

Wilfried Datler,
Urte Finger-Trescher
und Johannes Gstach (Hrsg.)

Psychoanalytisch-pädagogisches Können

Vermitteln – Aneignen – Anwenden

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 20

Begründet von Hans-Georg Trescher und Christian Büttner

Herausgegeben von
Wilfried Datler, Urte Finger-Trescher,
Johannes Gstach und Kornelia Steinhardt

in Kooperation mit dem
Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik und der
Wiener Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik

Im Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik
werden ausschließlich Beiträge veröffentlicht,
die ein Peer-Review-Verfahren durchlaufen haben.

Psychosozial-Verlag

Der Druck wurde durch die »Fakultät für Philosophie und
Bildungswissenschaft« sowie durch das »Institut für
Bildungswissenschaft« der Universität Wien gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Da-
ten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe
© 2012 Psychosozial-Verlag
Walltorstr. 10, D-35390 Gießen.
Fon: 06 41 - 96 99 78 - 18; Fax: 06 41 - 96 99 78 - 19
E-Mail: info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner
Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren) ohne
schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter
Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder
verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Robert Delaunay: »Rythme«, 1934

Umschlaggestaltung: Hanspeter Ludwig, Wetzlar
www.imaginary-world.de
Druck: CPI books GmbH, Leck

Printed in Germany
ISBN 978-3-8379-2158-8

Die Frankfurter Schule der Psychoanalytischen Pädagogik

Laudatio für Prof. Dr. Aloys Leber zum 90. Geburtstag¹

Urte Finger-Trescher

Meine sehr geehrten Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Freunde,

im Wintersemester 1972 wechselte ich nach der wissenschaftlichen Zwischenprüfung von der Georg August Universität in Göttingen zur Universität Frankfurt. Dies hatte verschiedene Gründe. Einer davon – und nicht der unwichtigste – war der Umstand, dass in Frankfurt an der Philosophischen Fakultät – auch durch die 68er Studentenbewegung – sehr viel kritische Lehre stattfand und die konservativen, überkommenen Denkrichtungen und Schulen hierdurch ihren Anspruch an Alleinherrschaft einbüßten. Hierzu zählten neben der renommierten Frankfurter Schule mit Adorno, Horkheimer und Habermas natürlich auch die Psychoanalyse und deren bekannte Vertreter Mitscherlich, Argelander und Lorenzer, um nur einige zu nennen. Ich schrieb mich im Fachbereich Erziehungswissenschaft ein und belegte von Anfang an auch die ersten psychoanalytisch-pädagogischen Lehrveranstaltungen von Aloys Leber, der gerade an der Universität Frankfurt als Professor zu lehren begonnen hatte. Ich war fasziniert von den Inhalten und sehr motiviert, mich in dieser Richtung, also in Psychoanalytischer Pädagogik, wissenschaftlich weiterzuentwickeln, was ich keineswegs bereut habe. Heute hier in der Universität Frankfurt anlässlich des 90. Geburtstags von Prof. Aloys Leber den Festvortrag, also die Laudatio, halten zu dürfen, ist mir daher eine Ehre, eine große Freude und ein persönliches Anliegen.

¹ Es handelt sich hierbei um eine leicht überarbeitete Version der Laudatio anlässlich des 90. Geburtstags von Aloys Leber. Die Festveranstaltung wurde am 18.3.2012 vom Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP) in der Universität Frankfurt durchgeführt.

1. Aloys Lebers Weg bis zur Professur an der Universität Frankfurt

Aloys Leber ist 1921 geboren und in der Nähe von Mainz aufgewachsen. Seine Schulzeit und Jugend war überschattet vom Terror des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkriegs. Nach seinem Psychologiestudium in Mainz und Aix en Provence absolvierte er die psychoanalytische Ausbildung in Stuttgart bei Felix Schottländer, der in Wien, u.a. auch bei August Aichhorn, psychoanalytisch ausgebildet worden war. Leber kam 1958 nach Frankfurt und leitete seit 1959 viele Jahre lang ein psychotherapeutisches Heim für verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche. Er entwickelte für diese Einrichtung der Jugendhilfe ein Konzept, das auf Theorie und Methode der Psychoanalyse aufbaute, was zum damaligen Zeitpunkt sicherlich einmalig war und auch heute eine große Ausnahme sein dürfte. Man kann wohl zu Recht behaupten, dass hiermit – also 1959 – die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik in Frankfurt nach 1945 wieder begann. Prof. Leber selbst hat sich damals und auch heute noch als geistigen Enkel oder »Enkelschüler« von August Aichhorn bezeichnet. 1972 übernahm er im Studiengang Sonder- und Heilpädagogik des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt die Professur für »Heilpädagogische Psychologie unter besonderer Berücksichtigung therapeutischer Verfahren«. Er lehrte dort bis zu seiner Emeritierung im Jahr 1987.

