an einem – wenn man so will – Negativbeispiel illustriert werden. Das Beispiel ist dem Bericht eines Studenten entnommen, der sein studienbegleitendes Praktikum in einer heilpädagogischen Tagesstätte absolvierte.

Es folgt der Bericht:

„Zur Gruppe gehören 7 Kinder im Alter von 12 – 14 Jahren, eine Erzieherin als Gruppenleiterin und eine Praktikantin zur Betreuung des Mittagessens und des Nachmittags. Vormittags war eine heilpädagogische Lehrkraft und eine Kinderpflegerin in der Gruppe. Die Betreuerinnen und Betreuer haben gerade gewechselt und die Gruppe macht sich auf den Weg vom Klassenzimmer zum Speisesaal. Dort angekommen wollen sie an einem Tisch Platz nehmen, um zu Mittag zu essen. Aber alle Plätze sind besetzt, entweder von Kindern, die noch beim Essen sind oder von anderen, die jetzt gerade mit dem Essen beginnen. Die Gruppe findet also keinen Platz und entschließt sich, so lange auf dem Flur vor dem Speisesaal zu warten, bis etwas frei wird. Es kommt noch eine andere Klasse dazu, die vor demselben Problem steht und sich ebenfalls entschließt, zu warten. Es dauert noch etwa zehn Minuten bis ein Tisch frei wird, aber das sind für die Kinder etwa neunzehn Minuten zuviel. Die Ungeduld und der Hunger werden immer größer. Langeweile mischt sich mit Frustration und die Betreuerinnen und Betreuer können nicht mehr verhindern, daß es zu (schweren) Aggressionen zwischen den Kindern und auch gegen die Pädagogen kommt. Die Situation ist nur schwer wieder in den Griff zu bekommen, was sich beim anschließenden Mittagessen und im Laufe des Nachmittags auch bemerkbar macht. Ich glaube, die Aggression der Kinder war berechtigt, denn sie konnten nichts dafür, daß kein Platz im Speisesaal frei war. Die Betreuerinnen und Betreuer hatten genauso wenig Einfluß auf diese Gestaltung und mußten mit der gegebenen Situation zurechtkommen.“ (Brückner 1991, S.1)

Es bedarf keiner großen und scharfsinnigen Anstrengung, um zu sehen, daß hier die Rahmenbedingungen der Arbeit sehr unzureichend sind.

Auch ist erkennbar, wie durch die mangelhafte Organisation konfliktträchtiges, ‚auffälliges‘ Verhalten, hier „schwere Aggressionen“, provoziert werden, indem die Institution – sicherlich ganz und gar unbewußt und entgegen ihrem heilpädagogischen Anspruch und Auftrag – entspreche Szenische Auslösereize setzt.

Die Kinder bzw. Jugendlichen erleben in der Situation, in der „Szene“, daß für sie kein Platz ist, daß sie unwillkommen und ‚zuviel‘, ja vielleicht unerwünscht sind. Wer über Erfahrungen in diesem Praxisfeld

der Heilpädagogik verfügt, weiß, daß das eines der zentralen und in der Regel unverarbeiteten und deshalb immer wieder agierten Probleme der betroffenen Kinder und Jugendlichen ist. Verkürzt formuliert: Die Institution verhält sich wie kalte, ablehnende Eltern, die nicht „nährend“ und ausreichend versorgend sind. Das wirkt wie ein „szenischer Auslösereiz“ für die Neuinszenierung von Abwehrbewegungen gegen die basale Kränkung. In unserem Beispiel reagieren die Kinder darauf mit massiver Aggression und die Pädagogen können – wie der Student in seinem Bericht schreibt – „die Situation ... nur schwer wieder in den Griff ... bekommen.“¹⁷ (Brückner a.a.O.)

Die Wortwahl „in den Griff ... bekommen“ (a.a.O.) zeigt dabei deutlich, daß die Ebene des Dialogs verlassen wurde. In der Situation provoziert die ungenügende Strukturierung des pädagogischen Rahmens durch die Institution den sogenannten pädagogischen Handlungszwang. Mit diesem von der mangelhaften Organisation gesetzten Handlungszwang geht oftmals – und so auch hier – die Verweigerung von Empathie und Verständnis gegenüber den Klienten Hand in Hand, weil der Handlungszwang häufig unter dem Diktat des Wiederholungszwangs und im Dienste der Abwehr der Pädagogen (wer handelt, ist nicht ohnmächtig) steht.