2. Psychoanalytische Pädagogik als Gegenstand universitärer Lehre

Leber war auch hier ein Pionier, insofern er der erste war, der dezidiert und offensiv Psychoanalytische Pädagogik für angehende Erziehungswissenschaftler und Pädagogen lehrte. Es war sein deklariertes Ziel, Studierenden der Sonder- und Heilpädagogik, die ja zu einem großen Teil später als Sonderschullehrer tätig wurden, zu vermitteln, »dass weniger das pädagogisch wirksam ist oder die Entwicklung stört, wie wir unter bewussten Zielvorstellungen auf Kinder einwirken, als unsere unbewussten Einstellungen und Reaktionen ihnen gegenüber« (Leber, Gerspach 1996, 492). Er hielt es für wesentlich, dass angehende psychoanalytisch orientierte Pädagoginnen und Pädagogen, die mit mehr oder weniger schwer beeinträchtigten und gestörten Kindern arbeiten, Zuversicht in die positiven und ordnenden Kräfte im Kind sowie Toleranz gegenüber den störenden und belasteten Verhaltensweisen entwickeln. Dies sei die Voraussetzung dafür, dass Pädagoginnen und Pädagogen auch in schwierigen Situationen nicht mit »Rückzug oder Rache« reagieren (vgl. Leber 1976).

Neben den klassischen Lehrmethoden mit Vorlesungen und Seminaren entwickelte er das hochschuldidaktische Projekt »Psychoanalytische Reflexion heilpädagogischer Praxis«. Es handelte sich hierbei um viersemestrige Projektseminare, in welchen mittels eines psychoanalytischen Gruppenverfahrens psychoanalytisch-pädagogische

Kompetenzen für die heilpädagogische Praxis erworben werden konnten. Ich selbst habe nach meinem Diplom als Lehrbeauftragte viele dieser Projektseminare geleitet. Die Projektseminare beinhalteten eine Kombination aus Theorievermittlung, Praxiserfahrung – die Studierenden mussten in diesem Zeitraum Praktika in heilpädagogischen Einrichtungen absolvieren – und Praxisreflexion. Interessierte Studierende mussten sich verpflichten, während der ganzen vier Semester kontinuierlich teilzunehmen, auch – und das war wiederum einmalig – in den Semesterferien! Die Praktika wurden in Einrichtungen absolviert, in welchen zum großen Teil Kinder mit erheblichen Entwicklungsdefiziten bzw. -auffälligkeiten betreut wurden. Insgesamt lag der psychoanalytisch-pädagogische Fokus von Leber sowohl in der Lehre als auch in der Forschung auf frühkindlichen Störungen und war auf Kinder mit sehr gravierenden Entwicklungsstörungen bezogen, die spezifische heilpädagogische Betreuung benötigten. In diesem Kontext wurden von Prof. Leber und seinen Schülern auch die Ergebnisse der Narzissmusforschung, insbesondere die Schriften Kohuts und Balints aus den 1960er und 1970er Jahren intensiv diskutiert (vgl. Balint 1968; Kohut 1966, 1975). Ebenso nahm die Auseinandersetzung mit den Arbeiten von Alfred Lorenzer einen zentralen Stellenwert ein, der zur gleichen Zeit am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften an der Universität Frankfurt lehrte. Lorenzers Konzept des »szenischen Verstehens« wurde von Leber für die psychoanalytisch-pädagogische Heilpädagogik herangezogen und nutzbar gemacht (vgl. Lorenzer 1970). Prof. Leber stand auch in regem fachlichen Diskurs mit dem psychoanalytisch orientierten Juristen Berthold Simonson, der zur gleichen Zeit einen Lehrstuhl für Sozialpädagogik an der Universität Frankfurt innehatte, und mit dessen Schüler Helmut Reiser, der ab 1973 am Institut für Sonder- und Heilpädagogik eine Professur bekleidete.

Die psychoanalytische Reflexion heilpädagogischer Praxis brachte Leber und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ebenso wie die Studierenden immer wieder zur Frage, wie sich soziale Benachteiligung im Subjekt niederschlägt und wie Pädagogik unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen am jeweiligen konkreten sozialen Ort wirksam sein kann. Dies war und ist bei Weitem nicht nur im Kontext der Heilpädagogik, sondern auch und in hohem Maße für die Jugendhilfe relevant. Die Verwendung von psychoanalytisch-heilpädagogischer Kompetenz im Dienst der Jugendhilfe war aus meiner Sicht das Außergewöhnliche, das Leber seinen Studierenden vermitteln konnte. Dies ist bis heute gerade deshalb von Bedeutung, weil die hierfür notwendige spezifische Kompetenz nur in wenigen Institutionen erworben werden kann.

3. Die Gründung des Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP), des Jahrbuchs und der Buchreihe

An dieser Stelle möchte ich kurz auf den Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik eingehen. Ich denke, mit der Erprobung und Durchführung der viersemestrigen Projektseminare war die Grundidee geboren, die dann wenige Jahre

später zur Gründung des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik (FAPP) führte.

Diese Grundidee ist in vielen kontinuierlichen Diskussionen in kleineren informellen Arbeitskreisen mit Prof. Leber weiterentwickelt worden. Zur Keimzelle des FAPP gehörten schließlich außer Leber selbst auch Hans-Georg Trescher, Peter Bieniussa, Karlheinz Kreß, Christiane Vogt-Haspel, Klaus Vogt und ich. (Beim Schreiben des Textes kamen mir sehr viele Namen ehemaliger Mit-Studierender bei Prof. Leber in Erinnerung, die ebenfalls im intensiven Diskurs um die Psychoanalytische Pädagogik standen: Dieter Mattner, Manfred Gerspach, Peter Rödler, Bodo Kirchhoff, Regina Clos, Judith Rödel, Maritha Friedrich-Barthel, Peter Scheuermann, Petra Dreyer, später dann auch Heinz Krebs, Volker Hirmke, Ingeborg Böhme, Dodo Maas, Ursula Pforr. Man verzeihe mir, dass ich nicht alle Namen an dieser Stelle anführen kann.)

Bedauerlicherweise kam es zu keiner Einigung zwischen denjenigen, die damals aktiv als Sonderschullehrerinnen und -lehrer tätig waren und für diesen Bereich eine praxisorientierte Arbeitsgruppe suchten, und denjenigen, die nicht im Schuldienst standen und einen postgradualen psychoanalytisch-pädagogischen Weiterbildungsang auch für andere Pädagoginnen und Pädagogen mit Hochschulabschluss einrichten wollten. Schließlich wurde 1983 der FAPP von Aloys Leber und von seinen ehemaligen Studenten Hans-Georg Trescher und mir, die wir mittlerweile am Institut für Sonder- und Heilpädagogik als Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Mitarbeiter tätig waren, sowie von Christian Büttner, Ulrike Koester, Thomas Ettl und Elise Weiß gegründet. Die Gründungsmitglieder setzten es sich zum Ziel, Psychoanalytische Pädagogik nicht nur im erziehungswissenschaftlichen Studiengang der Universitäten, sondern darüber hinaus auch für praktizierende Pädagoginnen und Pädagogen sowie für andere Berufsgruppen zugänglich zu machen. In diesem Sinn begann der FAPP 1984, psychoanalytisch-pädagogische Fort- und Weiterbildungen für Fachkräfte in sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern anzubieten. Es handelte sich dabei von Beginn an um postgraduale berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungsgänge, die eine breit gefächerte handlungsbezogene Qualifikation für viele Bereiche der Pädagogik und der Sozialen Arbeit vermitteln (vgl. Finger-Trescher, Krebs 2001).

Prof. Leber machte ebenfalls in den 1980er Jahren das Angebot, mit dem damaligen Lektor des Matthias-Grünwald-Verlags in Mainz über Publikationen zur Psychoanalytischen Pädagogik nachzudenken und vermittelte Hans-Georg Trescher und Christian Büttner den Kontakt zum Verlag. Beide griffen diese Chance gerne auf und begründeten das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik und die Buchreihe Psychoanalytische Pädagogik, die beide in diesem Jahr ihr 20-jähriges Jubiläum feiern². Beide Periodika erscheinen mittlerweile, wie Sie wissen, im Psychosozial-Verlag in Gießen. Aloys Leber war somit maßgeblich sowohl an der Gründung des FAPP als auch am Zustandekommen des Jahrbuchs und der Buchreihe beteiligt. Man kann sagen, dass es ohne seine Initiative, seine Reputation, seine Unterstützung und, last

but not least, seine Lehre und Vermittlung Psychoanalytischer Pädagogik weder den FAPP noch die genannten wissenschaftlichen Periodika gäbe. Leber selbst zog es allerdings vor, weitgehend im Hintergrund zu bleiben. Er strebte keine herausragende Position im Vorstand des FAPP an, und er schied nach relativ kurzer Zeit auch wieder aus dem FAPP aus. Er bereitete gewissermaßen Wege für jüngere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, wollte sie aber bei der Gestaltung dieser Wege nicht dominieren.

4. Das Frankfurter Konzept von Psychoanalytischer Pädagogik

Die wissenschaftstheoretischen Grundlagen und die methodische Ausrichtung des Frankfurter Konzepts Psychoanalytischer Pädagogik (vgl. Trescher 1979, 1985; Leber 1985, 1987; Finger-Trescher, Krebs, Müller 2002) sind Bestandteil der Curricula des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik e.V. Dennoch ist das Konzept nicht umstandslos mit diesen gleichzusetzen. Die Frankfurter Psychoanalytische Pädagogik, sofern darunter die o.g. Konzeption verstanden wird, orientiert sich nicht, wie Figdor, an einem wissenschaftstheoretischen Verständnis der Psychoanalyse als Heilverfahren (vgl. Figdor in diesem Band). Vielmehr basiert es auf einem Grundverständnis der Psychoanalyse als kritischer Theorie des Subjekts und als Sozialwissenschaft (Habermas 1968; Lorenzer 1970, 1974; Trescher, Finger-Trescher 1992). Psychoanalytische Pädagogik nach dem Frankfurter Konzept setzt somit »sozialisierungstheoretische und zeitdiagnostische Kenntnisse ... (voraus; Anm.d.V.), um im Wissen um die Wechselwirkung von Gesellschaft, Institution, Interaktion und Subjekt sowie deren aktueller Erscheinungsformen vorschnelle infantilistische, familialistische oder pädagogische Verkürzungen zu vermeiden« (Lorenzer 1980, 320). Folgerichtig spielt die normative Orientierung an der Neurosenprophylaxe, wie von Figdor hervorgehoben, im Frankfurter Konzept kaum eine Rolle, zumal normative Orientierungen immer auch Einschränkungen des Blickfelds und damit eine Einschränkung der Erkenntnis- und Reflexionsmöglichkeiten bedeuten können. Neurosenprophylaxe setzt ein spezifisches Verständnis von psychischer Gesundheit bzw. Krankheit voraus, welches sich vom gesellschaftskritischen Selbstverständnis der Frankfurter Schule und der Frankfurter Psychoanalytischen Pädagogik unterscheidet. Dagegen beruht das Frankfurter Konzept auf einer »der Aufklärung verpflichteten Anthropologie, sie setzt Veränderbarkeit, Erziehbarkeit, Emanzipierbarkeit des Menschen voraus« (von Hackewitz 1990, 24). Es orientiert sich an einem emanzipatorischen und kritischen Bildungsbegriff, demzufolge Bildung sich erst in einer »Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand« gegen beschädigende Lebensumstände entfalten kann (Adorno 1971, 145).