Dabei ist häufig ein „Abwehrbündnis“ (vgl. Bosse 1982) zwischen Institution und pädagogisch Handelnden beobachtbar. Weil die „halten-de Umwelt“ nicht nur für die Klienten, sondern auch für die Pädagogen in der Institution fehlt, bewirkt die mangelhafte Strukturierung der Institution, daß die Annahme von Projektiven Identifizierungen der Klienten durch die Pädagogen (im Sinne der Holding-Funktion und des Containings) durch die Übertragungsidentifizierung abgewehrt wird. Wenn wir entsprechend der psychoanalytischen Traumatheorie (vgl. Finger-Trescher 1987, Trescher/Finger-Trescher 1992) davon ausgehen, daß ein zentraler Bewältigungsversuch traumatischer, nicht verarbeiteter Erfahrungen der Versuch ist, über den Mechanismus der Projektiven Identifizierung das Trauma gleichsam beim anderen zu „bannen“, diesen also in die Rolle des traumatisierten, ängstlichen, überlasteten Kindes

¹⁷ An diesem Beispiel kann auch gesehen werden, daß psychoanalytisches Verstehen immer die Rahmenbedingungen der Interaktion in Rechnung stellen muß, um nicht der Gefahr familialistischer Verkürzungen zu erliegen: Würden wir nur den scheinbar geringfügigen Anlaß der Aggressionen in der Gruppe betrachten und vielleicht die Motive einzelner, besonders aggressiver Kinder zu verstehen versuchen, dann würden wir vielleicht mit Hilfe des Konzepts der narzißtischen Wut (vgl. Kohut 1970, 1975, 1977) die individuelle Psychodynamik besser verstehen, die durch diese scheinbar geringfügige Frustration ausgelöst wurde. Dies wäre sicherlich nicht falsch, griffe aber, besonders unter pädagogischen Aspekten, zu kurz, weil die institutionelle Einbindung ausgeblendet würde. Das Organisationsproblem der Institution würde ausschließlich als mangelnde Frustrationstoleranz, etwa aufgrund unzureichender Selbstwertregulationsmechanismen und eines zu „schwachen“ Ich, der Kinder und Jugendlichen (miß-) verstanden.

zu drängen und so aus der passiv-erleidenden Rolle des Opfers in die des ‚Täters‘ zu gelangen, um psychisch zu überleben, dann ist leicht ersichtlich, daß Pädagogen aufgrund der hohen Affektbeträge dazu neigen, sich dieser Rollenzuschreibung zu verweigern, sie abzuwehren. Damit ist natürlich der professionell-fördernde Umgang mit Projektiven Identifizierungen nicht mehr möglich, weil ein wesentlicher Zugang zum Klienten versperrt ist. Doch hiermit nicht genug. Im Einklang mit der institutionellen Abwehr neigen Pädagogen zur Abwehr der Projektiven Identifizierung durch das Agieren der Übertragungsidentifizierung: Um sich der drohenden traumatischen Situation zu erwehren, identifizieren sich die Pädagogen ihrerseits mit dem traumatisierenden Objekt und schlüpfen in dessen Rolle.

Auch diese Abwehrbewegung, die erst zur Reinszenierung führt, wird im obigen Bericht deutlich: die Pädagogen müssen sich bemühen, „die Situation“ und d.h. die Kinder „in den Griff ... (zu) bekommen (a.a.O.), um nicht selbst passiv einer traumatischen Situation ausgeliefert zu sein. Innerhalb dieses Abwehrbündnisses verhält sich also nicht nur die Institution wie ablehnende, unempathische Eltern, sondern ebenfalls die beteiligten Pädagogen. Subjektiv empfinden sie einen Zwang zum Handeln, die Kinder müssen zur Ordnung zurückgebracht, das drohende Chaos gebannt werden. In diesem unseligen Bündnis zwischen mangelhafter Institutionsstrukturierung und Abwehr der Projektiven Identifizierung durch die Übertragungsidentifizierung beim Pädagogen liegt das psychodynamische ‚Geheimnis‘ des pädagogischen Handlungszwangs, der oft als Argument ins Feld geführt wird gegen den Anspruch, möglichst umfassend zu verstehen.

Abgesehen davon, daß im Netzwerk von Interaktionsverläufen Handeln und Verstehen kein Gegensatzpaar darstellt, greift dieses Argument insofern zu kurz als der Handlungszwang fast immer Folge eigener unbewußter Verstrickungen in institutionelle und individuelle Konfliktlagen ist, die nicht verstanden und deshalb – in manchen Institutionen – zwanghaft – agiert werden müssen.

Die Alternative und der Widerspruch zum Verstehen liegt also nicht im Handeln, sondern im Verlassen des Abstinenzprinzips, im unbewußten Überschreiten der je spezifisch notwendigen Grenzen. Verstehen ist kein Gegensatz zum Handeln und schon gar nicht zum bewußten und absichtsvollen Gestalten pädagogischer Situationen, das allerdings ein hohes Maß an Abstinenz und Kenntnis der Klienten und ihrer Besonderheit erfordert.