Psychische Störung oder psychische Gesundheit wird von unterschiedlichen Kulturen und Gesellschaften unterschiedlich bewertet und toleriert. Allein die Definition dessen, was als gesund oder krank bezeichnet wird, unterliegt vielfältigen gesellschaftlichen und auch ökonomischen Vorgaben und Veränderungen, wie auch die praktizierte Psychoanalyse und die professionelle Pädagogik selbst. Daher ist eine

2 Vgl. dazu den Artikel von Christian Büttner, Wilfried Datler und Urte Finger-Trescher in diesem Band, in dem die Gründung des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik detailliert nachgezeichnet wird.

positive Bestimmung dessen, was einen gesunden oder kranken Menschen ausmacht, nur unter alltagspraktischen, nicht aber unter erkenntnistheoretischen Vorannahmen denkbar. »Jedes Menschenbild ist Ideologie, außer dem negativen« (Adorno 1972, 67).

Das Frankfurter Konzept ist zudem ausschließlich ausgerichtet auf professionelle Pädagogik, die sich immer auch mit gesetzlichen Vorgaben und institutionellen Rahmenbedingungen auseinandersetzen muss. Auch hierdurch unterscheidet es sich von der Konzeption Figdors, der – zumindest in diesem Band – nicht zwischen privater Erziehung und professioneller Pädagogik differenziert. Die von ihm beschriebenen Entwicklungsbedürfnisse – sich »geliebt und geborgen, in seinen Wünschen und Meinungen respektiert zu fühlen, mit sich zufrieden zu sein usw.« – sind zweifelsohne basale Grundbedürfnisse von Kindern, von Menschen überhaupt. Jedoch würde professionelle Pädagogik zu kurz greifen und eventuell gar schädigend wirken, würde sie nur dafür Sorge tragen, dass sie diesen Bedürfnissen gerecht wird (vgl. Leber 1988). Professionelle Pädagogen lieben die Kinder und Jugendlichen, mit denen sie arbeiten, nicht. Und wenn sie es täten, müsste die pädagogische Arbeit zwingend beendet werden, denn psychoanalytisch-pädagogische Arbeit nach dem Frankfurter Konzept erfordert die Einhaltung der Abstinenzregel. Diese steht unter der Prämisse, auf eigene Bedürfnisbefriedigung in der Arbeit mit den Klienten nicht angewiesen zu sein, sich zwar verwenden zu lassen, aber den anderen nicht zu verwenden (vgl. Trescher 1988). Gerade in schwierigen pädagogischen Situationen, in denen schwer erträgliche Affekte wie Wut, Widerwille oder Abscheu dem Kind gegenüber dominieren können, ist professionelles psychoanalytisch-pädagogisches Können gefordert, wie Leber in vielen Schriften immer wieder gezeigt hat (vgl. Leber 1972, 1979, 1988). Ein Appell, an die Entwicklungsbedürfnisse des Kindes zu denken – so könnte man Figdors Position in diesem Band verstehen –, dürfte da wenig hilfreich sein (vgl. Leber, Gerspach 1996). Vielmehr benötigen Pädagoginnen und Pädagogen institutionelle Strukturen, die so gestaltet sind, dass auch diese aggressiven Affekte und Impulse im Sinne eines Containments ausgehalten, reflektiert und in einen förderlichen Dialog eingebunden werden können, wobei das szenische Verstehen sicherlich nicht die einzige Methode, aber doch eine sehr wirkungsvolle ist.

Verkürzt formuliert kann man sagen: Eckpfeiler der ursprünglich von Leber maßgeblich geprägten Frankfurter Psychoanalytischen Pädagogik als bildungswissenschaftliche Methode sind Optimalstrukturierung der Institution, Arbeits- und Entwicklungsbündnis zwischen Pädagoge und Kind, Abstinenz und Szenisches Verstehen (vgl. Trescher 1993). Hierin ist das psychoanalytisch-pädagogische Können, die psychoanalytisch-pädagogische Kompetenz gleichsam aufgehoben, was nicht bedeutet, dass handlungsfeldspezifische Kenntnisse oder auch Methoden hierdurch verzichtbar würden.