Daß wir alle mit dem Einlösen dieser vielfältigen Ansprüche an die Professionalität einer guten Pädagogik im Alltagsgeschäft manchmal überfordert sind und dem skizzierten, zugegebenermaßen hohen Ideal nicht nachkommen können, mag an unserem Beruf liegen, den Freud im Vorwort zu Aichhorns „Verwahrloste Jugend“ (1925) zurecht als einen unmöglichen bezeichnet hat.

5. Zusammenfassende Überlegungen: Pädagoginnen und Pädagogen als Lernende/Forschende

Wie bereits bei der Diskussion von Freuds Junktum („Heilen und Forschen“) sichtbar wurde, ist für die psychoanalytische Praxis (in der Pädagogik wie in der Psychotherapie) die Fähigkeit zur Einnahme eines exzentrischen Standpunktes „außerhalb“ der Beziehung unabdingbar. Dieses methodengeleitete „Verlassen“ des unmittelbaren Einbezugs in die Interaktionsverläufe des pädagogischen Alltags i. S. der teilnehmenden Beobachtung erfordert selbstreflexive „Ich-Spaltung“, d.h. eine Wahrnehmungseinstellung, in der das eigene Erleben der Reflexion zugänglich und als wichtiges Datum analysiert und begriffen wird, das Auskunft geben kann über Struktur, Dynamik und Qualität der professionellen Beziehung. Die Analyse der affektiven Beteiligung am Beziehungsgeschehen, die Phantasien, Einstellungen, Haltungen und Handlungen des Pädagogen bilden über Selbstreflexion und Metakommunikation einen zentralen Zugang zum Verständnis des Interaktionsgeschehens. Die Person des Pädagogen wird damit gleichsam zum „Meßinstrument“ der Qualität der pädagogischen Beziehung. Entsprechend dem Abstinenzprinzip („Sich verwenden lassen, den anderen nicht verwenden“) setzt diese Funktion den Pädagogen als an den *überkommenen* Konflikten und Traumatisierungen seiner Klienten *nicht unmittelbar Beteiligten* voraus, also als ein (zunächst) nichtkontaminiertes Objekt. Erst aufgrund der Inszenierungstendenz belastender und unverarbeiteter Erfahrungen und mißlungener Erfahrungsverarbeitung wird der Pädagoge einbezogen in konflikthafte und belastende, szenische Lebens- und Situationsentwürfe seiner Klienten. In diesen Szenen sind die zentralen Probleme und Krisen der Klienten faßbar, erlebbar und verstehbar (szenisches Verstehen). Um diese Inszenierungen verstehen zu können, muß sich der Pädagoge notwendig als die gemeinsame Beziehung Erforschender und von seinem Klienten Lernen der definieren. Dies setzt eine fundierte Ausbildung (Weiterbildung) und entsprechende Professionalisierung voraus. Hierzu gehören u.a.:

- Ein fundiertes Basis- und Handlungswissen entsprechend dem Berufsfeld.
- Ein gesichertes Wissen über die pädagogische Institution, ihren Auftrag und ihre Zielsetzungen.
- Ein gesichertes Wissen über psychoanalytische Theoriebildung hinsichtlich der Diagnostik von Dynamik, Verlauf und Genese von Beziehungsstörungen.
- Die Befähigung zur psychoanalytischen Haltung (Abstinenz, reflexive „Ich-Spaltung“, professioneller Selbstzweifel, Verzicht auf pädagogische Illusionen).
- Und ebenso eine hinreichende Selbsterfahrung, die ein gesichertes Wissen über eigene Konfliktneigungen und subjektive Brechungen garantiert.

Die Einnahme des oben so genannten „exzentrischen Standpunktes“ bezeichne ich als Triangulierung (1. Ordnung), weil über die (selbst-)reflexive „Ich-Spaltung“, also die Aufspaltung in einen erlebenden und einen reflektierenden Teil, methodische (Selbst-) Reflexion als ein drittes Element eingeführt wird.

Dabei ist anzumerken, daß die Informationen, die aus der Qualität und Dynamik von Interaktionsverläufen u.a. über (Probe-) Identifizierungen und die Analyse von Gegenübertragungsreaktionen gewonnen werden können, zunächst nichts anderes sind als begründete Hypothesen, die durch die Reflexion des weiteren Verlaufs der pädagogischen Beziehung bestätigt und differenziert oder verworfen werden müssen.