5. Der Fördernde Dialog

Prof. Leber hat zahlreiche wissenschaftliche Texte publiziert, u.a. die Schriftenreihen »Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik« (Frankfurter Fachbuchhandlung für Psychologie – Verlagsabteilung) sowie »Anwendungen der Psychoanalyse« (Asanger Verlag). Er war auch Mitbegründer der Zeitschrift und des späteren Jahrbuchs »Kindheit« (vgl. Leber, Gerspach 1996, 507). Seine Schriften haben das psychoanalytisch-pädagogische Wissen seiner Studentinnen und Studenten und ihre dementsprechende spätere berufliche Orientierung nachhaltig beeinflusst und geprägt. Selbstverständlich kann ich hier nicht auf sein ganzes Werk eingehen, z.B. auch nicht auf seine engagierte Auseinandersetzung mit Jean Piaget (vgl. Leber 1995).

Stattdessen möchte ich mich nun stellvertretend für die Fülle seiner Publikationen auf einen Text näher beziehen, der für mich das charakterisiert, was das Werk und die Lehre Aloys Lebers im doppelten Wortsinn verkörpert: die »Begründung eines fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik« (Leber 1988). Ich glaube, der Begriff des »Fördernden Dialogs« ist einerseits untrennbar mit dem Namen Aloys Leber verbunden. Andererseits begegnet es mir immer wieder, dass in Fachdiskussionen jemand den Begriff des Fördernden Dialogs benutzt, ohne wirklich zu wissen, auf wen und worauf er zurückzuführen ist, vielleicht auch, weil die Lektüre des Textes schon eine Weile zurückliegt, oder weil man diesen Begriff adaptiert wie ein selbstverständlich zur Heilpädagogik gehörendes Konzept, das nicht weiter erläutert werden muss, ähnlich vielleicht wie der Begriff der Übertragung in der Psychoanalyse.

Ich möchte nun diesen 1988 erschienenen Text Lebers etwas näher beleuchten, da er m.E. sehr gut verdeutlicht, wie Leber seine Erkenntnisse generiert. Er tut dies in einer zugleich detaillierten und verdichteten Form, so dass die beiden Fokusse, um die es ihm geht – zum einen der »Fördernde Dialog«, zum anderen aber die Begründung desselben – sehr gut nachvollziehbar sind.

Leber geht zunächst auf einen publizierten Traum von Martin Buber ein, den er dann – unter Bezugnahme auf biographische Daten aus Bubers Leben – deutet. Ich fasse diesen von Buber als immer wiederkehrend beschriebenen Traum zusammen:

»Der Traum vom Doppelruf«: Der Träumer befindet sich in eine Art Höhle. Der Traum beginnt damit, dass dem Träumer etwas sehr Ungewöhnliches passiert, z.B. zerfleischt ihm ein kleines löwenähnliches Tier den Arm, und er hat große Mühe, dieses Tier von sich wegzuhalten. Dieser Teil des Traums spielt sich jedes Mal in rasender Schnelligkeit ab. Dann verlangsamt sich das Tempo und der Träumer beginnt zu rufen, manchmal freudig, manchmal erschrocken, stets jedoch mit sehr lauter Stimme. Während er im Traum also laut ruft, stockt ihm dabei der Herzschlag, und es erregt sich irgendwo in der Ferne ein Widerhall. Dieser Widerhall ist aber keineswegs ein Echo, vielmehr ist es ein Widerhall, der eine Antwort zu sein scheint auf den Ruf des Träumers. Und in diesen Momenten, wenn er den Widerhall, die Antwort also,

vernimmt, empfindet er eine tiefe Traumgewissheit, die er mit den Worten »Nun ist es geschehen.« umschreibt.

Nachdem dieser Traum in immer gleicher Abfolge über Jahre hinweg auftauchte, ergab sich eines Tages – besser gesagt nachts – eine Veränderung: Er, der Träumer, wartete nach seinem Rufen, anders als in den Träumen davor, auf den schon bekannten Widerhall, doch dieser blieb aus – zum ersten Mal! Stattdessen empfand er etwas anderes. Es war, als ob ganz nah bei ihm, in der ihn unmittelbar umgebenden Luft, der Widerhall, die Antwort bereits vorhanden war, und zwar schon bevor er gerufen hatte. Die Antwort war einfach da, es bedurfte des Rufs gar nicht mehr. Und wieder überkam ihn die tiefe Gewissheit: »Nun ist es geschehen.«