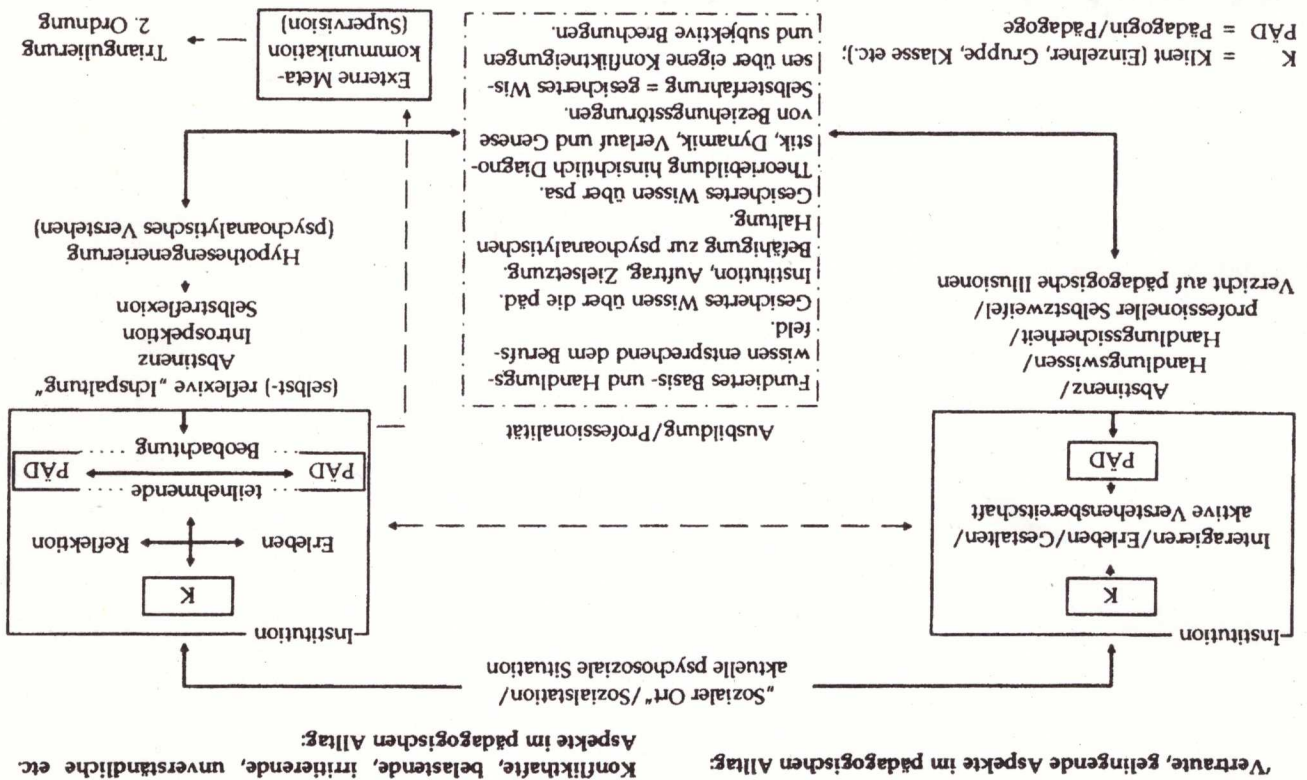
Selbstverständlich ist es nicht Ziel dieser psychoanalytischen Haltung in der Pädagogik, den pädagogischen Alltag in eine (schlechte) Karrikatur psychoanalytisch-psychotherapeutischer Praxis zu verwandeln. Vielmehr ist hier eine Wahrnehmungseinstellung skizziert, die sich insbesondere in konflikthafte und belastenden Beziehungsverläufen bewährt. Innerhalb ‚vertrauter‘, gelingender Aspekte des pädagogischen Alltags tritt sie als aktive Verstehensbereitschaft (i. S. gleichschwebender Aufmerksamkeit) in den Hintergrund. Dies jedoch nicht im Sinne einer Alternative zur (selbst-) reflexiven „Ich-Spaltung“. Vielmehr ist die psychoanalytische Haltung in der Pädagogik eher als eine Pendelbewegung zwischen ‚vertrauten‘ Aspekten pädagogischer Praxis (mit entsprechenden Handlungssicherheit des Pädagogen) und der teilnehmenden Beobachtung insbesondere in konflikthafte, irritierenden und belastenden Beziehungsverläufen beschreibbar.

Das nachfolgende Schaubild (Abb.3) soll diese psychoanalytische Form pädagogischer Praxisforschung illustrieren, wie sie hier diskutiert wurde.