Leber geht nun zunächst der Frage nach, warum dieser Traum immer wieder auftaucht, und formuliert die These, dass das hinter dem Traum liegende Motiv oder Problem ein sehr lebensbedrängendes, ein nicht gelöstes Problem also, sein müsse. Unter Berücksichtigung von biographischen Daten aus Bubers Leben deutet Leber diesen Traum nun als symbolische Wiederholung des Geburtsvorgangs, wobei der Ruf des Träumers den Schrei des Neugeborenen symbolisiert, der, da ihm keine andere Möglichkeit gegeben ist, mit seinem Schrei auf eine Antwort aus dieser für ihn neuen und fremden Welt wartet, in der er sich nun befindet. Die Symbolisierung des Geburtsvorgangs aber ist nicht zu verstehen als eine Art Erinnerung an diesen, vielmehr steht sie für andere, vom Träumer offenbar nicht bewältigte Erfahrungen seiner Kindheit: für den Verlust der Mutter, des Elternhauses, der Heimatstadt Wien nach der Trennung der Eltern, als er drei Jahre alt war, für eine schmerzliche Trennung also, die ähnlich empfunden wurde wie der Verlust der intrauterinen Sicherheit. Er sollte die Mutter niemals wieder sehen und der damit verbundene ungeheuerliche Schmerz in seinem Herzen blieb haften. Als seine Mutter ihn 20 Jahre später besuchte, habe er nicht in ihre schönen Augen sehen können, ohne ununterbrochen den Begriff *Vergegnung* als ein von ihm unausgesprochenes Wort zu vernehmen. Anhand dieses Traums und der Darstellung und Interpretation durch Martin Buber selbst, der den Dialog im Traum als das Besondere herausstellt, und unter Bezugnahme auf ein Zitat von Spitz (1976, 9), demzufolge »die Erwartung, dass etwas geschieht, ... das wahre Wesen des Dialogs« darstellt, entwickelt Leber sodann seine Hypothesen über den fördernden Dialog.

Der fördernde Dialog in der Psychoanalytischen Pädagogik ist verwandt dem Dialog zwischen der Mutter und dem sehr kleinen Kind, welches erwartet, dass durch die Mutter etwas geschieht, dass sie eine Antwort gibt auf seine Bedürfnisse, diese erfüllt oder die Lösung seiner Probleme parat hat. »Diese Beziehungskonstellation ist asymmetrisch, besser gesagt komplementär. Das Kind lehnt sich an und erwartet die Lösung seines Problems, die Erfüllung seiner Bedürfnisse und Entlastung von bedrängenden überwältigenden Erlebnissen. Die erwachsene Bezugsperson kann dem entsprechen, wenn sie willens und in der Lage ist, die elementaren Belange des Kindes wahrzunehmen bzw. zu erspüren« (Leber 1988, 54).

Im Gegensatz zur frühen Mutter-Kind-Interaktion kann sich ein Fördernder Dialog im professionellen Rahmen aber nicht auf eine einführende und haltgebende

Beziehung beschränken. Sie darf es deshalb nicht, weil in der helfenden professionellen Beziehung die ursprüngliche frühe Eltern-Kind-Beziehung wieder inszeniert wird, und zwar gerade dann, wenn diese aus irgendeinem Grund fehlgelaufen ist. Der Fördernde Dialog in der professionellen Psychoanalytischen Pädagogik »ist in einem Wechselspiel begründet, das ich als Halten und Zumuten bezeichne« (ebd., 53).

Ein weiteres Zitat von Leber kann dies erläutern: »Anderen gegenüber wird das Kindheitsdrama immer wieder inszeniert und zwar so, als ob jene belastenden Erlebnisse und Konflikte der Kindheit noch bevorstünden, als ob sie vermeidbar wären oder als ob sie durch besonders befriedigende und glückliche Situationen mit neuen Bezugspersonen jetzt noch ersetzt werden könnten« (Leber 1988, 53). Und genau darum geht es in der professionellen Beziehung: Das, was in der frühen Kindheit fehlgelaufen ist, kann nicht ungeschehen gemacht werden, es kann nicht ausgelöscht oder durch andere Erfahrungen ersetzt werden. In der pädagogischen Situation kommt es darauf an, diese versuchten Wiederinszenierungen in begrenztem Maß zuzulassen, aber selbst nicht zum unreflektierten Mitspieler zu werden, sondern die eigenen emotionalen Reaktionen auf das Übertragungsangebot auszuhalten und zu reflektieren, ohne sofort handelnd zu reagieren.

Die alten schmerzlichen Kindheitserfahrungen können also nicht ausgelöscht oder ungeschehen gemacht werden. Es kommt darauf an, sie als Bestandteile der eigenen Person, der eigenen Biographie zu integrieren und in Erinnerung zu halten. Und das bedeutet, sie als etwas zu erinnern, was gewesen, aber längst vergangen ist. Der Pädagoge soll die Versuche der Wiederinszenierung somit grundsätzlich akzeptieren, gleichzeitig aber abstinert bleiben. Abstinenz meint hier zum einen, dass er »eigene Bedürfnisbefriedigung und Problementlastung nicht in der professionellen Beziehung suchen muss« (ebd., 55), und zum anderen, dass er reflektierend zu verstehen sucht, was der Interaktionspartner ihm über seine unbewältigten Kindheitserfahrungen szenisch mitzuteilen versucht. Gelingt ihm dies, dann kann und wird er eine entsprechende Antwort bzw. Reaktion in einem fördernden Dialog einbringen.

Um zu verdeutlichen, was mit der Inszenierung gemeint ist, greift Leber nun ein Fallbeispiel heraus, das von dem bekannten Heilpädagogen Paul Moor beschrieben worden ist:

René, 13 Jahre alt, der anfangs in einem Heim und später in weiteren desolaten Verhältnissen aufgewachsen ist, hat zu seiner Lehrerin große Zuneigung entwickelt, obwohl diese ihn häufig ermahnen und zurechtweisen muss. Als es darum geht, dass er in die nächsthöhere Klasse versetzt werden soll, bietet er der Lehrerin zwei Schweizer Franken an, wenn sie dafür sorgt, dass er in ihrer Klasse bleiben kann. Bei einem Zoo-besuch der Klasse interessiert er sich fürsorglich für die kleinen Vögel, die Schlangen und die Krokodile und stellt der Lehrerin die Frage, ob der Zoowärter auch wirklich gut genug für die Tiere Sorge.