Nun bedarf es im pädagogischen Alltag aber auch der faktischen Einführung eines Dritten, da es schwerlich sichergestellt werden kann, daß sich Pädagoginnen und Pädagogen – trotz professionellem Selbstzweifel und dem Verzicht auf pädagogische Illusionen – nach der Art des Münchhausen am eigenen Schopf aus den vielfältigen Verstrickungen pädagogischer Beziehungen befreien können. Diese Sicherung des exzentrischen Standpunktes als wesentliche Bedingung pädagogischer Professionalität durch externe Supervision (Metakommunikation) bezeichne ich als Triangulierung 2. Ordnung. Sie dient der Sicherung der pädagogischen Beziehung als professionelle insbesondere durch:

- das bessere Verstehen unbewußter Konfliktodynamik der pädagogischen Interaktion (Unbewußtes wird beim Pädagogen bewußt),
- die Auflösung von Rollenübernahmen aus den komplementären und konkordanten Gegenübertragungsreaktionen bzw. der Auflösung von Übertragungsidentifizierungen und Projektiven Identifizierungen, und
- die daraus entwickelbaren Handlungsspielräume und „Interven-

Abb. 3: Pädagogischer Alltag/Triangulierung 1. Ordnung (Tiefenhermeneutisches Feld 1)



tionen" entsprechend den Klienten, ihrem Entwicklungsstand, dem Entwicklungsbündnis, dem Handlungsfeld, der Institution und der professionellen Handlungskompetenz. Dies führt zur Optimalstrukturierung bzw. der Wiederaufnahme des „fördernden Dialogs“.

Das nachfolgende Schaubild (Abb. 4) skizziert schematisch die Triangulierung 2. Ordnung. Hier ist u.a. die externe „Datensicherung“ über Supervision von besonderer Bedeutung, die für die alltägliche psychoanalytische Praxisforschung im pädagogischen Handlungskontext unverzichtbar ist.

Veränderung der professionellen Beziehung durch:

- Verstehen (Unbewusstes wird beim Pädagogen bewusst)
- Auflösung von Rollenübernahmen aus den Gegenübertragungsreaktionen, bzw. Auflösung von Übertragungsidentifizierungen;
- daraus entwickelbare Handlungsspielräume, „Intervention“ entsprechend dem/den Klienten, dem Entwicklungsbündnis, dem Handlungsfeld der Institution und der professionellen Handlungskompetenz; d.h. Optimierung bzw. Wiederaufnahme des „fördernden Dialoges“.

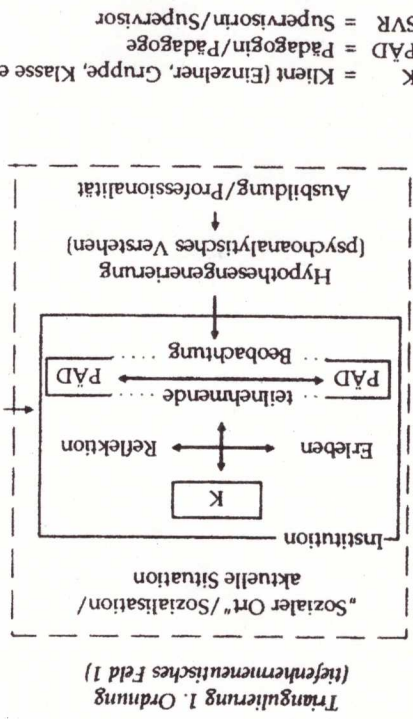
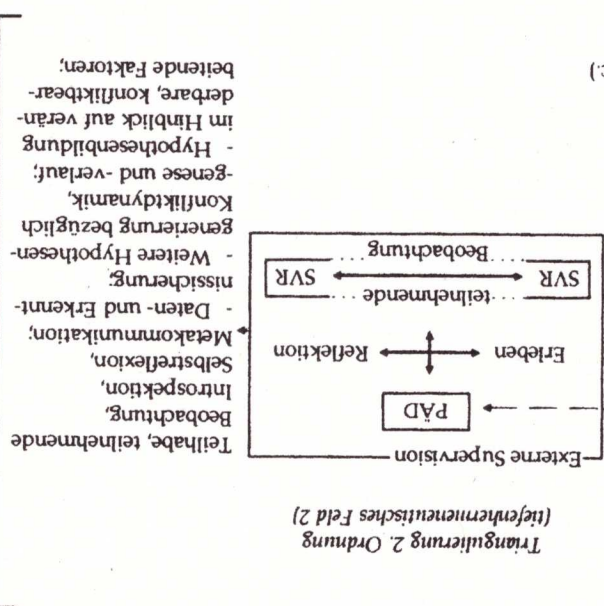


Abb. 4: Triangulierung 2. Ordnung (Tiefenhermeneutisches Feld 2)

Literatur

- Aichhorn, A.
1925 Verwahrloste Jugend. Bern, Stuttgart, Wien (Huber) 9/1979
- Ahrbeck, B.
1992 Aggression als pädagogisches Problem. In: Trescher, H.-G., Büttner, C. und W. Datler (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytischen Pädagogik. Bd. 4. Mainz (Grünwald)
- Albrecht, R.
1990 Differenzierung – Pluralisierung – Individualisierung. Hinweise auf neue Vergesellschaftungstendenzen in der bundesdeutschen Gesellschaft. *neue praxis* 20, 448-455
- Arnold, E. und U. Willutzki
1991 Frauen in Beratung und Therapie. *Blätter der Wohlfahrtspflege* 138, 28-29
- Berna, J.
1984 Pseudodebilität, Depression, Trauer. In: Berna-Glantz, R. und P. Dreyfuß (Hrsg.): Trauma, Konflikt, Deckerinnerung. Beiheft 8 zum Jahrbuch der Psychoanalyse. Stuttgart (Frommann-Holzboog)
- Bauriedl, T.
1980 Beziehungsanalyse. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Beck, U.
1986 Risikogesellschaft. Frankfurt/M.
- Bernfeld, S.
1929 Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse Bd. 1. Frankfurt/M. 1969 (Marz)
- Bion, W.R.
1982 Learning from Experience. London (Heinemann)
- Bittner, G. und M. Thalhammer
1989 „Das Ich ist vor allem ein körperliches ...“ Würzburg (edition bentheim)
- Bosse, H.
1982 Defence Alliances. From Anxiety to Method in the Analytic Group. *Group Analysis* 15, Heft 1
- Brückner, A.
1991 Der Einfluß heilpädagogischer Institutionen auf aggressives Verhalten von Kindern. Unveröffentlichtes Manuskript. Darmstadt
- Dahmer, Helmut
1973 Libido und Gesellschaft. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Datler, W.
1985 Psychoanalytische Repräsentanzlehre und pädagogisches Handeln. In: Bittner, G. und Chr. Ertle (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg (Königshausen und Neumann)
- 1988 Pädagogik, Dialog und Selbstbestimmung. Kritische Anmerkungen zum Problem von Selbst- und Fremdbestimmung (nebst einigen Bemerkungen zum Verhältnis der Psychoanalyse zur Pädagogik). *Pädagog. Rundschau* 42, 629-653
- 1991a „Ubiquitäre Heilpädagogik“ und die Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Basiskompetenzen an der Universität. *Vierteljahresschrift für Heilpäd. u. ihre Nachbargebiete* 60, 237-257
- 1991b Apperzeption, Wiedererinnern und Neubeginn: Auf dem Weg zu einer Theorie des psychoanalytischen Prozesses. *Zf. Individualpsychol.* 16, 247-269
- Datler, W., Tebbich, H. und R. Petrik
1992 Zur Verknüpfung von Theorieaneignung und Praxisreflexion. Drei hochschuldidaktische Versuche zur psychoanalytischen Pädagogik. In: Fröhlich, V., Göppel,