Leber interpretiert diese Szene dahingehend, dass René mit der Lehrerin eigentlich über sich selbst, seine unbefriedigten Bedürfnisse und seine Wünsche spricht. Seine Frage, ob der Wärter gut genug für die Tiere Sorge, hieße dann übersetzt: Wird sie, die

Lehrerin, gut genug für René sorgen? Leber hebt an dieser Stelle aber auch hervor, dass René nicht weiß, dass er von sich selbst und seinen leidvollen Erfahrungen spricht. Die bevorstehende Versetzung in die höhere Klasse und der damit verbundene Verlust der Lehrerin kann als szenischer Auslösereiz im Sinne Lorenzers verstanden werden, der bei René diese Form der Wiederinszenierung bewirkt hat. René kann seine sehr schmerzlichen Erfahrungen jedoch nicht unmittelbar benennen oder sich auch nur bewusst machen (vgl. Lorenzer 1983).

Eine psychoanalytisch oder tiefenpsychologisch geschulte Lehrerin hätte dies entsprechend verstehen können, um eine geeignete Antwort zu geben und einen fördernden Dialog in Gang zu setzen.

René kann über seine unbewältigten Kindheitserfahrungen nur über den Umweg der Tiere »sprechen«. Eine direkte Konfrontation mit seinem eigenen Leid könnte verheerende Folgen für sein ohnehin labiles seelisches Gleichgewicht mit sich bringen, es könnte ihn überwältigen und ihn unerträglichen Schmerzen aussetzen. Und es könnte für ihn eine erneute Kränkung und Beschämung bedeuten, wenn er dem Dialogpartner, also in diesem Fall der Lehrerin gegenüber, gleichsam entblößt dastünde mit seinen kindlichen Wünschen und Bedürfnissen, die diese möglicherweise nicht erfüllen möchte oder kann.

Es ist daher sehr wichtig, dass die Lehrerin die von René gewählte Distanz – also den Umweg über die Tiere – akzeptiert und respektiert, auch und gerade, wenn sie verstanden hat, dass es eigentlich um ihn selbst geht. Sie muss also eine Antwort suchen, die das Kind nicht überwältigt oder überfordert, ihm aber nach Möglichkeit ein klein wenig Entlastung bei der Bewältigung seiner Ängste und seiner inneren Not bietet.

Wie hätte im hier aufgeführten Beispiel eine solche Antwort aussehen können? Leber schlägt Folgendes vor: »Du fürchtest, der Wärter könnte sich nicht genug um die Tiere kümmern und nicht merken, wie schlimm es für Vögel ist, wenn sie kein Nest haben, und wenn es für die Schlangen nicht warm genug ist, wie unangenehm es für Krokodile sein muss, wenn sie so viele Maden in ihren Augen haben und keiner macht sie ihnen heraus. Die könnten dann vor Wut ganz schön gefährlich werden« (Leber 1988, 58). Eine solche Antwort beinhaltet die Resonanz auf das, was der Junge zur Lehrerin gesagt hat, so dass er sich ernst genommen und in seinen Befürchtungen anerkannt fühlen kann. Eine Antwort in diesem Sinne hätte eine haltende Funktion, eine holding und containing function, wie sie von Winnicott (1974) und Bion (1962) beschrieben wurden. Gleichzeitig aber stellt eine solche Antwort oder Resonanz aber auch eine gewisse Zumutung dar für den Jungen – Zumutung deshalb, weil seine Bedürfnisse zum einen unerfüllt bleiben, auch bleiben müssen, Zumutung aber auch, weil der Hinweis auf die Wut, die die Tiere wahrscheinlich verspüren werden, natürlich ein Hinweis auf die unterschwellige Wut des Jungen ist, die – verständlich genug – so leicht zu entfachen ist und letztlich anderen und auch ihm selbst Schaden zufügt. Dieser Hinweis auf die Wut der Tiere ist somit durchaus geeignet, eine bewusste, auch schmerzliche Beschäftigung mit der eigenen Wut anzuregen und diese auch im Zusammenhang mit unerfüllten wichtigen Bedürfnissen nach Zuwendung, Wärme und Versorgtwerden zu sehen.

Der fördernde Dialog beinhaltet somit ein Zusammenspiel von Halten und Zumuten. Die richtige Resonanz, die richtige Antwort zu finden und in einen fördernden Dialog einzubringen, ist aber keineswegs einfach und stellt unser psychoanalytisch-pädagogisches Können im Alltag immer wieder vor große Herausforderungen.