- R. (Hrsg.) Sehen, Fühlen, Verstehen. Würzburg (Königshausen und Neumann)
- Deserno, H.
1990 Die Analyse und das Arbeitsbündnis. München, Wien (Verlag Internationale Psychoanalyse)
- Devereux, G.
1967 Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt/M., Berlin, Wien (Ullstein)
- Erdheim, M.
1982 Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- 1988 Die Psychoanalyse und das unbewußte in der Kultur. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- Failing, W.-E.
1990 Das Generationenverhältnis als gemeindepädagogisches Problem. In: Strunk, G., Spitzner, E.-L. und K. Wurmell (Hrsg.): Mündigkeit der Christen - Zukunft der Kirche. Darmstadt (Bogen)
- Ferchhoff, W.
1991 Individualisierung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. *Blätter der Wohlfahrtspflege* 138, 63-67
- Figdor, H.
1989 „Pädagogisch angewandte Psychoanalyse“ oder „Psychoanalytische Pädagogik“. In: Trescher, H.-G. und Chr. Büttner (Hrsg.), Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Bd. 1. Mainz (Grünwald)
- 1990 Wer nicht erkennen will, muß glauben. In: Trescher, H.-G. und Chr. Büttner (Hrsg.), Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Bd. 2. Mainz (Grünwald)
- 1991 Kinder aus verschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung. Mainz (Grünwald) 1:21991
- Finger-Trescher, U.
1987 Trauma, Wiederholungszwang und Projektive Identifizierung. In: Reiser, Helmut und Hans-Georg Trescher (Hrsg.): Wer braucht Erziehung? Mainz (Grünwald) 31992
- 1991a Wirkfaktoren der Gruppenanalyse. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 26, 307-328
- 1991b Wirkfaktoren der Einzel- und Gruppenanalyse. Stuttgart (Frommann-Holzboog)
- Freud, S.
1885 Studien über Hysterie. GW I. Frankfurt/M. (Fischer) 1940ff.
- 1926 Die Frage der Laienanalyse. GW XIV
- 1927 Nachwort zu „Die Frage der Laienanalyse“. GW XIV
- Gottschalch, W.
1988 Wahrnehmen, Verstehen, Helfen. Heidelberg (Asanger)
- 1992 Ganzheitliche Alltagsorientierung, Gegenübertragung und Arbeitsbündnis in sozialen Berufen. In: Trescher, H.-G., Büttner, C. und W. Datler (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytischen Pädagogik. Bd. 4. Mainz (Grünwald)
- Greenson, R. R.
1967 Technik und Praxis der Psychoanalyse. Stuttgart (Klett) 1975
- Gstach, J., Mayr-Sieber, I. und W. Datler
1993 Psychoanalytische Pädagogik in der Schule. In: Gangl, E. et al. (Hrsg.), Brennpunkt Schule. Graz (Leykam), im Druck
- Habermas, J.
1968 Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1971
- Heenen-Wolff, S.
1987 „Wenn ich Oberhuber hieße...“ Die Freudische Psychoanalyse zwischen Assimilation und Antisemitismus. Frankfurt/M. (Nexus)
- Helsper, W.
1989 Selbstkrise und Individualisationsprozeß. Subjekt- und sozialisationstheoretische
- Entwürfe zum imaginären Selbst der Moderne. Opladen
- Das imaginäre Selbst der Adoleszenz: Jugendliche zwischen Subjektentfaltung und dem Ende des Selbst? In: Ders. (Hrsg.): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen 1991
- 1992 Individualisierung, Individuation, Identität: Rekonstruktion einer Fallstruktur „fiktionaler Individuierung“ in Mädchenbiographien. In: Trescher, H.-G., Büttner, C. und W. Datler (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytischen Pädagogik. Bd. 4. Mainz (Grünwald)
- Heydorn, H.-J.
1980 Ungleichheit für alle. Frankfurt/M. (Fischer Athenäum)
- Hirblinger, H.
1989 Pädagogische Wahrnehmung und sprachliches Handeln. *Z.f.Päd.* 35, 5-22
- 1990 Die Gegenübertragungsreaktion im Unterricht. In: Trescher, H.-G. und C. Büttner (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytischen Pädagogik. Bd. 2. Mainz (Grünwald)
- 1991 Über Symbolbildung in der Adoleszenz. In: Trescher, H.-G. und C. Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytischen Pädagogik. Bd. 3. Mainz (Grünwald)
- 1992 Pubertät und Schülerrevolte. Mainz (Grünwald)
- Jonas, M.
1990 Trauer und Autonomie bei Müttern schwerstbehinderter Kinder. (Grünwald) 31991
- Khan, M.
1974 Selbsterfahrung in der Therapie. München (Kindler) 1977
- Körner, J.
1980 Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. *Psyche* 34, 769-789
- 1983 Psychoanalytische Pädagogik. In: Mertens, W. (Hrsg.): Psychoanalyse, ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München, Wien, Baltimore (Urban und Schwarzenberg)
- 1992 Auf dem Weg zu einer Psychoanalytischen Pädagogik. In: Trescher, H.-G., Büttner, C. und W. Datler (Hrsg.), Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Bd. 4. Mainz (Grünwald)
- Kohut, H.
1971 Narzißmus. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1973
- 1975 Überlegungen zum Narzißmus und zur narzißischen Wut. In: Die Zukunft der Psychoanalyse. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- 1977 Die Heilung des Selbst. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1979
- Kuhn, T. S.
1982 Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1976
- Kutter, P.
1976 Elemente der Gruppentherapie. Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht)
- Leber, A.
1976 Rückzug oder Rache. In: Jahrbuch der Psychoanalyse IX. Stuttgart (Frommann-Holzboog)
- 1977 Psychoanalytische Gruppenverfahren im Bildungsbereich - Didaktik oder Therapie? *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 11, 242-254
- 1985 Wie wird man psychoanalytischer Pädagoge? In: Büttner, G. und Chr. Erle (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse (Würzburg)
- 1986 Psychoanalyse im pädagogischen Alltag. Vom szenischen Verstehen zum Handeln im Unterricht. *Westermanns pädagogische Beiträge* 11/1986, 15-19
- 1988 Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Iben, G. (Hrsg.), Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz (Grünwald)