Und hiermit möchte ich meine Ausführungen schließen. Ich hoffe sehr, mit dieser kleinen Replik dem Werk von Prof. Leber, seiner Bedeutung als Heilpädagoge, Psychoanalytiker und Hochschullehrer und seiner Person gerecht geworden zu sein. Diejenigen von Ihnen, die Prof. Leber persönlich kennen, weil Sie selbst bei ihm studieren durften oder mit ihm zusammengearbeitet haben, werden sich vielleicht auch, wie ich selbst bei der Ausarbeitung dieser Laudatio, zurückversetzt gefühlt haben in eine längst vergangene, aber doch unglaublich aufregende und lebendige Zeit, eine Zeit, in der wir uns selbst als Pioniere sahen und uns mit großem Engagement, mit Zuversicht und mit Zukunftsvisionen der Psychoanalytischen Pädagogik in der Praxis, in der theoretischen Weiterentwicklung und in der Vermittlung an Hochschulen oder hier im FAPP bis heute gewidmet haben. Dafür gebührt Prof. Leber mein aufrichtiger Dank!

Literatur

- Adorno, T. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Suhrkamp: Frankfurt/M.
- Adorno, T. (1972): Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie (1955). In: Adorno, T.: Gesammelte Schriften. Bd. 8. Suhrkamp: Frankfurt/M., 42-85
- Balint, M. (1968): Therapeutische Aspekte der Regression. Klett: Stuttgart
- Bion, W. (1962): Learning from Experience. Heinemann: London
- Finger-Trescher, U., Krebs, H. (2001): Pädagogische Qualifikation auf psychoanalytischer Grundlage. In: Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit 25 (Heft 9), 47-51
- Finger-Trescher, U., Krebs, H., Müller, B. (Hrsg.) (2002): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Habermas, J. (1968): Erkenntnis und Interesse. Suhrkamp: Frankfurt/M.
- Kohut, H. (1966): Formen und Umformungen des primären Narzißmus. In: Psyche – Z psychoanal 20 (Heft 8), 561-587
- Kohut, H. (1975): Die Zukunft der Psychoanalyse. Suhrkamp: Frankfurt/M.
- Leber, A. (1972): Psychoanalytische Reflexion. Ein Weg zur Selbstbestimmung in Pädagogik und Sozialarbeit. In: Leber, A., Reiser, H. (Hrsg.): Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Luchterhand: Neuwied, Berlin, 13-52
- Leber, A. (1976): Rückzug oder Rache. In: Jb. d. Psa. IX, 123-137
- Leber, A. (1979): Terror, Teufel und primäre Erfahrung. Psychoanalytische Überlegungen zu einer Form der Sozialisation. In: Kindheit. Zeitschrift zur Erforschung der psychischen Entwicklung 1 (Heft 1), 37-50
- Leber, A. (1985): Wie wird man psychoanalytischer Pädagoge? In: Bittner, G., Ertle, C. (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Königshausen & Neumann: Würzburg, 151-165

- Leber, A. (1987): Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen. In: Büttner, C., Trescher, H.-G. (Hrsg.): Chancen der Gruppe. Grünewald: Mainz, 113-122
- Leber, A. (1988): Zur Begründung eines fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Iben, G. (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Grünewald: Mainz, 41-61
- Leber, A. (1995): Ein Schlüssel zum Verständnis menschlichen Verhaltens. Die Aktualität der Sorbonne-Vorlesung Jean Piagets für Theorie und Praxis. In: Piaget, J.: Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes, herausgegeben von Aloys Leber. Suhrkamp: Frankfurt/M., 152-181
- Leber, A., Gerspach, M. (1996): Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik in Frankfurt am Main. In: Pläntkers, T., Laier, M., Otto, H.-H. (Hrsg.): Psychoanalyse in Frankfurt am Main. Zerstörte Anfänge, Wiederannäherung, Entwicklung. edition discord: Tübingen, 489-541
- Lorenzer, A. (1970): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Suhrkamp: Frankfurt/M.
- Lorenzer, A. (1974): Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Suhrkamp: Frankfurt/M.
- Lorenzer, A. (1980): Die Sozialität der Natur und die Natürlichkeit des Sozialen. Zur Interpretation der psychoanalytischen Erfahrung jenseits von Biologismus und Soziologismus. In: Görlich, B., Lorenzer, A., Schmidt, A. (Hrsg.): Der Stachel Freud. Beiträge und Dokumente zur Kulturismus-Kritik. Suhrkamp: Frankfurt/M., 297-394
- Lorenzer, A. (1983): Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie. In: Psyche – Z psychoanal 37 (Heft 2), 97-115
- Spitz, R. (1976): Vom Dialog. Klett: Stuttgart
- Trescher, H.-G. (1979): Sozialisation und beschädigte Subjektivität. Fachbuchhandlung für Psychologie: Frankfurt/M.
- Trescher, H.-G. (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Campus: Frankfurt, New York
- Trescher, H.-G. (1988): Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse. In: neue praxis 18 (Heft 6), 455-464
- Trescher, H.-G. (1993): Handlungstheoretische Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Grünewald: Mainz, 167-204
- Trescher, H.-G., Finger-Trescher, U. (1992): Setting und Holding Function. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (Hrsg.): Aggression und Wachstum. Grünewald: Mainz, 90-116
- von Hackewitz, W. (1990): Zum Verhältnis von Psychoanalyse und Sozialarbeit. In: Büttner, C., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Psychoanalyse und soziale Arbeit. Grünewald: Mainz, 20-28
- Winnicott, D.W. (1974): Vom Spiel zur Kreativität. Klett-Cotta: Stuttgart