- Leber, A. und H.-G. Trescher
1987 Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen. In: Büttner, Christian und Hans-Georg Trescher (Hrsg.), Chancen der Gruppe. Mainz (Grünwald)
- Leber, A., Trescher, H.-G. und E. Weiss-Zimmer
1989 Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen. Frankfurt 31990
- Leber, A. et al.
1983 Reproduktion der frühen Erfahrung. Frankfurt/M. (Fachbuchhandlung für Psychologie – Verlagsabteilung) und Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft)
- Lorenzer, A.
1970 Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- 1974 Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Frankfurt/M. (Suhrkamp)
- 1986 Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König et al. (Hrsg.) Kulturanalysen. Frankfurt/M. (Fischer)
- Meissner, W. W.
1971 Notes on Identification II. *Psa. Quarterly* 40, 277-302
1972 Notes on Identification III. *Psa. Quarterly* 41, 224-260
- Muck, M.
1980 Psychoanalyse und Schule. Stuttgart (Klett)
- Müller, B.
1986 Der eigene und der fremde Alltag. *Neue Praxis* 16, 430-441
1989 "Das Persönliche ist politisch" – Über Kritische Theorie und Psychoanalyse als Orientierungsmuster. *Neue Praxis* 19, 160-167
- 1991a Multiperspektivität als Aufgabe Psychoanalytischer Pädagogik. Zur Aktualität Siegfried Bernfelds. In: Trescher, H.-G. und Chr. Büttner (Hrsg.), Jahrbuch für Psychoanalytischer Pädagogik Bd. 3. Mainz (Grünwald)
- 1991b Die Last der großen Hoffnungen. (Juventa) 21991
- Niedergesäß, B.
1989 Förderung oder Überforderung. Mainz (Grünwald)
- Ogden, T.
1979 On Projective Identification. *Int. Journ. Psa.* 60, 357-373
1982 Projective Identification and Psychotherapeutic Technique. New York, London (Jason Aronson)
- Petrik, R.
1991 Frankfurter Konzepte des szenischen Verstehens in der Psychoanalytischen Pädagogik. Unveröff. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- 1992 Szenisches Verstehen – Forschungsinstrument und/oder Handlungskonzept Psychoanalytischer Pädagogik. In: Trescher, H.-G., Büttner, C. und W. Datler (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytischen Pädagogik. Bd. 4. Mainz (Grünwald)
- Racker, H.
1969 Übertragung und Gegenübertragung. München, Basel (Reinhardt) 1978
- Sandler, J.
1976 Gegenübertragung und Bereitschaft zur Rollenübernahme. *Psyche* 30, 297-305
- Schülein, J. A.
1976 Das Gesellschaftsbild der Freudischen Theorie. Frankfurt/M. (Syndikat)
- Spiel, W. und W. Datler
1984 Zum Verhältnis von Therapie und Pädagogik aus der Sicht der Psychotherapie und Medizin. In: Heitger, M. und W. Spiel (Hrsg.), Beiträge zur Sonder- und Heilpädagogik 1: Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik. München, Basel (Reinhardt)
- Statistisches Bundesamt
1990 Familien heute. Strukturen, Verläufe und Einstellungen. Stuttgart (Metler-Poeschel)
- Steinhardt, K. und M. Spindler
1992 Schulisches aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. Aktuelle Schwerpunkte in der psychoanalytisch-pädagogischen Auseinandersetzung mit schulpädagogischen Fragestellungen und weitere Publikationen zur Psychoanalytischen Pädagogik seit 1983. In: Trescher, H.-G., Büttner, C. und W. Datler (Hrsg.), Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Bd. 4. Mainz (Grünwald)
- Trescher, H.-G.
1978 Zur Theorie psychoanalytisch-pädagogischer Gruppenverfahren in der heilpädagogischen Ausbildung. In: Jantzen, Wolfgang und Ulrich Müller (Hrsg.), Theorie und Praxis in der Ausbildung. Oberbiel (Jarick)
- 1985a Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz (Grünwald) 31992
- 1985b Einige Überlegungen zur Frage: Was ist Psychoanalytische Pädagogik? In: Büttner, G. und Chr. Erdle (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg (Königshausen und Neumann)
- 1987 Wirkung und Bedeutung szenischer Auslöser in Gruppen. In: Büttner, C. und H.-G. Trescher (Hrsg.), Chancen der Gruppe. Mainz (Grünwald)
- 1988 Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse. *Neue Praxis* 18, 455-464
- 1992 Studium im Praxisbezug. In: Chassé, K. A., Drygala, A. und A. Eggert-Schmid Noerr (Hrsg.): Randgruppen 2000. Bielefeld (Böllert)
- Trescher, H.-G. und U. Finger-Trescher
1992 Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung. In: Finger-Trescher, U. und H.-G. Trescher (Hrsg.): Aggression und Wachstum. Mainz (Grünwald)
- Winnicott, Donald W.
1965 Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. München (Kindler) 1974